



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ANÁLISE ACÚSTICA SEGMENTAL DA PRODUÇÃO LEITORA DE
PROFESSORES DE ESPANHOL EM FORMAÇÃO E SUAS CRENÇAS ACERCA DA
VARIEDADE DIALETAL PRODUZIDA**

MATEUS DOS SANTOS BARROS

**Brasília-DF
2025**

Mateus dos Santos Barros

Análise acústica segmental da produção leitora de professores de espanhol em formação e suas crenças acerca da variedade dialetal produzida

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Fonseca de Oliveira.

Brasília-DF

2025

Referência bibliográfica e catalogação

BARROS, Mateus dos Santos. **Análise acústica segmental da produção leitora de professores de espanhol em formação e suas crenças acerca da variedade dialetal produzida.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Da	DOS SANTOS BARROS, MATEUS Análise acústica segmental da produção leitora de professores de espanhol em formação e suas crenças acerca da variedade dialetal produzida / MATEUS DOS SANTOS BARROS; orientador Aline Fonseca de Oliveira. Brasília, 2025. 230 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, 2025. 1. Crenças. 2. Pronúncia. 3. Análise Acústica. 4. Variedades dialetais. 5. Professor de espanhol em formação.. I. Fonseca de Oliveira, Aline , orient. II. Título.
----	--

Mateus dos Santos Barros

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Fonseca de Oliveira

Dissertação defendida e aprovada em **10/ 12 /2025** pela Banca Examinadora composta por:

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira – UFRPE /PGLA | UnB
(Orientadora)

Prof. Dr. Miguel Mateo Ruiz — UFRJ
(Membro externo)

Profa. Dra. Thaisa Alves Brandão — UNEB
(Membro externo)

Profa. Dra. Monique Leite Araújo — UnB
(Membro suplente)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Dra. Aline Fonseca de Oliveira

Orientadora

À minha avó, Suzana Silva, e à minha mãe, Dulce Santos, por terem me dado a sombra.

Agradecimentos

Nossa existência é um elo de reciprocidade. Por isso, agradecer ao outro deve ser sempre um ato existencial. Portanto, agradeço, primeiramente, aos laços de reciprocidade familiares.

À minha avó, Suzana Silva, por minha criação, proteção, amor e cuidado. A nossa distância geográfica tem sido recompensada, e sei que você tem orgulho de meus voos.

À minha mãe, Ducidalva Santos, a quem devo a minha existência. Obrigado pelo amor, carinho, incentivo e apoio incondicional aos meus estudos. 💕

Ao meu amor, Gleiciane Dias, por todo amor, dedicação, incentivo diário, compreensão da ausência. Obrigado, amor, por sua ternura e por ser fonte de minhas inspirações a cada dia! 😍💕 O que seria de Gabo sem Mercedes?

À minha irmã, Dinalia Ferreira, e ao meu sobrinho, Davi, pela fraternidade.

À minha tia, Domingas, pelo incentivo e por sempre ver em mim um potencial que até eu duvidava. Obrigado!

Ao meu primo Luan e sua esposa, Joelma. Obrigado por tanto!

Agora, meus agradecimentos de cumpricidade acadêmica, aos laços que surgiram durante meu processo formativo:

À minha orientadora, Aline Fonseca de Oliveira, por abraçar as minhas ideias, orientando-me, traçando caminhos e contribuindo significativamente para o amadurecimento das ideias e teorias. Obrigado também por entender que não se constrói um mestrado apenas com teoria, mas também com ternura, gentileza, humildade e humanidade. Gratidão 💙!

À Sabrina de Lima Cerqueira, por conduzir meu TCC, que culminou nas ideias iniciais desta dissertação, e por dar os primeiros encaminhamentos na orientação do mestrado, bem como por fazer parte da minha formação acadêmica.

Ao professor Fidel Armando Cañas, que desde a graduação me mostrou o senso de humanidade e amor pelo fazer científico.

A María del Mar Páramos Cebey, cuja alegria e generosidade sempre iluminaram os dias em que estive no meu gabinete como professor substituto da UnB. Sua presença tornava as tardes de escrita mais leves. Eternas saudades!

A **TODOS** os professores da minha formação universitária, especialmente na área de espanhol: Aline Fonseca, Sabrina Lima, Juan Rojas, Yamilka Rabasa, María Carolina, Rosiliei Carayanis, Monique Leite, Paula Sarri e María Luisa Ortiz (*in memoriam*).

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos, que também contribuíram para a minha formação, sendo companheiros de estudos, conversas, corredores, ideias e aspirações: Rafael Cavalcanti, Rafael Silva, Lídia Scarabelle, Luma Gomes, Flávia, Thiago, Alexandra, Isabel, Antonia Regina.

Agradeço especialmente a três amigos:

A Claudinea Jean Silva, cuja presteza, amizade e incentivo são imensuráveis. Devo a ela meu ingresso no PGLA, num momento em que eu já havia desistido de concorrer. Ela foi e fez a minha inscrição. Te devo essa, amiga!

A você, Antônio Luiz, obrigado por sempre estar aqui, me ajudando, dando ideias, contribuindo e me incentivando a evoluir academicamente. Agradecer a você é tarefa difícil.

A Miriane Cristina dos Santos, pelo auxílio na parte estatística da análise.

Agradeço também aos colaboradores desta pesquisa, sem os quais não seria possível a condução da mesma.

A todos que vivem ou passaram por minha vida, meu muitíssimo obrigado!

Agradeço a bolsa de pesquisa concedida pela CAPES, sem a qual a vida acadêmica seria ainda mais árdua.

Mateus dos Santos BARROS.

RESUMO

Aprendentes e professores em formação tendem a ter diferentes variedades do espanhol como referência, influenciados por fatores afetivos, culturais e por crenças e atitudes formativas (Gomes; Souza, 2022; Irala, 2004, 2010; Pontes, 2010). Para aproximar-se de uma variedade, é preciso atentar aos aspectos fonéticos (Preuss, 2014), visando uma reprodução coerente. Assim sendo, esse estudo tem como objetivo contrastar as crenças de professores brasileiros de espanhol em formação acerca de sua identificação com uma variedade dialetal e a correspondência dessa escolha em sua produção oral no nível segmental. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa e método de estudo de caso, utilizou questionário (crenças), teste perceptivo com o programa TP (consciência fonética de *yeísmo*, *seseo*, *lleísmo* e *distinción*), produção leitora (relação crença–produção) e entrevista (complemento do questionário). Participaram dez professores em formação do Centro-Oeste, sendo cinco de um Instituto Federal (IF) e cinco de uma Universidade Pública. A fundamentação teórica abrange crenças como construções complexas que influenciam o ensino-aprendizagem (Barcelos, 2006; Pajares, 1992; Usó, 2012), o processo de transferência da L1 para a L2 via filtro fonológico (Trubetzkoy, 1939; Flege, 1988), o componente fônico como integrador da comunicação (Cantero, 2019) e a perspectiva policêntrica do espanhol (Fanjul, 2011; Moreno-Fernández, 2010, 2020). Os resultados indicam que muitos participantes acreditam aproximar-se de variedades latino-americanas e peninsulares, ou misturá-las, mas a maioria rejeita a necessidade de falar como nativo. O teste perceptivo revelou que os que tiveram mais acertos também concluíram a tarefa mais rapidamente, sugerindo processamento fonológico mais automatizado. A produção leitora evidenciou que a maior parte dos participantes não se aproxima da variedade que acredita produzir, demonstrando que as crenças não se sustentam na produção leitora. Percebeu-se que o grupo Universidade, cujo contato foi mais intenso com professores que adotavam a variedade peninsular, demonstrou mais homogeneidade na produção, com presença de *seseo* e uso do fonema africado. Já o grupo IF apresentou maior heterogeneidade, transitando entre variantes do *yeísmo* e presença do *seseo*. De ambos os grupos, ficou demarcada a frequência do fone africado [dʒ], solução que já está consolidada em seu repertório fonético do português e que, portanto, lhes oferece uma alternativa viável e funcional. O estudo reforça a necessidade de instrução explícita no ensino de espanhol e a necessidade de se trabalhar as crenças como mecanismo para melhor desenvolver as competências fônicas dos professores de espanhol em formação, posto que são referências a seus alunos. A pesquisa contribui para a Linguística Aplicada ao evidenciar como as crenças influenciam a escolha de variedade no ensino de pronúncia, podendo fortalecer a competência comunicativa ou limitar-se ao plano do discurso.

Palavras-chave: Crenças. Pronúncia. Análise Acústica. Variedades dialetais. Professor de espanhol em formação.

RESUMEN

Los aprendices y los profesores en formación buscan diferentes variedades de referencia del español, influenciados por factores afectivos, culturales y por creencias y actitudes formativas (Gomes; Souza, 2022; Irala, 2004, 2010; Pontes, 2010). Para acercarse a una variedad determinada, es necesario atender a los aspectos fonéticos (Preuss, 2014), con el fin de lograr una reproducción coherente. Así, este estudio tiene como objetivo contrastar las creencias de profesores brasileños de español en formación acerca de su identificación con una variedad dialectal y la correspondencia de esa elección en su producción oral a nivel segmental. La investigación, de enfoque cualitativo-cuantitativo y método de estudio de caso, utilizó un cuestionario (creencias), una prueba perceptiva con el programa TP (conciencia fonética de *yeísmo*, *seseo*, *lleísmo* y *distinción*), una producción lectora (relación creencia–producción) y una entrevista (complemento del cuestionario). Participaron diez profesores en formación del Centro-Oeste, cinco de un Instituto Federal (IF) y cinco de una universidad pública. El marco teórico abarca las creencias como construcciones complejas que influyen en la enseñanza-aprendizaje (Barcelos, 2006; Pajares, 1992; Usó, 2012), el proceso de transferencia de la L1 a la L2 a través del filtro fonológico (Trubetzkoy, 1939; Flege, 1988), el componente fónico como integrador de la comunicación (Cantero, 2019) y la perspectiva policéntrica del español (Fanjul, 2011; Moreno-Fernández, 2010, 2020). Los resultados indican que muchos participantes creen aproximarse a variedades latinoamericanas o peninsulares, o mezclarlas, pero la mayoría rechaza la necesidad de hablar como nativo. La prueba perceptiva reveló que quienes obtuvieron más aciertos también concluyeron la tarea con mayor rapidez, lo que sugiere un procesamiento fonológico más automatizado. La producción lectora evidenció que la mayoría de los participantes no se aproxima a la variedad que cree producir, demostrando que las creencias no se sostienen en la producción lectora. Se observó que el grupo Universidad, cuyo contacto fue más intenso con docentes que adoptaban la variedad peninsular, mostró mayor homogeneidad en la producción, con presencia de *seseo* y uso del fonema africado. El grupo IF, en cambio, presentó mayor heterogeneidad, alternando entre variantes del *yeísmo* y presencia del *seseo*. En ambos grupos se destacó la frecuencia del sonido africado [dʒ], una solución ya consolidada en su repertorio fonético del portugués y que, por tanto, les ofrece una alternativa viable y funcional. El estudio refuerza la necesidad de una instrucción explícita en la enseñanza del español y de trabajar las creencias como mecanismo para desarrollar mejor las competencias fónicas de los profesores de español en formación, puesto que son referencia para sus alumnos. La investigación contribuye a la Lingüística Aplicada al evidenciar cómo las creencias influyen en la elección de variedad en la enseñanza de la pronunciación, pudiendo fortalecer la competencia comunicativa o limitarse al plano del discurso.

Palabras clave: Creencias. Pronunciación. Análisis acústico. Variedades dialectales. Profesor de español en formación.

ABSTRACT

Learners and pre-service teachers seek different reference varieties of Spanish of reference, influenced by affective, cultural factors, beliefs and formative attitudes (Gomes; Souza, 2022; Irala, 2004, 2010; Pontes, 2010). To approximate a given variety, it is necessary to pay attention to phonetic aspects (Preuss, 2014), aiming for coherent reproduction. Therefore, this study aims to contrast the beliefs of Brazilian pre-service Spanish teachers regarding their identification with a dialectal variety and the correspondence of this choice in their oral production at the segmental level. The research, with a qualitative-quantitative approach and case study method, employed a questionnaire (beliefs), a perceptual test using the TP software (phonetic awareness of *yeísmo*, *seseo*, *lleísmo*, and *distinción*), a reading production task (belief–production relationship), and an interview (as a complementary to the questionnaire). Ten pre-service teachers from the Central - West region participated, five from a Federal Institute and five from a Public University. The theoretical framework addresses beliefs as complex constructs that influence teaching and learning (Barcelos, 2006; Pajares, 1992; Usó, 2012), the transfer process from L1 to L2 through the phonological filter (Trubetzkoy, 1939; Flege, 1988), the phonetic component as an integrative element of communication (Cantero, 2019), and the polycentric perspective of Spanish (Fanjul, 2011; Moreno-Fernández, 2010, 2020). The results indicate that many participants believe they approximate Latin American or Peninsular varieties, or even mix them, but most reject the need to sound like native speakers. The perceptual test revealed that those with higher accuracy also completed the task more quickly, suggesting more automatized phonological processing. The reading production task showed that most participants do not approximate the variety they believe they produce, demonstrating that beliefs are not supported in reading production. It was observed that the University group, which had more extensive contact with instructors who adopted the Peninsular variety, showed greater homogeneity in production, characterized by the presence of *seseo* and the use of the affricate phoneme. The IF group, on the other hand, showed greater heterogeneity, alternating between *yeísmo* variants and the presence of *seseo*. In both groups, the frequency occurrence of the affricate sound [dʒ] was observed, an already consolidated feature of their Portuguese phonetic repertoire, thus offering a viable and functional alternative. The study reinforces the need for explicit pronunciation instruction in Spanish teaching and for addressing beliefs as a mechanism to better develop the phonetic competencies of pre-service Spanish teachers, as they serve as linguistic models for their students. The research contributes to Applied Linguistics by highlighting how beliefs influence variety choice in pronunciation teaching, which can either strengthen communicative competence or remain confined to the discourse level.

Keywords: Beliefs. Pronunciation. Acoustic Analysis. Dialectal Varieties. Pre-service Spanish Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cognição de professores.....	22
Figura 2 – A prática como consequência.....	24
Figura 3 – Filtro fonológico.....	34
Figura 4 — Processamento do input.....	40
Figura 5— Principais propostas da Competência Comunicativa.....	44
Figura 6 — Competências estratégias e Competências específicas, respectivamente.....	47
Figura 7 — Estrela Comunicativa.....	48
Figura 8 — Revoada dos pássaros.....	51
Figura 9— Articulação fonema lateral /ʎ/.....	54
Figura 10 — Processo articulatorio do fonema /s/.....	56
Figura 11 — Posição da língua na produção do fonema interdental.....	56
Figura 12— Articulação fonema /j/.....	57
Figura 13 —Produção do fone [ʒ].....	58
Figura 14 — Fone africado [dʒ].....	59
Figura 15 — Processo articulatorio do fone [dʒ].....	60
Figura 16 —Variedades linguísticas.....	62
Figura 17— Distribuição geográfica do yeísmo.....	70
Figura 18 — Oposição e neutralização dos fonemas /s/ e /θ/.....	72
Figura 19 — Distribuição seseo e distinción.....	73
Figura 20 — Seseo na Espanha.....	73
Figura 21 — Estímulo palavra bella.....	87
Figura 22— Espectrograma de consoantes fricativas em espanhol.....	92
Figura 23 — Espectro fonema /s/ em Catalão, Português mineiro, em Espanhol falado por brasileiro.....	94
Figura 24 — Diagrama articulatorio de fonemas fricativos /f, s,ʃ/.....	95
Figura 25 — Espectro do fonema /θ/ e /s/ em espanhol falado por brasileiro.....	96
Figura 26 — Espectros dos fones [ʃ] e [ʒ], respectivamente, em espanhol falado por argentino. 97	97
Figura 27 — Espectro do fone africado [dʒ].....	97
Figura 28 — Fonema lateral /ʎ/ e fonema fricativo /j/, respectivamente.....	98
Figura 29 — Espectro de [dʒ] em ella, llegar e ayer, por Ramón.....	169
Figura 30 — Espectro de <z> em González, <c> em decirle e decidido, por Ramón.....	170
Figura 31 — Espectro de [dʒ] em ayer, ella, llegó, por Mortícia.....	172
Figura 32 — Espectro de [s] em comencé, decidido e pedazo, por Mortícia.....	173
Figura 33 — Espectro de [j] em medalla e [dʒ] em llegó, por Tyler.....	174
Figura 34 — Espectro da vogal /i/ (LPC).....	175
Figura 35 — Espectro de [j] em ayer, e [dʒ] em ella, yo, por Ander.....	177
Figura 36 — Espectro de [dʒ] em yo, e [j] em ayer, por Chaparrito.....	178
Figura 37 — Espectro de [dʒ] e [ʒ], por Pacense.....	183
Figura 38— Espectro de [dʒ] em yo, e [ʒ] em ella, por Ferreira.....	184
Figura 39 — Espectro de [tʃ] em llegar, llegó, e [dʒ] em ella, por Brandão.....	186
Figura 40 — Espectro de [s] e [dʒ], por Maria, respectivamente.....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1— Propostas de divisão das variedades linguísticas.....	63
Quadro 2 — Participantes da pesquisa.....	80
Quadro 3 — Palavras do texto e suas transcrições variacionais.....	84
Quadro 4 – Palavras do texto: fonemas alveolar e interdental.....	85
Quadro 5 — Estímulos do teste perceptivo.....	88
Quadro 6 — Valores médios de região frequencial dos sons analisados.....	95
Quadro 7— Anos de estudos e nível de proficiência.....	107
Quadro 8— Respostas de Ramón (P3, P4).....	109
Quadro 9 — Respostas Mortícia.....	112
Quadro 10 — Respostas Tyler (P3, P4).....	113
Quadro 11 — Respostas Ander (P3, P4).....	115
Quadro 12 — Respostas Chaparrito (P3, P4).....	117
Quadro 13 — Respostas Luz Borrel (P3, P4).....	119
Quadro 14 — Respostas Pacense (P3, P4).....	121
Quadro 15 — Resposta Ferreira (P3, P4).....	122
Quadro 16 — Respostas Brandão (P3, P4).....	123
Quadro 17 — Resposta Maria (P3, P4).....	125
Quadro 18 — Resposta Ramón (P6, P8).....	127
Quadro 19 — Resposta Mortícia (P6, P8).....	128
Quadro 20 — Resposta Tyler (P6, P8).....	129
Quadro 21 — Resposta Ander (P6, P8).....	131
Quadro 22 — Resposta Chaparrito (P6, P8).....	132
Quadro 23 — Resposta Luz Borrel (P6, P8).....	133
Quadro 24 — Respostas Pacense (P6, P8).....	135
Quadro 25 — Resposta Ferreira (P6, P8).....	136
Quadro 26 — Respostas de Brandão (P6, P8).....	137
Quadro 27 — Resposta Maria (P6, P8).....	138
Quadro 28 — Respostas Ramón (P5, P7).....	142
Quadro 29 — Respostas Mortícia (P5, P7).....	144
Quadro 30 — Respostas Tyler (P5, P7).....	145
Quadro 31 — Resposta Ander (P5, P7).....	147
Quadro 32 — Respostas Chaparrito (P5, P7).....	148
Quadro 33 — Resposta Luz Borrel (P5, P7).....	149
Quadro 34 — Resposta Pacense (P5, P7).....	151
Quadro 35 — Resposta Ferreira (P5, P7).....	153
Quadro 36 — Resposta Brandão (P5, P7).....	154
Quadro 37— Resposta Maria (P5, P7).....	155
Quadro 38— Síntese das crenças.....	157
Quadro 39 — Tempo em segundo para cada estímulo.....	159
Quadro 40 — Erros e acertos de cada participante referentes aos 16 estímulos.....	160
Quadro 41 — Visão global dos participantes.....	160
Quadro 42— Relação entre tempo e acertos.....	161

Quadro 43 — Tempo de processamento cognitivo Universidade.....	163
Quadro 44 —Tempo de processamento cognitivo IF.....	164
Quadro 45 — Dados da produção leitora de cada participante.....	168

LISTA DE TABELA

Tabela 1— Análise das medianas e desvios padrão dos estímulos acertados.....	163
Tabela 2 — Frequência de acertos dos E8 ['maʒo], E10 [ka'βaʎo], E11 ['suma] e E16 [ro'diza].....	165

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 — Variedades mais emuladas.....	139
Gráfico 2 — Radar das crenças dos participantes.....	140
Gráfico 3— Ocorrências dos alofones de /k/ e /j/.....	179
Gráfico 4 — Tendência de produção de fones do grupo IF.....	189

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.2 Justificativa da pesquisa.....	18
1.3 Organização da dissertação.....	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1 As crenças e a aprendizagem de uma língua estrangeira.....	21
2.2 Percepção e produção fônica em L2.....	26
2.2.1 Fator idade.....	26
2.2.2 Fatores afetivos e psicossociais.....	31
2.2.3 Interferência da língua materna: surdez fonológica e filtro fonológico.....	32
2.2.4 Consciência fonológica: uma perspectiva cognitiva.....	36
2.3 A competência comunicativa.....	42
2.3.1 O desenvolvimento da competência fônica.....	49
3. DESCRIÇÃO ARTICULATÓRIA DOS FONEMAS OBJETO DE ANÁLISE.....	54
3.1 Fonema lateral sonoro /ʎ/.....	54
3.2 Fonemas fricativos /s/, /θ/, /j/ e os alofones fricativos [ʃ], [ʝ].....	55
3.3 Fone africado alveopalatal sonoro [dʒ].....	59
3.4 Variedades diatópicas da língua espanhola.....	61
3.4.1 Fenômeno de Yeísmo e Lleísmo.....	68
3.4.2 Fenômeno de Seseo e Distinción.....	71
4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	74
4.1 A abordagem metodológica e natureza da pesquisa.....	74
4.2 O estudo de caso.....	76
4.3 Contexto da pesquisa.....	79
4.3.1 Participantes da pesquisa.....	79
4.4 Instrumentos para coletas de dados.....	81
4.4.1 O questionário.....	82
4.4.2 A produção leitora.....	83
4.4.3 Teste perceptivo com programa TP.....	86
4.4.4 A entrevista.....	89
4.5 Procedimento de análise dos dados.....	90
4.5.1 Espectro do sinal da fala.....	91
4.6 Geração de espectros acústicos no PRAAT.....	98
4.7 Considerações Éticas.....	103
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	105
5.1 Sistemas de crenças sobre proficiência linguística em espanhol.....	106
5.2 Crenças sobre a necessidade de se aproximar de uma variedade do espanhol.....	108
5.3 Crenças sobre o espanhol falado e prestigiado por professores de Espanhol.....	127
5.4 Crenças sobre a própria produção leitora e mistura de variedades.....	141
5.5 Resultados do teste perceptivo.....	158
5.6 Produção Leitora: entre crença e consciência fonêmica.....	167
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
APÊNDICE A- Resposta Questionário.....	208
APÊNDICE B- Transcrição de Entrevista.....	215

1. INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem explícita, a aquisição dos sons de uma segunda língua (doravante, L2) exige do aprendiz atenção à forma linguística (Ellis, 2015; Long, 2011), sobretudo aos aspectos fônicos¹, para que esse possa perceber as características distintivas entre a L2, entendida aqui como a língua a qual se busca aprender ou se pretende dominar, e sua própria língua materna (doravante, L1), compreendida como a já dominada, aprendida nos primeiros anos de vida. Essa atenção dispensada aos aspectos fônicos é indispensável à construção da fluência e da complexidade comunicativa no uso da L2, já que opera no processo de aprendizagem e automatização da fala (Preuss, 2014). Para Schmidt (2001, 2012), o foco da atenção é pré-condição para a aprendizagem, de modo que, sem a percepção consciente dos sons da L2 no *input* linguístico, a aquisição fonológica fica comprometida.

Neste processo, a consciência fonológica, entendida como capacidade metalinguística que se vale o falante quanto à percepção, manejo e discriminação dos segmentos fonéticos da fala (Silva; Silva, 2017), apresenta um papel central. Conforme Guberina, citado por Fernández (2007, p. 145, tradução própria), “pronunciamos ou reproduzimos mal um idioma porque o percebemos mal”². Ou seja, a má pronúncia, entendida como situações em que a compreensibilidade é afetada e a interação comunicativa ocorre com percalços, resulta de uma percepção auditiva inadequada da estrutura fônica da L2, em que categorias fonéticas diferentes ou próximas são constituídas como equivalentes nas línguas em contato (Flege, 1988). Essa percepção fica ainda mais comprometida quando a L1 é próxima da L2, pois o “aluno pode perceber e produzir sons que normalmente são relacionados com o sistema fonológico de sua língua materna, sem compreender os traços idiossincráticos pertencentes ao nível segmental e prosódico tanto de sua LM quanto da LE” (Costa, 2017, p. 28).

A partir dessas ideias, volto-me para uma experiência pessoal que contribuiu para a formulação desta pesquisa. Durante meu processo formal de aprendizagem de espanhol,

¹ Ao usar termo *fônico*, nos referimos tanto a conhecimentos fonéticos quanto fonológicos (Lopes, 2021). Cabe diferenciar, então, fonética de fonologia: A fonética “estuda os sons da fala propriamente dito, e isso significa ela levará em consideração a variação linguística” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2023, p. 15); já a fonologia busca sistematizar a gramática dos sons, ou seja, “sua preocupação é tratar de sons que distinguem o significado das palavras, além de organizar, postular regras e entender como se dá a variação na realização efetiva dos sons” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2023, p. 21).

² Do espanhol: “pronunciamos o reproducimos mal un idioma porque lo percibimos mal”.

percebi que muitos colegas buscavam articular determinados alofones (variante de determinado fonema, cuja oposição não acarreta em mudança de sentido) que aludem a variedades diatópicas do espanhol. Quer dizer, tentavam emular uma variedade do espanhol, especialmente a articulação do alofone fricativo alveopalatal surdo [ʃ], no intuito de se aproximar neste segmento à variedade argentina, ou a produção do fone fricativo interdental surdo [θ], quando buscavam a variedade norte-peninsular. No entanto, tal tentativa se evidenciava com incoerências.

Embora, em muitos casos, parte dos segmentos objetos de emulação constituam o inventário fonológico do português brasileiro, quase sempre não há correspondência entre segmento fonético e grafia no par português-espanhol. Talvez, essa era uma das razões pelas quais houvesse tanta variação na pronúncia desses aprendizes, que alternavam sistematicamente na produção de um mesmo fonema, isto é, após buscar produzir o alofone alveopalatal como representativo do fonema lateral palatal /ʎ/, por exemplo, concretizava-o com outros alofones.

Essa oscilação parecia indicar possíveis lacunas no desenvolvimento da consciência fonêmica dos alunos, a qual se entende como “a capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem natureza distintiva na língua³” (Brandão, 2022, p. 103, tradução própria). Em outras palavras, sugeria que o aprendiz, ao falar, provavelmente recorria aos segmentos fonéticos e padrões da sua L1 em detrimento daqueles da língua em aprendizagem, consideração que se apoia em estudos de Zimmer e Alves, Ubiratã (2012), Brandão (2022) e Flege (1988, 1984).

No entanto, nos casos empíricos, parecia tratar-se menos de uma transferência fonética e mais da ausência de um processo consolidado de alfabetização na L2. Isso porque os segmentos como o alofone fricativo alveopalatal ou lateral também compõem o sistema do português, o que, perceptualmente, não representaria um problema em si. A dificuldade parecia decorrer do conflito entre a automatização grafofonêmica do português e o sistema acústico-visual do espanhol, já que o aprendiz associa sons e letras conforme o padrão da L1, mas encontra na L2 outras correspondências e múltiplas possibilidades para uma mesma grafia.

Tal observação motivou a realização da pesquisa intitulada *A articulação do fonema interdental [θ] por brasileiro falante de E/LE* (Barros, 2022), na qual busquei investigar o

³ Do espanhol: “Se caracteriza como la capacidad de reconocer y manipular las menores unidades de sonido que poseen naturaleza distintiva en la lengua”.

comportamento fonético de uma aprendiz brasileira ao tentar reproduzir a variedade do espanhol falada na região de Valladolid, Espanha. A pesquisa partiu do pressuposto de que a escolha por uma variedade linguística pode ser influenciada por múltiplos fatores (atitudes, Murga, 2007; crenças sobre a “inferioridade”, Irala, 2004, 2010, Pontes, 2010, ou ofuscamento da diversidade em material didático, Lessa, 2013; Teixeira *et al.*, 2021) e que essa eleição pode de alguma forma nos auxiliar na compreensão da consciência fonêmica por parte do aprendiz.

Os resultados mostraram que, mesmo em um contexto de imersão em uma região cuja variedade linguística distingue os fonemas fricativo interdental /θ/ (<ci, ce; z>) e fricativo alveolar /s/ (<s>), e ainda que aparentemente influenciada por essa variedade, a informante alternava de forma instável tais segmentos fonéticos, fato que pode ser explicado pela falta de alfabetização na L2. Porém, é importante reconhecer que a pesquisa não investigou diretamente se a informante buscava, conscientemente, reproduzir essa variedade, tampouco quais eram suas crenças a respeito da pronúncia e da diversidade linguística do espanhol.

Dessa forma, surge a necessidade de uma nova investigação que amplie essa lacuna, agora voltada não mais a um aprendiz isolado, mas a futuros professores de espanhol em formação, a fim de compreender como esses docentes em formação interpretam a própria pronúncia e em qual variedade linguística acreditam se espelhar, considerando que grande parte dos aprendizes almeja “soar como nativo” (Fernández, 2007, p. 99, tradução própria). Busca-se, assim, analisar a correspondência ou não entre suas crenças abstratas e suas crenças em ação (Woods, 2003), entendendo-se, aqui, esta última como a produção oral.

Por isso, esta pesquisa tem como objetivo geral contrastar as crenças de professores brasileiros de espanhol em formação em relação à sua identificação com determinada variedade dialetal e a sua produção oral no nível segmental. Para tanto, estabeleci como objetivos específicos: 1) identificar as crenças de professores de espanhol em formação acerca da variedade dialetal do espanhol que se identificam e/ou buscam se aproximar; 2) analisar acusticamente a pronúncia dos participantes no nível segmental, a partir de um *corpus* oral obtido por meio de leitura em voz alta, e compará-la às características próprias da variedade indicada; e 3) contrastar as crenças do professor de espanhol em formação acerca de sua variedade dialetal com a sua produção oral no nível segmental.

Esses objetivos orientam as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais são as crenças dos professores de espanhol em formação em relação às variedades dialetais do espanhol que

eles identificam e procuram se aproximar? b) A pronúncia, no nível segmental, dos professores de espanhol em formação, analisada acusticamente a partir de um corpus de leitura em voz alta, se alinha às realizações próprias das variedades do espanhol que afirmam adotar? c) Como o sistema de crenças dos professores de espanhol em formação sobre sua variedade dialetal se contrasta com sua produção leitora no nível segmental?

1.2 Justificativa da pesquisa

A presente pesquisa visa aportar dados à lacuna existente, no campo do ensino e aprendizagem de línguas, quanto à busca, por parte de professores brasileiros de espanhol em formação, por uma aproximação à determinada variedade do espanhol, contrastando as crenças sobre o que acreditam produzir com o que efetivam na produção oral. Existem estudos que analisaram as crenças de professores de espanhol, como Murga (2007), sobre as atitudes a respeito de variedades diatópicas; Usó (2009, 2012), sobre o lugar da pronúncia no ensino e aprendizagem de espanhol; Vieira (2012), sobre crenças e abordagens de ensino e a correlação com a prática docente; e Almeida (2021), sobre identidades e emoções. Porém, no contexto brasileiro, são incipientes as pesquisas que desestabilizam as crenças sobre o que se acredita produzir oralmente com o que realmente se concretiza.

Até onde se pôde resenhar, temos como pesquisas semelhantes a esta a de Alves, Davidson (2015, 2017), que discute a relação entre crenças e a produção de sibilantes em processos de aquisição de espanhol desde uma perspectiva das políticas linguísticas, apontando que o processo de escolha de variedade, em especial a de prestígio norte-peninsular, carrega as práticas da glotopolítica; e Souza (2022) inovou ao analisar as crenças de professores sobre se acreditavam nasalizar em espanhol, relacionando essas crenças com o que efetivamente produziam oralmente, além de aplicar uma autoavaliação para identificar com qual fala se reconheciam: a de uma chilena ou a de uma brasileira falante de espanhol como L2. No entanto, falta conduzir pesquisas, desde a ótica da Linguística Aplicada, que comparem e confrontem diretamente as crenças dos professores sobre sua produção de variação dialetal do espanhol em nível segmental com o que eles realmente conseguem produzir.

Assim, visamos justamente dar os primeiros passos nesse sentido ao explorar a consciência fonêmica, a nível dialetal e segmental, de professores em formação, aspecto essencial para uma prática docente eficaz. Baseando-se em características fonético-acústicas

comumente associadas a determinadas variedades do espanhol, a pesquisa faz uso de multimétodos para construir um panorama contrastivo entre as crenças dos professores e sua produção oral, contribuindo tanto para o campo da Linguística Aplicada quanto para práticas pedagógicas metarreflexivas e alicerçadas no ensino de pronúncia, abordagem que tem sido relegada no ensino de línguas (Bartolí Rigol, 2005; Iruela, 2004; Llisterri, 2003).

É fundamental dar atenção à pronúncia e desenvolver consciência fonológica, para que, na prática docente, o professor seja competente tanto para ensiná-la quanto para adequá-la ao inventário fonológico da língua-alvo. Esse processo deve necessariamente começar pelo próprio professor, posto que, como mediadores linguísticos, incorreções fonéticas devem ser sistematicamente corrigidas, pois o professor é um ponto de referência (Cantero, 2019) para o aluno. Nesse sentido, nos convém conhecer “bem as características básicas da comunicação oral como eixo e motor de todas as nossas habilidades linguísticas, com o objetivo de gerir adequadamente o nosso trabalho em sala de aula⁴” (Cantero, 2019, p. 57, tradução própria).

Cabe salientar que o professor que busca se aproximar ou emular determinada variedade do espanhol deve dominar o sistema fonético-fonológico idealizado dessa variedade, a fim de garantir coerência em sua produção oral. Além disso, é imprescindível que tenha conhecimentos básicos sobre as demais, uma vez que atuará como mediador do sistema linguístico em seu sentido amplo. Por outro lado, ressaltamos que não se advoga pela lógica de um padrão de perfeição linguística, mas sim pela conscientização sobre a importância da acurácia comunicativa, a qual consiste em “possuir uma pronúncia a mais próxima possível daquela de um falante nativo” (Albuquerque; Becker, 2021, p. 236), respeitando-se a identidade linguística de cada professor, enquanto se garante uma coerência mínima entre o que se acredita produzir e o que realmente se produz.

Além disso, não se pretende desconsiderar as motivações pessoais relacionadas à busca por produzir uma variedade diatópica, mas sim destacar que, para isso, é necessário desenvolver uma autorreflexão sobre a própria produção em língua espanhola. Dessa forma, o professor em formação poderá aprimorar adequadamente sua consciência fonológica por meio de diferentes estratégias de mediação proporcionadas pela didática da pronúncia.

Por conta dessa necessidade de se aprimorar essa consciência, nesta pesquisa é dada atenção para a consciência fonológica no nível fonêmico, uma vez que serão analisados

⁴ Do espanhol: “bien las características básicas de la comunicación oral como eje y motor de todas nuestras habilidades lingüísticas, con el fin de gestionar adecuadamente nuestro trabajo de aula”.

segmentos da produção oral de professores brasileiros de espanhol em formação. Parece justificável que professores em formação e em prática tenham consciência da realização dos fonemas de forma isolada (e não apenas), já que, ao serem encadeados na produção oral, são essenciais para a compreensibilidade, isto é, para “a facilidade ou dificuldade percebida⁵” em termos de esforço empreendido pelo ouvinte para entender o falante, conforme Munro e Derwing (2015, p. 3).

1.3 Organização da dissertação

Caro leitor, esta dissertação está organizada em seis seções principais. A primeira seção introduz o estudo, apresentando o contexto da pesquisa, seus objetivos gerais e específicos, bem como a justificativa e a relevância do tema para a formação de professores de espanhol e para os estudos sobre crenças e produção oral.

A segunda e a terceira seções reúnem o referencial teórico que fundamenta a investigação, abordando as crenças no ensino e aprendizagem de línguas, bem como os fatores que podem influenciar a percepção e a produção em língua espanhola. Discute-se, ainda, o papel da consciência fonético-fonológica como habilidade essencial para o desenvolvimento da produção oral. Além disso, são apresentados aspectos comumente associados às variedades diatópicas do espanhol, com o objetivo de delimitar os elementos analisados nas crenças em contraste com a produção oral dos participantes, articulando-se tais discussões aos princípios da análise acústica.

A quarta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados, detalhando o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados (questionário, produção leitora, teste perceptivo e entrevista) e os critérios utilizados para a análise acústica no software *Praat*. Já a quinta seção apresenta e discute os resultados, articulando as crenças declaradas pelos participantes às evidências obtidas na análise acústica de sua produção oral, confrontando convergências e divergências entre o que afirmam produzir e o que de fato realizam.

Por fim, a sexta e última seção apresenta as considerações finais, sintetizando os principais achados quanto aos objetivos constituídos e discutindo as implicações da pesquisa para o ensino de pronúncia e para a formação de professores de espanhol no contexto brasileiro. Além disso, são traçados novos horizontes para os resultados aqui encontrados.

Boa leitura!

⁵ Do inglês: “perceived ease or difficulty of understanding (effort)”.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção, exploram-se os fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem de uma L2. Inicialmente, discute-se o papel das crenças, construídas a partir das experiências de aprendizagem e capazes de influenciar o que e como os aprendizes aprendem. Em seguida, revisam-se teorias sobre percepção e produção oral em L2, considerando fatores como idade, aspectos afetivos e psicossociais, interferência da língua materna a partir das hipóteses de surdez fonológica e filtro fonológico, e a hipótese da interlíngua.

Ademais, aborda-se o construto da competência comunicativa, com base no modelo de Cantero (2008, 2019), segundo o qual ela consiste em um conjunto de subcompetências articuladas pela interface fônica. Para sua compreensão, também se considera a consciência fonológica, fundamentada na psicolinguística, que defende a atenção consciente (Schmidt, 2001) como condição para a aquisição e para a produção linguística complexa e compreensível, reflexo do pleno domínio da competência fônica.

2.1 As crenças e a aprendizagem de uma língua estrangeira

As crenças exercem influências muito importantes no ensino e na aprendizagem de línguas, bem como na formação de professores (Usó, 2012). Nos últimos anos, a academia, especialmente a grande área da Linguística Aplicada, tem voltado sua atenção para compreender essas influências no contexto educacional, produzindo inúmeros estudos sobre o tema (Barcelos, 2001, 2004, 2006, 2007, 2011; Borg, 2003; Pajares, 1992). De acordo com Dufva (2003, p. 143, tradução nossa): “uma crença é um todo cognitivo complexo que consiste em elementos individuais, sociais e universais”⁶.

Essas crenças ecoam diretamente nas práticas pedagógicas e na formação dos professores, moldando suas abordagens e metodologias de ensino. De acordo com Pajares (1992), investigar crenças no campo educacional é desafiador porque não há uma precisão semântica dos termos utilizados para defini-las, motivo pelo qual pode-se ver definições confusas como concepções, teorias implícitas, percepções, representações, etc. Nas palavras do autor (1992, p. 309, tradução própria):

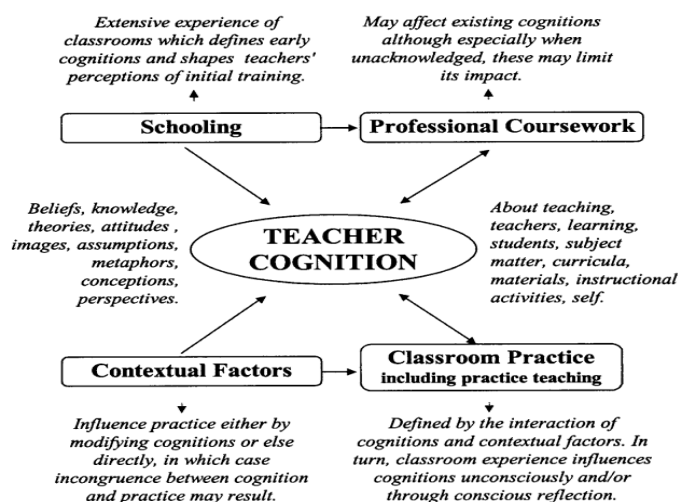
A psicologia educacional nem sempre confere aos seus conceitos tal precisão, e assim, definir crenças é, no melhor dos casos, um jogo de escolha do jogador. Elas viajam disfarçadas e frequentemente sob pseudônimos - atitudes, valores,

⁶ Do inglês: “A belief is a complex cognitive whole consists of individual, social and universal elements”.

juulgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social, para citar apenas alguns que podem ser encontrados na literatura⁷.

Para Pajares (1992), as crenças são muito mais do que simples opiniões, mas teorias implícitas que orientam as ações dos professores. Por outro lado, Borg (2003, p. 81) utiliza o termo “cognição de professores” para aludir “à dimensão cognitiva não observável do ensino – o que os professores sabem, acreditam e pensam”. Ou seja, crenças são definições pessoais e subjetivas que os indivíduos têm sobre o ensino e a aprendizagem, e que influenciam seu comportamento e práticas pedagógicas. Para sintetizar esse processo cognitivo do professor, Borg (2003, p. 82) propõe o esquema seguinte, Figura 1:

Figura 1 – Cognição de professores



Fonte: Borg (2003, p. 82).

Como se observa, a extensa experiência em salas de aula influi sobremaneira na formação das cognições e nas formas de ensino dos professores. Desde cedo, as percepções adquiridas durante a formação inicial podem influenciar significativamente as práticas pedagógicas do docente (Usó, 2012). Além disso, a escolarização e os cursos profissionais que os professores frequentam moldam suas crenças, conhecimentos, teorias, atitudes, imagens, suposições, metáforas, concepções e perspectivas sobre o ensino. Essas influências

⁷ Do inglês: “Educational psychology does not always accord its constructs such precision, and so defining beliefs is at best a game of player's choice. They travel in disguise and often under alias-attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature”.

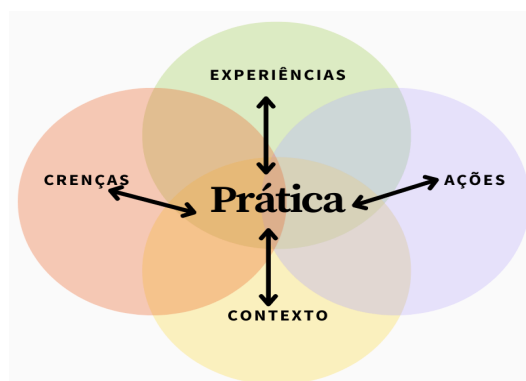
abarcam desde a visão que têm sobre si mesmos como professores até suas abordagens em relação aos estudantes, às matérias, aos currículos e aos materiais instrucionais.

Os professores desenvolvem concepções sobre o ensino que afetam como eles veem a prática em sala de aula, as quais incluem suas crenças sobre como os estudantes aprendem, o papel do professor, a importância das atividades instrucionais e a eficácia dos materiais didáticos. Além disso, os fatores contextuais, como o ambiente escolar e os recursos disponíveis, também agem nessa construção. A prática em sala de aula, tal e como as trocas entre os próprios professores, é de suma relevância para o crescimento teórico, sistematizado e reflexivo do professor (Almeida Filho, 2020a). Esse processo de reflexão e troca ajuda a consolidar o conhecimento adquirido e a adaptar as teorias e crenças à realidade do ensino diário. Percebe-se que para Borg (2003), as crenças influenciam os contextos educacionais, mas também são moldadas por eles, numa interação recíproca.

Por outro lado, Barcelos (2006, p. 18) entende crenças como uma maneira de pensar, ou seja, são “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”, motivo pelo qual “são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. Conforme se entende, as crenças são frutos essencialmente das nossas experiências com o contexto, com o ambiente, se aludimos ao construtivismo vigotskiano, cuja tese reside no fato de a formação do constructo cognitivo estar relacionada ao processo interativo e social (Vygotski, 1989). Nesse sentido, percebe-se a subjetividade por trás desse conceito, tornando-se complexo e de difícil conceitualização (Pajares, 1993).

De acordo com Borg (2003, 2017), as crenças servem como um guia para o pensamento, bem como atuam no processo de como se comportam os professores em seu fazer docente. Em outras palavras, as ações dos professores de línguas estariam orientadas por suas crenças. Ao trazer à tona os postulados sobre a relação entre crenças e prática, podemos entendê-la como um constructo formado pela interseção de diversos fatores. Na Figura 2, a prática é apresentada como influenciada por um conjunto global composto por experiências, crenças, contexto e ações, aspectos que se influenciam mutuamente (Borg, 2003; Barcelos, 2006; Cruvinel, 2011).

Figura 2 – A prática como consequência



Fonte: Elaborado a partir de Borg (2003), Barcelos (2006) e Cruvinel (2011).

Pode-se sugerir que as crenças se formam a partir das experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória como aprendizes, conforme destacado por Varela, Araújo e Silva (2020). Estes autores ressaltam ainda que as crenças dos professores de línguas são conformadas, sobretudo, durante o período de formação acadêmica no curso de Letras, em que são influenciadas pelas práticas didáticas dos professores formadores e pelas experiências educacionais anteriores, como no ensino básico. Essas experiências progressas a uma formação teorizada, no contexto de formação de professores de línguas, é o que Almeida Filho (2020a) denomina de competência implícita, quem explica (2020a, p. 28):

Há uma formação para ensinar línguas que o professor já traz consigo da vida que viveu até o momento ou que “aprendeu” sozinho. São imagens do ensino de línguas mantidas pelos docentes, imagens de professores a partir de experiências vividas na escola, memórias do processo de ensinar e aprender idiomas, crenças de muitos tipos, base para intuições e sacadas espontâneas, e também traços do caráter nacional que incidem na percepção de como deve ser o aprendizado de línguas. Tudo isso se condensou numa grande competência implícita, informal, de ensinar ou de aprender uma língua no quadro de percepções facultadas e que nos preenchem.

Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006) e Gómez (2015) também coadunam com essa concepção de que as crenças no processo de aprendizagem de línguas derivam de experiências já compartilhadas e vivenciadas. Porém, Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006) acrescenta o caráter cognitivo no processo, pois as crenças podem passar por uma ação de internalização no aprendiz/professor de línguas tanto consciente como inconscientemente. A autora também argumenta que essas experiências progressas podem ser transformadas. Entretanto, Barcelos (2007, p. 130) adverte:

Como professores e formadores de professores, devemos agir com cautela ao sugerir mudanças nas crenças de alunos, de professores em formação ou em serviço. É

preciso antes conhecer a sua história de aprendizagem e de ensino e as emoções de todo esse processo, sem deixar, entretanto, de estimulá-los à criticidade necessária para o exercício da docência.

Essa cautela convém porque somos seres multidimensionais e, neste sentido, acessar às crenças demanda cuidado devido ao fato delas terem natureza pessoal e contextual, sendo suscetíveis à influência de fatores diversos, que vão desde experiências individuais até influências culturais (Barcelos, 2001, 2006, 2007, 2011). Nesta lógica, é perceptível que, no contexto da aprendizagem de línguas, especialmente no ensino da língua espanhola, os professores se deparam com alunos que trazem consigo uma variedade de experiências e percepções sobre o aprendizado de um novo idioma.

Da mesma forma, os próprios professores em formação também constroem crenças sobre o processo de ensinar e aprender espanhol, as quais se refletem em suas práticas e em sua própria produção linguística. No que diz respeito a este último tema, diversos estudos têm investigado as crenças de professores de espanhol em formação/em prática sobre a oralidade na língua-alvo (Alves, W., 2024; Souza, 2022), bem como sobre o ensino e a correção fonética (por exemplo, Usó, 2008). No âmbito da pronúncia do espanhol, reconhece-se que fatores internos, de ordem linguística, como interferências fonéticas da língua materna, e externos, de natureza social, contextual ou pessoal, podem influenciar o processo de aquisição (Fernández, 2007; Sandes, 2010; Costa, 2017).

Dentre os fatores externos pode-se aludir à cultura de aprender línguas e ensinar línguas (ou crenças), uma vez que ela afeta a motivação, as atitudes, a afetividade, etc. para com a L2 (Barcelos, 2007; Almeida Filho, 1993), o que pode dar mais ou menos abertura para a recepção, internacionalização e, como efeito, reprodução do insumo adquirido (Paiva, 2014). De acordo com Usó (2013), ao tratar da construção de identidade a respeito da pronúncia na L2, os aprendizes que têm uma atitude positiva e uma alta motivação para se integrar culturalmente tendem a ter uma pronúncia mais próxima da nativa. Além disso, a autora discute como o sotaque de um falante de L2 pode ser visto como um marcador de identidade. Os aprendizes podem escolher manter certos aspectos de seu sotaque nativo como uma forma de preservar sua identidade cultural.

A respeito dos estudos das crenças, Usó (2013, p. 158, tradução própria) aponta para a necessidade de pesquisas que descubram “as possíveis contradições existentes no sistema de crenças dos alunos”, a fim de entender como conduzir “o ensino da pronúncia, na medida em que suas crenças possam atuar como um forte filtro em relação à sua

aprendizagem/aquisição”⁸. Nesse sentido, ao contrastar o que acreditam produzir com o que produzem, estamos desestabilizando e confrontando as concepções já formadas (Usó, 2013), o que nos propicia uma compreensão sobre em que medida as crenças têm influenciado a aprendizagem, bem como a forma com que percebem a L2. Ressalta-se que o aprendiz tem que perceber as diferenças entre a sua L1 e a língua objeto de aprendizagem, de modo a evitar que erros se fossilizem e se tornem imperceptíveis ao próprio falante. Nos alinhamos a Ávila (2018⁹), que afirma o seguinte:

Entender as crenças dos (futuros) professores permite reconhecer como os mesmos atuam, e identificar o quanto agem influenciados por suas experiências enquanto alunos ou professores, influenciados por concepções teóricas ou práticas, por exemplos de professores que servem como modelo de trabalho, ou ainda de acordo com as normas da escola e documentos oficiais. Tal reconhecimento pode levar à reflexão, à consciência crítica e, se necessário, à modificação das ações, atitudes tão necessárias na carreira docente.

Por isso, é relevante buscar entender como os professores brasileiros de espanhol em formação concebem sua produção oral em relação a uma variedade linguística do espanhol, em contraste com o que realmente produzem. Isso contribui para reflexões no campo da oralidade, especificamente a que direcionam sua atenção, por que e como isto se evidencia em sua produção oral. Importa dizer que crenças, no campo da Linguística Aplicada, são entendidas justamente como as “estratégias de aprendizagem ou abordagem de aprendizagem dos alunos” (Barcelos, 2001, p. 85). Diante disso, coadunamos com a visão de Barcelos (2011, p. 301) ao afirmar que as crenças podem ser “inferidas através de afirmações, intenções e ações”, razão pela qual adota-se uma pesquisa com instrumentos diversos para acessar às crenças e confrontá-las à realidade.

2.2 Percepção e produção fônica em L2

2.2.1 Fator idade

O processo de aprendizagem de uma L2 se diferencia em muito ao da aquisição da L1, embora tenha muito o que ser discutido sobre isso (Fernández, 2007), em especial em contexto explícito. Um fato relevante é que a aquisição dos aspectos fônicos de uma L2 parece ser mais difícil para o aprendiz caso ele tenha ultrapassado o presumível período de

⁸ Do espanhol: “las posibles contradicciones existentes en el sistema de creencias de los alumnos”; “la enseñanza de la pronunciación, en la medida en que sus creencias puedan actuar como un fuerte filtro respecto a su aprendizaje/adquisición”.

⁹ Artigo eletrônico não paginado.

“lateralização cerebral ou especialização dos hemisférios do cérebro para as funções linguísticas”¹⁰ (Fernández, 2007, p. 101), ou seja, o suposto estágio crítico/sensível de aprendizagem proposto por Lenneberg (1967). Antes desse período, o aprendiz adquire a língua sem interferências significativas da L1. No entanto, após essa fase, as capacidades neurológicas tendem a perder a plasticidade necessária para coordenar as funções neuromusculares essenciais à produção de novos sons, conforme proposição da *hipótese neurológica* (Fernández, 2007).

Por outro lado, a *hipótese cognitiva*, inspirada nas ideias de Piaget, apresenta uma leitura diferente do processo de aquisição. Segundo essa perspectiva, as crianças ainda não desenvolveram plenamente a capacidade de realizar operações mentais abstratas antes dos 12 anos, o que limita sua habilidade de metalinguística. Assim, tendem a observar e internalizar as estruturas linguísticas por mais tempo antes de começar a falar, mas, quando o fazem, alcançam uma fluência mais natural. Já os adultos, por terem um pensamento abstrato consolidado, são capazes de analisar conscientemente os sons e aprender aspectos fonéticos com maior rapidez. No entanto, essa vantagem pode se tornar um obstáculo no longo prazo, já que, ao priorizar a comunicação imediata, muitas vezes produzem enunciados precoces e menos ajustados ao sistema linguístico (Fernández, 2007).

É importante reconhecer que as teorias que colocam a idade como uma variável na aprendizagem, especialmente no que diz respeito à lateralização, ainda são amplamente debatidas e muitas carecem de sustentação empírica. No caso da hipótese de um período crítico para a aprendizagem, há autores mais moderados, como Oyama (1979), referenciado por Cortés Moreno (2002, p. 2), que “propõe a existência de um período vantajoso (sensível), fora do qual a aprendizagem da linguagem se torna mais difícil, porém não impossível”¹¹.

Em todo caso, a teoria da lateralização cerebral para a linguagem proposta por Lenneberg (1967), que defende que o hemisfério esquerdo estaria associado aos aspectos linguísticos, enquanto o direito não, ainda é tema em discussão (Cortés Moreno, 2002; Águila, 2005). Inclusive, existem fortes evidências de que as funções linguísticas trabalhariam de forma paralela entre os dois hemisférios (Cortés Moreno, 2000). Porém, a proposição da lateralização parece encontrar respaldo quanto aos aspectos fônicos, uma vez

¹⁰ Do espanhol: “lateralización cerebral o especialización de los hemisferios del cerebro para las funciones lingüísticas”.

¹¹ Do espanhol: “plantea la existencia de un período ventajoso (sensitive), fuera del cual el aprendizaje del lenguaje es más difícil, pero no imposible”.

que, segundo Scovel (1969), mencionado por Cortés Moreno (2002), a aquisição da pronúncia depende de mecanismos neurofisiológicos, diferentemente de elementos como a gramática.

Devido às divergências e à falta de elementos empíricos, são propostas teorias alternativas e complementares à de Lenneberg. Loritz (1991), por exemplo, argumenta que a dificuldade de um aprendiz em alcançar um nível de pronúncia nativa não se deve a um período crítico de aprendizagem, mas ao fato de o aprendiz precisar reeducar os detalhes articulatórios de sua L1, ou seja, processo de codificação e decodificação. Isto porque “quando um indivíduo aprende sua L1, desenvolve processos específicos de codificação e decodificação fonética ajustados ao sistema fonológico da língua. Esses processos lhe permitem identificar e reproduzir sons com a precisão característica dos falantes nativos¹²” (Cortés Moreno, 2002, p. 271, tradução própria). Nesse sentido, após estar o sistema fonético-fonológico do aprendiz fixado, parece haver uma resistência do cerebelo para modificá-lo e adaptá-lo de modo a criar uma nova categoria fonética (Cortés Moreno, 2002).

Por isso, os pesquisadores do campo tendem a se alinhar ao considerar que as evidências sobre a aquisição fonológica estão relacionadas a um período em que as crianças parecem ter vantagem, enquanto os adultos enfrentam mais dificuldades. No entanto, não há consenso sobre o período desse processo (Cortés Moreno, 2002; Águila, 2005). No contexto do desenvolvimento das competências fônicas de adultos, Cortés Moreno (2002) nos apresenta o entendimento de Flege (1987), que para o objetivo da presente pesquisa, parece ser muito relevante. Para este autor, o estudo de aquisição entre crianças e adultos precisa levar em consideração dois aspectos: o canal de processamento auditivo e o fonético. Cortés Moreno (2002, p. 276, tradução própria¹³) nos explica esses conceitos da seguinte forma:

As crianças tendem a utilizar mais o primeiro, o que constitui uma vantagem para pronunciar com maior precisão os sons da língua-alvo (LA). Os adultos, por serem mais letrados do que as crianças, tendem a associar os sons da LA à escrita e a articular enunciados da LA tendo em mente a escrita de sua própria L1, mesmo sem estarem conscientes disso. O resultado é que se pronuncia, por exemplo, o francês à *espanhola*, o espanhol à *alemã*, etc.

¹² Do espanhol: “cuando un individuo aprende su L1 desarrolla unos procesos de codificación y decodificación fonética específicos para el sistema fonológico de su L1. Tales procesos le permiten identificar y reproducir sonidos con la perfección propia de los hablantes nativos”.

¹³ Do espanhol: “los niños tienden a utilizar más el primero, lo cual constituye una ventaja para pronunciar con mayor precisión los sonidos de la OL. Los adultos, al ser más leídos que los niños, tienden a asociar los sonidos de la OL con la escritura y a articular enunciados de la OL con la escritura de su propia L1 en mente, aun no siendo conscientes de ello. El resultado es que se pronuncia, p. ej., el francés *a la española*, el español *a la alemana*, etc”.

Nesse contexto, percebe-se que a forma pela qual os aprendizes se relacionam e se desenvolvem na oralidade é diferente. As crianças partem da própria oralidade, são intuitivas, e já os adultos partem de um série de associações entre oralidade, escrita e leitura, para depois retornar à oralidade. Ou seja, o adulto tem seu desenvolvimento no âmbito da oralidade mediado pela leitura e escrita, o que influencia a naturalidade da pronúncia, considerando que os adultos acabam se apoiando nas estruturas visuais da língua, sem uma prática fônica espontânea (Cortés Moreno, 2002).

É importante salientar que, embora existam diferenças no processo de aprendizagem, isso não significa que a mediação fônica deva ser descartada somente porque os adultos tendem a apresentar mais dificuldades. Segundo Cortés Moreno (2002) e Águila (2005), faz-se necessário deixar de lado o ceticismo em relação às capacidades dos estudantes e mobilizar estratégias que potencializam a aquisição fônica.

De forma contrária à visão que considera a aprendizagem de línguas pelos adultos limitada, Flege (1988) argumenta que, embora haja diferenças na aprendizagem entre crianças e adultos, diversos fatores devem ser levados em conta além da maturação ou da organização neurológica, uma vez que o sistema fonético permanece aberto e maleável a mudanças ao longo da vida. O autor argumenta (Flege, 1988, p. 252, tradução nossa¹⁴):

Uma possível hipótese alternativa, por exemplo, é que a aproximação parcial às normas fonéticas da L2 seja resultado de aprendizagem incompleta, e não de incapacidade de aprender. Alguns sons parecem ser intrinsecamente mais difíceis de aprender do que outros, mesmo para crianças aprendendo sua L1 (Macken; Ferguson, 1981). Isso sugere que qualquer aprendiz, criança ou adulto, precisará de uma quantidade finita de tempo para dominar a produção de um som novo. Os resultados de pesquisas anteriores podem simplesmente refletir o aprendizado fonético de adultos em algum ponto intermediário do desenvolvimento, e não em seu ponto final. Outras hipóteses alternativas são que as crianças podem ser mais motivadas a aprender a pronúncia autêntica da L2 do que os adultos, receber mais ou melhor input da L2, ou ambos.

Nesse sentido, fica pontuado que não parece haver efetivamente um momento determinístico para se adquirir uma língua, mas sim condições específicas que interferem em um grupo e não em outro, como o tempo e tipo de exposição ao *input* linguística. Na premissa de Flege (1988, 1987), a aquisição parte da exposição e da experiência perceptiva na

¹⁴ Do inglês: “One possible alternative hypothesis, for example, is that partial approximation to L2 phonetic norms is the result of incomplete learning rather than inability to learn. Some sounds appear to be inherently more difficult to learn than others, even by children learning their L1 (Macken & Ferguson, 1981). This suggests it will take any learner, child or adult, some finite amount of time to master the production of a new sound. The results of previous research may simply reflect adult phonetic learning at some midpoint of development, rather than at its eventual end point. Other alternative hypotheses are that children are more highly motivated to learn authentic L2 pronunciation than adults, receive more or better L2 input, or both”.

formação e modificação das categorias já estabelecidas para a L1. Isto é, o problema reside particularmente na maneira que o sistema da L2 é processado pelo aprendiz: se reconhecido como uma categoria nova ou semelhante.

De acordo com Flege (1988), o aprendiz em processo de aprendizagem de uma L2 tende a perceber os sons desta a partir das categorias já estabelecidas na L1, no que se refere à percepção e à produção. Quando um segmento fonético da L2 é muito semelhante a um da L1, o indivíduo tende a assimilá-lo a essa categoria pré-existente, o que dificulta a criação de novas representações fonéticas. Por outro lado, quando o som da L2 é suficientemente distinto, o aprendiz pode desenvolver uma nova categoria perceptiva e motora, o que favorece uma pronúncia mais próxima da nativa. Nas palavras de Flege (1988, p. 230, tradução própria): “aproximação fonética refere-se a mudanças na pronúncia que resultam em uma correspondência mais próxima das normas fonéticas da L2”, ao mesmo tempo em que há um “afastamento das normas fonéticas da L1¹⁵”.

O autor (1988, p. 230, tradução própria) denomina esse processo de *aprendizagem fonética*, definido como “as mudanças na produção e na percepção que ocorrem em decorrência da exposição a uma língua estrangeira”¹⁶. Nessa concepção, a produção e a percepção são interdependentes, pois as mudanças observadas na articulação refletem transformações nas representações fonéticas centrais. Assim, a fala em L2 com sotaque não é necessariamente resultado de uma incapacidade biológica, mas de um sistema perceptivo-motor moldado pela experiência prévia com a L1, que precisa ser reajustado por meio da exposição e do uso da L2.

No contexto específico desta pesquisa, a observação da pronúncia dos professores brasileiros de espanhol, comparando o que eles afirmam produzir em relação às variedades linguísticas do espanhol e o que efetivamente produzem oralmente, pode evidenciar indícios de que eventuais divergências entre a produção esperada e a real resultam de uma falta de percepção de sons próximos entre língua materna e L2, gerando uma fusão entre categorias fonéticas. No caso do espanhol, a criação de novas categorias fonéticas é ainda mais trabalhosa devido à semelhança entre os inventários fonológicos e a diferença desse

¹⁵ Do inglês: “Phonetic approximation refers to pronunciation changes resulting in a closer match to L2 phonetic norms, and a concomitant shift away from the phonetic norms of L1”.

¹⁶ Do inglês: “the term phonetic learning to refer to changes in production and perception that occur as the result of exposure to a foreign language”.

inventário com os grafemas das línguas (Brandão, 2022), o que demanda um maior exercício cognitivo.

2.2.2 Fatores afetivos e psicossociais

Outro fator que parece influenciar o processo de percepção e produção de L2 está relacionado a aspectos afetivos e psicossociais, como o medo de errar ou a motivação social. Assim, características pessoais como introversão, extroversão, sensibilidade, autoestima, perfeccionismo e sociabilidade podem afetar o grau de assimilação da nova língua, especificamente o sistema fonológico. Muitos autores (Brown, 1980; Cook, 1982; Verdía, 2002 *apud* Fernández, 2007)¹⁷ sugerem que esses fatores parecem influenciar mais o desempenho do aprendiz na língua do que aspectos meramente cognitivos ou de maturidade (Fernández, 2007).

Por essa razão, Arnold e Brown¹⁸ (1999 *apud* Fernández, 2007) postulam que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser a união entre aspectos afetivos e cognitivos. Nas palavras de Aragão (2008, p. 2656), parafraseando Arnold e Brown (1999):

estudos neurobiológicos têm demonstrado que as emoções fazem parte da razão e que não há processos mentais sem processos emocionais, uma vez que estes são parceiros no funcionamento do sistema nervoso. Para os autores, uma compreensão ampla da dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de línguas é importante por duas razões. Em primeiro lugar, uma atenção para os aspectos afetivos pode levar-nos a um ensino mais efetivo, ao propiciar que os alunos superem emoções negativas que inibem sua aprendizagem e fomentar emoções que facilitem o processo. Em segundo lugar, como consequência de uma supervalorização do cognitivo, do linguístico e do racional, nós nos tornamos analfabetos emocionais.

Essa linha de pensamento sugere que as diferenças individuais influenciam o processo de aprendizagem de uma língua. Um aluno ansioso tende a experimentar maior apreensão comunicativa, o que pode prejudicar sua percepção linguística e, como efeito, o seu desempenho linguístico. Em contrapartida, um aluno motivado demonstra maior engajamento e envolvimento com a L2, o que pode potencializar sua conscientização no processo de aprendizagem (Aragão, 2008).

¹⁷ BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliff. **NJ: Pentice**, 1980; COOK, Vivian J. Second-language learning: A psycholinguistic perspective. **Language Teaching**, v. 11, n. 2, p. 73-89, 1982; VERDÍA, Elena. Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. **MarcoELE**, v. 10, p. 223-242, 2002.

¹⁸ ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. *In.*: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

Nesse sentido, para além de uma ordem cognitiva, o aspecto afetivo do aprendiz com a língua seria uma força motriz para a (não) aprendizagem. Sobre isso, cabe mencionar a teoria do filtro afetivo proposta por Krashen (1985), que, embora as críticas (por exemplo, Araújo; Freitas; Silva, 2019; Schmidt, 1995), consistiria na primeira barreira que o *input* enfrenta antes de sua assimilação e internalização. Em outras palavras, parte do processo “interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua, e que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição” (Cittolin, 2003, n.p).

Essas variáveis parecem ajudar a explicar as diferenças na aprendizagem de L2 entre crianças e adultos, especialmente em algumas habilidades. Para o adulto, qualquer mudança exige maior esforço, tanto pessoal quanto linguístico, e ele tende a ser menos tolerante ao erro, ao contrário das crianças, que percebem menos suas falhas. Por isso, o adulto costuma apresentar um maior grau de ansiedade e temor para falar/interagir no processo de aprendizagem. Além disso, o aprendiz adulto tende a criar mais barreiras linguísticas para se integrar a uma nova cultura, enquanto as crianças parecem se adaptar com mais facilidade (Fernández, 2007; Paiva, 2019).

Nesse contexto, é razoável supor que certas características afetivas e psicossociais - acrescentam-se, também, as crenças sobre a língua - do professor de espanhol em formação possam influenciar, de forma positiva ou negativa, sua produção oral, considerando que diferentes variáveis podem ter interferido em como percebeu a língua durante a experiência como aprendiz. No que diz respeito a uma possível aproximação a uma variedade do espanhol e sua conseqüente produção, a ansiedade e a autoestima podem prejudicar em como o aprendiz percebe a língua ou mesmo a produção, enquanto uma motivação, como um interesse cultural, positiva em relação a essa variedade pode favorecer o desenvolvimento de uma convergência linguística – em caso de assim desejar.

2.2.3 Interferência da língua materna: surdez fonológica e filtro fonológico

Todos que já aprenderam uma segunda língua se depararam com a problemática das interferências da L1 na L2 durante a ação comunicativa. Esse fenômeno parece ser inevitável, especialmente quando as línguas são próximas. No campo da percepção e produção, uma das primeiras hipóteses para explicar interferência na aprendizagem de uma L2 se deu nos

estudos estruturalistas de Polivanov (1931), com o conceito de *surdez fonológica*, e Trubetzkoy (1939), com o *filtro fonológico*.

Segundo Polivanov (1931), ao se aprender uma nova língua, o sistema da L2 é percebido conforme o inventário fonológico da L1, dado que “ao ouvir uma palavra estrangeira desconhecida (...) tentamos encontrar nela um conjunto de nossas representações fonológicas, decompondo-a em fonemas próprios da nossa língua materna, e até mesmo em conformidade com nossas leis de agrupamento dos fonemas” (Llisterri, 2008, p. 4). Ou seja, a consciência linguística¹⁹ da própria língua é projetada sobre a língua-alvo porque somos surdos fonologicamente para perceber as diferenças idiossincráticas entre as línguas em contato. Para Sandes (2010, p. 42), isso tende a ocorrer “[...] durante a 'apreciação de duas consciências linguísticas' diferentes, entre que as há uma (*sic*) 'divergência quantitativa' entre os fonemas”, o que conduz o aprendiz a perceber apenas as semelhanças e não as sutilezas quantitativas (como duração, força ou sonoridade).

Essa percepção seletiva, em razão da surdez fonológica, manifesta-se no par português brasileiro-espanhol, pois, apesar de apresentarem grande proximidade de inventário fonético, diferem em aspectos sutis, porém, determinantes para uma boa compreensibilidade e naturalidade da fala. Tais diferenças residem, sobretudo, na intensidade articulatória e nos contextos de ocorrência dos sons (Sandes, 2010; Brandão, 2023).

Por exemplo, no espanhol, o fonema oclusivo velar /g/ é realizado por dois fones, [g] e [ɣ] ante <a, o, u>, dependendo do contexto em que /g/ esteja (Hualde, 2014). Em contraste, no português brasileiro esse segmento fonético é produzido apenas como um fone oclusivo velar [g], nos contextos apresentados. Assim, o falante brasileiro tende a realizar uma assimilação categórica, à luz da teoria de Flege (1988) conforme vimos na seção *fator idade*, entre ambas as variantes espanholas à sua única categoria fonética [g], deixando de perceber a diferença entre [g] e [ɣ]. Essa falha perceptiva é resultado da projeção da sua L1 na L2, devido a uma interpretação de equivalência, ignorando as variações contextuais próprias da L2 (Flege, 1988), fenômeno que se explica pela surdez fonológica.

Esse fenômeno também foi analisado por Trubetzkoy (1939), que, ao propor o conceito de *filtro fonológico*, buscou explicar de forma mais ampla o mecanismo perceptivo

¹⁹ Segundo o Diccionario de Términos Técnicos do Instituto Cervantes, consciência linguística se refere ao “conhecimento explícito sobre a língua e a percepção e sensibilidade conscientes ao aprendê-la, ensiná-la e usá-la” (Tradução própria, acesso em 27/10/2025). Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm.

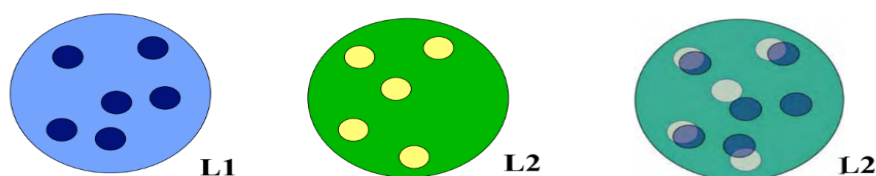
subjacente à surdez fonológica. Segundo o autor (1939), a língua materna funciona como um “filtro” que condiciona a maneira que os aprendizes percebem e interpretam os sons da L2. Nesse sentido, o “estudante interpreta os sons de maneira inexata, muitas vezes, segundo o sistema fonológico de sua língua materna, o que provoca erro de percepção e, por conseguinte, de produção” (Sandes, 2010, p. 44). A respeito do filtro fonológico, Trubetzkoy (1939, p. 46, tradução própria²⁰) afirma:

O sistema fonológico de uma língua estrangeira é comparável a uma peneira através da qual passa tudo o que se diz (...). As pessoas se apropriam do sistema de sua língua materna e, ao ouvirem outra língua, utilizam involuntariamente, para analisar o que escutam, a “peneira” fonológica que lhes é habitual, ou seja, a de sua língua materna. No entanto, como essa “peneira” não se ajusta à língua estrangeira, surgem numerosos erros e incompreensões.

Nessa lógica, ao se aprender uma nova língua, os insumos fonéticos recebidos são interpretados, ou seja, “filtrados”, a partir do inventário da língua materna, fazendo com que os aprendizes tenham uma falsa apreciação dos fonemas (Sandes, 2010). Isto porque o “sistema fonológico da língua materna é um conjunto de categorias que, uma vez estabelecido, determina a percepção dos sons das outras línguas” (Llisterri, 2024, online²¹).

Para ilustrar esse processo de filtragem dos sons, que Flege (1988) posteriormente sistematiza como assimilação categorial, Llisterri (2024) propõe o processo representativo na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Filtro fonológico



Fonte: Llisterri (2008, p. 5).

Observa-se que tanto a L1 quanto a L2 possuem seus próprios sistemas sonoros. No entanto, os sons da L2 tendem a não serem inicialmente categorizados como diferentes ou

²⁰ Do espanhol: “El sistema fonológico de una lengua extranjera es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...). Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incompreensiones”.

²¹ Do catalão: El sistema fonològic de la primera llengua (L1) és un conjunt de categories que, un cop establert, determina la percepció dels sons de les altres llengües. Disponível em: https://www.joaquimllisterri.cat/applied_linguistics/L2_phonetics/Fonetica_L2.html#La_interfer%C3%A8ncia_fon%C3%A8tica_en_l%E2%80%99adquisici%C3%B3_d%E2%80%99una_segona_llengua.

novos dos da L1, sendo, portanto, interpretados por meio do filtro fonológico da língua materna. Essa interpretação está em consonância com o modelo de Flege (1988), segundo o qual os segmentos de uma segunda língua são acusticamente notados e produzidos com base nas categorias fonéticas pré-existentes da L1, o que pode dificultar a formação de novas categorias fonológicas.

Cabe destacar que a maneira de processar a L2 a partir da L1 forma parte das estratégias de aprendizagem dos aprendizes, ou seja, são “próprias das primeiras etapas de sua interlíngua, pois ele ainda não tem conhecimentos mais amplos do sistema de sons da língua que está aprendendo e, portanto, não tem capacidade metalinguística na LE” (Sandes, 2010, p. 45). Contudo, o processo de mediação linguística precisa focar nesse tipo de processamento de transferência entre as línguas. De acordo com Fonseca de Oliveira (2007), o fenômeno de transferência é o que se vê mais latente na produção oral do aprendiz, motivo pelo qual tem sido um ponto de inflexão nos recentes estudos. Por conta disso, nos convém discorrer sobre a interlíngua, por ser um construto diretamente relacionado com a transferência e transferência linguística.

O construto de *Interlíngua* foi cunhado por Selinker (1972), e consiste num “sistema com características que não se identificam nem com a língua materna nem com a estrangeira, no qual funcionam basicamente as estratégias comunicativas criadas pelos estudantes” (Sandes, 2010, p. 29). Com o tempo, esse processo interlinguístico evolui, caso o processo de direcionamento metalinguístico seja estimulado. Nas palavras de Cantero (2019, p. 54, tradução própria), consiste, portanto, num processo “pessoal, em que o elemento-chave é a própria comunicação efetiva que o indivíduo desenvolveu (independentemente de sua idade ou de ser nativo, estrangeiro ou poliglota)”²². Assim, a interlíngua está relacionada ao desenvolvimento de suas diversas competências.

É importante lembrar que o processo de interlíngua sempre estará presente na vida de um falante, uma vez que “el proceso de adquisición de la lengua no finaliza nunca” (Cantero, 2019, p. 54). Além disso, vale salientar que o processo interlinguístico não pode ser visto como algo negativo para a aprendizagem. Isso porque a interlíngua apresenta uma fase de experimentação com a língua, que, com a tomada de consciência, evoluirá para estruturas mais adequadas. No entanto, se não houver atenção à estrutura fônica, certos aspectos

²² Do espanhol: “personal, donde el elemento clave es la propia comunicación efectiva que ha desarrollado el individuo (independentemente de su edad, o de si es nativo, extranjero o poliglota)”.

experienciados nessa língua podem se fossilizar, processo que só pode ser alterado com uma tomada de consciência linguística, especificamente a fonológica (Schmidt, 1995).

Apesar da relevância das teorias apresentadas, as quais nos dão suporte na compreensão de como processamos o *input* linguístico da nova língua, especialmente quando se tratam de línguas próximas, nos convém situar essas considerações aos segmentos analisados nesta pesquisa: fonema lateral palatal sonoro /ʎ/; fonemas fricativos alveolar surdo /s/, interdental surdo /θ/ <c, z>, palatal sonoro /j/ <y>; os alofones fricativos alveopalatal sonoro [ʒ], alveopalatal surdo [ʃ] e o alofone africado alveopalatal [dʒ], os quais representam as grafias <y, ll>, em razão das variedades linguísticas. Os sons em questão são, em grande medida, idênticos em português e espanhol. O que se observa, portanto, é que a dificuldade do aprendiz pode decorrer menos da percepção auditiva e mais da produção em si, devido à divergência de correspondência entre grafemas e fonemas, isto é, de como o som é representado.

Isso porque os segmentos apresentados, à exceção do fonema fricativo interdental e o palatal sonoro (considerada um glide palatal concorrente ao fonema lateral palatal), compõem o sistema do português brasileiro. Nesse contexto, pode-se interpretar que o aprendiz, ao construir sua nova categoria grafo-fonêmica em espanhol, tende a ser influenciado pelas representações fonológicas de sua L1. Isso parece razoável à medida que consideramos que pode ocorrer um processo de filtragem cognitiva que relaciona sons e grafias reconhecidas no português no momento de recuperação do sistema do espanhol. Como consequência, pode-se observar na produção oral rarezas resultantes de associações incorretas entre som e grafia, evidenciando efeitos da interlíngua, como no caso de pronunciar “gente” como [‘zente].

Essa constatação direciona a discussão para uma dimensão relacionada ao processamento fonético-grafêmico, mais especificamente à maturação do processo de alfabetização na L2, já que a correspondência grafofonêmica entre o português e o espanhol é distinta em muitos casos. Assim, tais diferenças podem explicar as possíveis divergências ou incorreções observadas na produção dos aprendizes, o que abre caminhos para se pensar o lugar do desenvolvimento da consciência fonológica, tema da próxima seção.

2.2.4 Consciência fonológica: uma perspectiva cognitiva

Conforme observado nas seções sobre o processo de percepção dos sons em L2, é evidente que, na aprendizagem de uma segunda língua, especialmente por aprendizes adultos,

as interferências são fatores sempre presentes. Nesse contexto, discutir a consciência fonológica é fundamental para que os aprendizes se desenvolvam melhor na língua-alvo. Essa discussão é necessária, pois o objetivo deste trabalho é contrastar o que os professores brasileiros de espanhol em formação acreditam produzir oralmente em relação a uma variedade do espanhol e o que de fato conseguem produzir. A capacidade de produzir o que afirmam está diretamente relacionada ao nível de consciência linguística/fonológica que esses professores possuem sobre a língua e/ou variedade em questão.

O estudo sobre o conceito de consciência tem sido um tema profícuo (ver Bergsleithner, 2009, 2024; Preuss, 2014, 2019; Robinson, 2008; Schmidt, 1990, 1996, 1995, 2001). Isso porque dentre as diversas competências que o aprendiz deve desenvolver para dominar a língua, a consciência metalinguística parece ser uma condição fundamental. Nela, está alocado o nível de consciência fonológica, uma capacidade metalinguística imprescindível, ou seja, reflexão consciente sobre a língua. Assim, de acordo com Freitas (2003²³, p. 156 *apud* Silva; Silva, 2017, p. 806), a consciência fonológica “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala”, isto é, um conhecimento deliberado sobre como a língua oral pode ser dividida e controlada (Alves, U., 2009). Para Silva e Silva (2017), a consciência fonológica pode ser classificada em consciência intrassilábica, consciência da sílaba e consciência fonêmica. A primeira diz respeito aos constituintes silábicos, quer dizer, consciência da rima e das aliterações; já a consciência silábica “diz respeito à capacidade que o falante tem de segmentar as palavras em sílabas” (Silva; Silva, 2017, p. 808).

Por outro lado, a consciência fonêmica consiste na “habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra” (Silva, 2014²⁴, n.p). Para esta pesquisa, a atenção é dada para a consciência fonológica no nível fonêmico, uma vez que se analisam segmentos da produção leitora de professores brasileiros de espanhol em formação. Parece justificável que professores em formação e em prática tenham consciência da realização dos fonemas de forma isolada (e não apenas), já que, ao serem encadeados na produção oral, são essenciais para se fazer compreender. A respeito da necessidade de

²³ FREITAS, G. C. M. de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.

²⁴ SILVA, T. C. A. Consciência Fonológica. *In.*: Glossário Ceale, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 30 de set. 2024.

construir a consciência fonêmica, Brandão (2022, p. 112, tradução própria²⁵) afirma que ela é a responsável por mitigar “os efeitos da interfonologia do par português brasileiro-espanhol a nível segmental”.

Mas, como se desenvolve a consciência fonológica, e de forma correlata, a fonêmica? Para uma resposta razoavelmente elaborada, precisa-se fazer uma breve consideração no âmbito da psicolinguística, uma vez que a consciência fonológica é um processo cognitivo, relacionado à atenção dada à estrutura fônica da língua objeto de aprendizagem. Ou seja, os sons da língua precisam ser notados pelos aprendizes. Para tanto, é fundamental que a consciência seja operacionalizada, por meio de instrução explícita, para que o aprendiz perceba as diferenças entre o sistema fônico da língua nativa e do da L2 (Alves, U.; Magro, 2011), pois aquilo que não é conscientemente percebido/notado, e, portanto, não internalizado, é o que acaba sendo realizado de forma inadequada (Alves, U.; Magro, 2011; Ellis, 2005; Preuss, 2014, 2019).

De acordo com Souza (2021, p. 156), por ser a consciência fonológica o “conhecimento que o falante tem do sistema fonológico da língua alvo”, ela só pode se dar por meio do nível de consciência denominado *noticing*. Este conceito foi proposto por Schmidt (1990) no campo da psicolinguística, e consiste no registro consciente de aspectos formais da língua (Bergsleithner, 2009), ou seja, é o momento em que acontece a aprendizagem. É importante reconhecer que quando Schmidt (1990) e Bergsleithner (2009) abordam *noticing*, não o fazem desde a óptica direta da instrução explícita, mas sim como esse podendo ser um processo incidental ou mediado por instrução implícita. Porém, infere-se que reconhecem que a instrução explícita pode facilitá-lo.

No contexto desta pesquisa, o *noticing* é motivado pelo direcionamento da atenção à forma linguística, situando-se no âmbito da instrução explícita, uma vez que os participantes eram aprendizes de L2 em contexto de educação linguística formal (Alves, U.; Magro, 2011). Em todo caso, considera-se crucial que o aprendiz consiga perceber e produzir a língua (Robinson, 2017), a fim de alcançar uma comunicação acurada, complexa e fluida (Preuss, 2014). Segundo Schmidt (2001, p. 40, tradução própria²⁶):

²⁵ Do espanhol: “La conciencia fonémica en la L2 mitiga los efectos de la interfonología PB-español a nivel segmental”.

²⁶ Do inglês: “In order to acquire phonology, one must attend to the sounds of target language input, especially those that are contrastive in the target language, and if one’s goal is to sound like a native speaker, one must attend to sub-phonemic details as well”.

Para adquirir a fonologia, é preciso prestar atenção aos sons da língua-alvo, especialmente àqueles que são contrastivos na língua-alvo, e se o objetivo é soar como um falante nativo, também é necessário prestar atenção aos detalhes fonéticos.

Schmidt (2001, p. 1) defende que “a atenção é necessária para compreender praticamente todos os aspectos da aprendizagem de uma língua L2”²⁷, e ela é pré-condição para acessar a consciência. Simplificando, no contexto de aprendizagem formal de espanhol, especificamente de professores em formação, os aprendizes precisam colocar atenção (focada) aos aspectos fônicos da língua, momento em que poderá perceber e, como efeito, registrar (internalizar, assimilar) o *input* recebido. É essa atenção focada, direcionada, que elevará o nível de consciência do aluno na aprendizagem (Robinson, 2003, 2017; Schmidt, 2001, 2010).

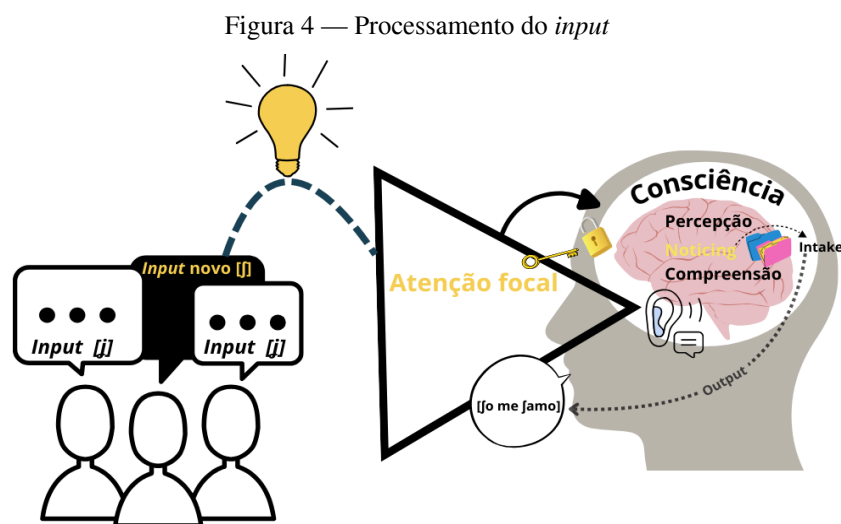
É importante dizer que o *noticing* é um nível de consciência considerado ainda baixo, porém, fundamental para a aprendizagem, pois é o responsável por apreender de forma imediata o *input* e internalizá-lo (Bergsleithner, 2024). De acordo com Schmidt (1990, 1996, 1995, 2001), a consciência se divide em três níveis cognitivos, a saber: percepção, que seria a capacidade de perceber elementos externos e representações internas, sendo, portanto, um nível de baixa consciência; o *noticing*, que é justamente essa internalização do *input* após uma “sacada” linguística e que, pode, posteriormente, ser verbalizada; e compreensão, que é o nível mais alto de consciência, que consiste num nível avançado de conhecimento sobre a língua, momento em que o aprendiz consegue verbalizar seu conhecimento, produzir e reconhecer padrões, fazer associações, etc. Isto é, apresenta profunda consciência metalinguística (Ellis, 2015; Schmidt, 1990, 2001, 2012; Preuss, 2014, 2019).

Conforme se pode inferir, o processo de tomada de consciência fonológica ocorre entre o nível de consciência denominado *noticing*, momento em que o aprendiz adquire o conhecimento que ficará disponível para ser produzido oralmente ou por escrito, e a compreensão, que é a capacidade metalinguística de verbalização do conhecimento e produção. Essa capacidade metalinguística se constrói, mormente, por meio de instrução explícita, a qual pode “ajudar os aprendizes a começar a processar os itens da L2-alvo, o que eventualmente pode levar os aprendizes a um uso espontâneo das formas-alvo, desde que seja

²⁷ Do inglês: “the concept of attention is necessary in order to understand virtually every aspect of second language acquisition”.

garantida exposição e prática suficientes da segunda língua” (Alves, U.; Magro, 2011, p. 75, tradução própria²⁸).

Nesse sentido, a consciência fonológica, no ensino e aprendizagem de L2, indica ser um processo deliberado, consciente e explícito. Para exemplificar esse processo de tomada de consciência fonológica desde uma perspectiva cognitiva, apresenta-se a Figura 4 para ilustrar como se dá o processamento linguístico, isto é, a recepção, internalização e produção do *input*, especificamente o aspecto fônico.



Fonte: Adaptado de Barros e Batista (2024).

Na Figura 4, observa-se um ouvinte (à direita) recebendo as realizações do fonema fricativo palatal sonoro [j], no contexto da língua espanhola. Como se trata de um segmento já familiar ao ouvinte, sua identificação não exige um processamento linguístico aprofundado. No entanto, sua atenção seletiva (luz amarela) focaliza e filtra (símbolo do triângulo) um *input* novo, o fone fricativo alveopalatal surdo [ʝ]. Essa atenção dispensada a esse fone novo “desperta” a consciência (indicação da chave para acessar a consciência), que passa por três níveis. Primeiro, o fone é percebido involuntariamente e automaticamente. Após isso, o nível de consciência aumenta e o aprendiz se dá conta de uma nova forma de produzir o som que já estava assimilado. É neste momento que o aprendiz faz seu registro cognitivo, ou seja, tem um *noticing*. Após ter processado essa forma de produzir esse fone, assimilar e internalizar (fase denominada *intake*), o aprendiz apresenta um nível mais profundo, que é a compreensão

²⁸ Do inglês: “explicit instruction may contribute to linguistic productions regardless of the role played by explicit knowledge in the acquisition of implicit knowledge, that is, regardless of whether explicit knowledge assumes a more or less immediate role in the spontaneous use of a target form”.

desse fone, em que sua consciência linguística entra em ação, em que o conhecimento internalizado pode ser posto em prática (etapa denominada na figura como *output*) (Leow, 2015, 2023).

A partir dessa ilustração, parece elucidativo como que o aprendiz desenvolve a sua consciência fonológica em L2, na qual a atenção é fundamental para perceber, notar e compreender a estrutura da língua. Sem a consciência como um construto cognitivo, o aprendiz não poderá perceber e internalizar os segmentos fonéticos da língua, razão pela qual se faz necessária instrução explícita para potencializar esse processamento linguístico (Alves, U.; Magro, 2011). De acordo com Preuss (2019, p. 294), “os aprendizes devem registrar conscientemente a estrutura, ou seja, prestar atenção e notar a forma-alvo ao compreender o *input*”.

Nesse sentido, ao tentar o professor brasileiro de espanhol em formação se assemelhar a uma variedade do espanhol, se assim for da sua aspiração, a atenção deve estar/ser direcionada conscientemente ao *input*, para que internalize adequadamente e possa produzi-lo sem resquícios de sua L1, considerando que os sons da L2 “são categorizados dentro do espectro de sons da L1, durante a percepção dos sons da língua-alvo” (Zimmer; Alves, U., 2012, p. 231). Dito de outra forma, o aprendiz acaba tendo seu sistema cognitivo e auditivo “treinado” para reproduzir os sons de sua língua automaticamente, demandando menos atenção ao processamento linguístico (Robinson, 2003; Schmidt, 2001). Dentro dessa ótica, se o aluno não consegue perceber corretamente e conscientemente a L2, tentará encaixá-la nas categorias já conhecidas, embora essas categorias não existam ou sejam diferentes (Alves, U., 2024), por conta do processo interlinguístico ou assimilação categórica (Flege, 1988).

Por isso, nos alinhamos ao argumento de Alves, Ubiratã e Magro (2011, p. 75, tradução própria), os quais reconhecem que a “construção de conhecimento explícito pode permitir que aspectos linguísticos sejam percebidos e, conseqüentemente, aplicados em usos controlados da língua”, o que pode “permitir que os itens linguísticos-alvo se tornem automáticos em situações de linguagem não controladas, a longo prazo”²⁹.

Do exposto, podemos afirmar que o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para que o aprendiz de espanhol seja capaz de manipular os sons da L2 e se

²⁹ Do inglês: “the construction of explicit knowledge may allow linguistic aspects to be noticed, and, consequently, applied in controlled uses of the language. This may allow linguistic target items to become automatic in non-controlled language situations, in the long term”.

alfabetizar nessa língua. Isso se deve ao fato de que a consciência fonológica na L1 difere significativamente da L2, podendo ocasionar prejuízos comunicativos relevantes. Por conta disso, evidencia-se o lugar da consciência fonológica para a aprendizagem de L2, dado que ela propicia essa habilidade de restabelecer novas categorias fonéticas e constituí-las a um novo sistema gráfico.

Esse processo envolve um esforço cognitivo maior, pois a recuperação do par fonema-grafia não é automática e exige monitoramento, o que justifica a necessidade de uma utilização controlada da língua. Assim, a instrução deve orientar e apoiar esse processo de alfabetização, de modo que o aprendiz possa, gradualmente, automatizar a recuperação dos segmentos fonéticos a partir do reconhecimento ortográfico, garantindo um desempenho comunicativo eficaz. A habilidade de produzir a língua oral pode ser considerada como basilar da comunicação e, conseqüentemente, da concretização da competência comunicativa, foco da seção seguinte.

2.3 A competência comunicativa

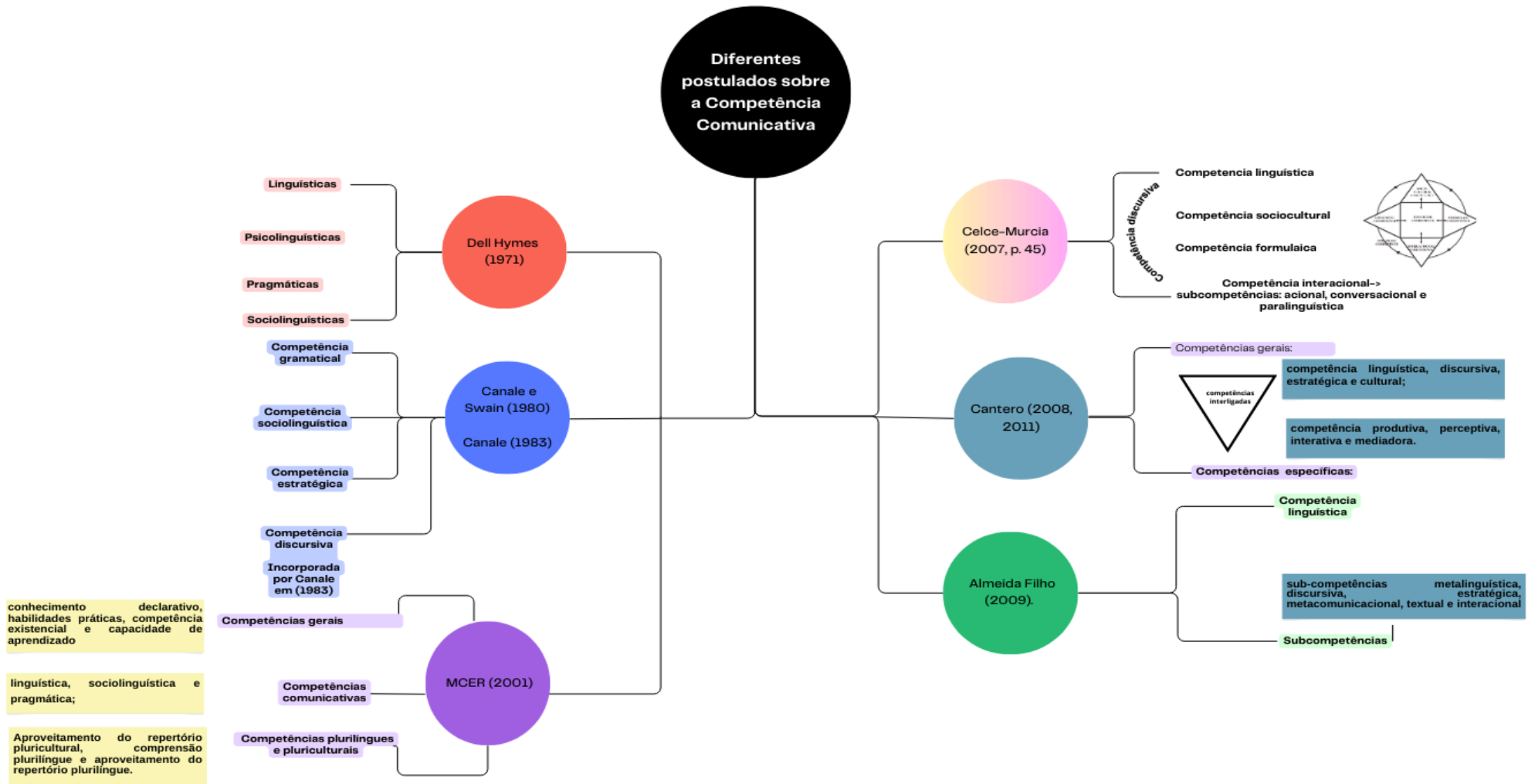
Com o advento da abordagem comunicativa, o conceito de competência comunicativa ganhou destaque no ensino de línguas. Esse conceito origina-se dos estudos de Noam Chomsky (1965), que introduziu a dicotomia entre competência linguística e desempenho linguístico, e foi ampliado por Dell Hymes em 1972. Hymes adotou o termo competência para referir-se às “capacidades desenvolvidas por um falante-ouvinte, discriminando-as como dependentes tanto do conhecimento (tácito) quanto do seu uso” (Araújo, 2014, p. 27). Diferentemente de Chomsky, que focava principalmente na competência linguística como um conhecimento inato das regras gramaticais, Dell Hymes enfatiza que os aspectos culturais são intrínsecos à competência comunicativa. Para Hymes, o uso da língua vai além da gramática e envolve o conhecimento sociocultural necessário para a comunicação eficaz em diferentes contextos (Ramos, 2015; Ortiz Alvarez, 2015).

De acordo com Cantero (2019, p. 55, tradução própria), a competência comunicativa é “o conjunto de capacidades e habilidades que o falante foi desenvolvendo ao longo de sua vida social e comunicativa, independentemente do idioma ou idiomas que fale”³⁰. Em outras palavras, trata-se da capacidade que o interlocutor desenvolve para interagir oralmente (Iruela, 2004; Fernández, 2007).

³⁰ Do espanhol: “el conjunto de capacidades y habilidades que el hablante ha ido desarrollando a lo largo de su vida social y comunicativa, independientemente del idioma o idiomas que hable”.

O conceito de competência comunicativa tem sofrido revisitações continuamente à medida que novos estudos são realizados, refletindo a complexidade crescente da comunicação em diferentes contextos linguísticos e culturais. Diversos autores (Canale e Swain, 1983; van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrel, 1995; MCR, 2001; Celce-Murcia, 2007; Franco; Almeida Filho, 2009; e Cantero, 2008, 2014) contribuíram para essa atualização, propondo modelos que expandem ou refinam a compreensão inicial do termo. Cada nova abordagem trouxe à tona aspectos adicionais que se mostraram fundamentais para mobilizar a comunicação eficaz, seja no âmbito de uma única língua ou em cenários multilinguísticos. Assim, no esquema a seguir, resumimos as principais propostas sobre esse conceito.

Figura 5— Principais propostas da Competência Comunicativa



Para esta pesquisa, utilizamos o modelo de competência comunicativa proposto por Cantero (2008, 2014, 2015, 2019), que enfatiza de maneira clara o componente fônico no processo de aquisição de línguas. Esse modelo, fundamentado nos princípios do Marco Comum Europeu de Referência (2001) e alinhado à Teoria da Complexidade, propõe uma compreensão multifacetada e integrada das habilidades linguísticas, abordando a competência comunicativa como um fenômeno dinâmico, mas integrado.

A abordagem de Cantero (2008, 2014, 2019) sobre a Competência Comunicativa fundamenta-se nos princípios do “Pensamento Complexo” de Edgar Morin, que propõe uma visão integradora do conhecimento, enfatizando as interações entre diferentes áreas do saber. É importante destacar que a aplicação dessa perspectiva ao ensino de línguas teve seu primeiro delineamento com Larsen-Freeman (1997), reverberando em estudos e práticas até os dias atuais (Paiva, 2014; Lima Jr., 2013). Assim, entende-se que a aquisição de uma nova língua é um sistema complexo, dinâmico, adaptativo, uma vez que diferentes elementos se interrelacionam (Paiva, 2014). De acordo com Lima Jr. (2013, p. 551, tradução própria³¹), em paráfrase a De Bot (2008):

O termo *complexo* se refere ao fato de que o sistema é composto de vários elementos ou agentes, mas seu comportamento está além da soma dos comportamentos de seus agentes individuais. O comportamento de sistemas complexos não é encontrado em seus componentes individuais, mas emerge das interações iterativas e interconectadas de seus componentes entre si e com o ambiente, cujos resultados não são previsíveis. Caos na teoria da complexidade não é falta de ordem, mas sim imprevisibilidade (DE BOT, 2008).

Esse sistema é complexo e dinâmico justamente por sua não linearidade e imprevisibilidade, pois a língua é composta por subsistemas interdependentes, como fonologia, sintaxe, morfologia e pragmática, que se influenciam mutuamente e interagem tanto com o ambiente quanto no uso social. Dessa forma, qualquer mudança em um desses subsistemas repercute nos demais, afetando a estrutura global da língua (Paiva, 2014; Lima Jr., 2013; Lima Jr. *et al.*, 2024).

Neste sentido, o processo de aquisição é revista e questionada, pela teoria da complexidade, sendo entendida como um *continuum*, devido à sua natureza dinâmica (Lima

³¹ Do inglês: “The term complex refers to the fact that the system is composed of various elements or agents, but its behavior is beyond the sum of its individual agents’ behaviors. The behavior of complex systems is not found in its individual components, but it emerges from the iterative and interconnected interactions of its components among themselves and with the environment, whose results are not predictable. Chaos in complexity theory is not lack of order, but rather unpredictability”.

Jr, 2013; Paiva, 2014; Alves, U.; Vieira, 2022; Lima Jr. *et al.*, 2024). De acordo com Lima Jr. *et al.* (2024, p. 05):

No desenvolvimento linguístico, isso quer dizer que o processo de produção e percepção de um aprendiz na nova língua (i.e., o comportamento do sistema) se dá pelos diversos elementos que compõem o sistema linguístico em desenvolvimento, como a fonologia, a sintaxe, a morfologia, a semântica, a pragmática, o léxico etc., tanto da LN como da LNN, interagindo constantemente (ou, mais especificamente, iterativamente) entre si e com os elementos que compõem o seu meio, isto é, as características do próprio aprendiz (personalidade, características afetivas, crenças sobre a LNN e sobre o processo de aprendizagem de línguas, grau de identificação com a cultura da nova língua etc.) e das interações em que se engaja.

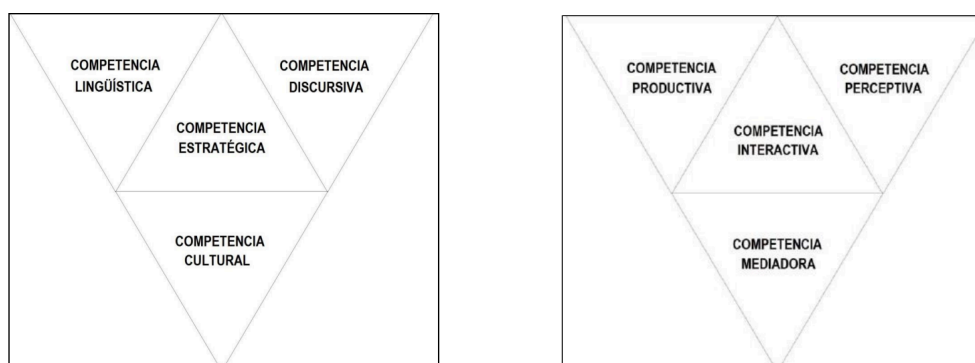
Dessa forma, para Cantero (2008, 2014), no desenvolvimento das competências do aprendiz, deve-se considerar que a aprendizagem não é linear e terminável, mas sim dinâmica, em que diferentes fatores linguísticos e contextuais interagem para que ocorra a evolução do aprendiz na língua. Nesse sentido, há uma compreensão de integração entre linguagem, cognição e contexto social.

Diante dessa complexidade da linguagem, Cantero (2008, 2014, 2015, 2019) propõe um sistema de competências igualmente dinâmico e interconectado, no qual diferentes elementos interagem para que o falante desenvolva a compreensibilidade comunicativa. Para tanto, existiriam dois tipos de competências que compõem a Competência Comunicativa: competências gerais ou estratégicas e competências específicas. As competências estratégicas consistem nos “saberes, habilidades e recursos que permitem ao indivíduo se comunicar com seus interlocutores, em termos gerais”, isto é, saber reformular, utilizar recursos gestuais, adaptar a linguagem ao contexto, etc.; as específicas dizem respeito a “as atividades concretas com as quais nos relacionamos” (Cantero, 2014, p. 34, tradução própria³²), ou seja, habilidades que aplicamos às situações específicas de comunicação.

Nas competências estratégicas, encontram-se as seguintes subcompetências: competências linguística, discursiva, cultural e estratégica; nas específicas, estão as competências produtiva, perceptiva, interativa e mediadora. De acordo com Cantero (2014, 2019), essas competências são essenciais para nos capacitar para interagir de forma eficaz em situações comunicativas. Para ilustrar a dinâmica complexa da competência comunicativa, Cantero (2014) apresenta esquemas que detalham essa interação entre os diferentes componentes. Veja a Figura 6.

³² Do espanhol: “...saberes, habilidad y recursos que permiten al individuo comunicarse con los demás, en términos generales...”; “referidas a las actividades comunicativas concretas con las que nos relacionamos...”.

Figura 6 — Competências estratégicas e Competências específicas, respectivamente



Fonte: Cantero (2019, p. 35 e 44).

Para o autor, dentro do grupo de competências estratégicas, a subcompetência estratégica atua como a mobilizadora das demais competências, uma vez que ela “permite que o falante relacione seus conhecimentos, saberes e habilidades” (Lopes, 2021, p. 30). Por outro lado, as competências específicas são impulsionadas pela competência interativa, “sendo, portanto, a atividade comunicativa mais importante e a principal via de acesso às demais atividades comunicativas que o falante desenvolve ao longo de toda sua vida afetiva” (Lopes, 2021, p. 31). Sobre as subcompetências no âmbito das chamadas estratégias, Cantero (2015, p. 17, tradução própria³³) as define da seguinte forma:

- A competência linguística é a capacidade de conhecer e relacionar (paradigmaticamente) as unidades do código;
- A competência discursiva é a capacidade de relacionar (sintagmaticamente) as unidades do código em situações de enunciação efetiva;
- A competência cultural é a capacidade de manejar os saberes implicados na comunicação;
- A competência estratégica é a capacidade de articular todas as demais competências para gerir as diversas situações comunicativas às quais o falante se enfrenta.

Já as competências específicas, Cantero (2015, p. 16, tradução própria³⁴) as define da seguinte forma:

- A competência produtiva é a capacidade de gerar discursos inteligíveis, de produzir linguagem monológica;
- A competência perceptiva é a capacidade de compreender

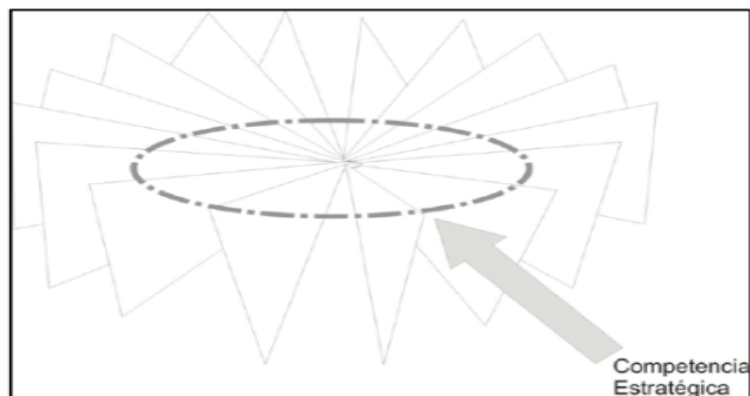
³³ Do espanhol: “–la competencia lingüística es la capacidad de conocer y relacionar (paradigmáticamente) las unidades del código; –la competencia discursiva es la capacidad de relacionar (sintagmáticamente) las unidades del código en situaciones de enunciaci3n efectiva, –la competencia cultural es la capacidad de manejar los saberes implicados en la comunicaci3n; –la competencia estrat3gica es la capacidad de relacionar todas las dem3s competencias para gestionar las diversas situaciones comunicativas a que se enfrenta el hablante”.

³⁴ Do espanhol: “–la competencia productiva es la capacidad de generar discursos inteligibles, de producir lenguaje monol3gico; –la competencia perceptiva es la capacidad de comprender discursos ajenos; –la competencia mediadora es la capacidad de hacer comprender discursos ajenos (como parafrasear, resumir, adaptar, traducir, etc.); –la competencia interactiva es la capacidad de gestionar la comunicaci3n con otros interlocutores”.

discursos de outros; – A competência mediadora é a capacidade de fazer com que discursos de outros sejam compreendidos (como parafrasear, resumir, adaptar, traduzir etc.); – A competência interativa é a capacidade de gerir a comunicação com outros interlocutores.

Cantero (2014, 2015) reconhece que a comunicação envolve múltiplas dimensões interligadas, o que torna insuficiente qualquer representação linear ou rígida. Por isso, propõe um triângulo múltiplo, em que as competências estratégicas e específicas se articulam dinamicamente. Essa proposta se expande na estrela comunicativa, metáfora que evidencia a interação constante entre as subcompetências. No centro dessa estrutura, a competência estratégica atua como o eixo que integra e mobiliza as demais, pois, segundo o autor, ela está presente em todos os códigos que o falante utiliza para construir sentido. A Figura 7 ilustra essa concepção.

Figura 7 — Estrela Comunicativa



Fonte: Cantero (2015, p. 19).

Ao propor essa estrela comunicativa, Cantero considera a competência estratégica como o eixo central que conecta todas as demais competências, possibilitando ao falante utilizar diferentes recursos na e para a comunicação. Na proposta de Cantero (2008, 2014, 2015), a dimensão fônica ocupa um lugar fundamental, pois sustenta e atravessa todas as demais competências comunicativas. Essa dimensão, também destacada por Iruela (2004), diz respeito ao domínio dos sons da língua e à capacidade de utilizá-los de forma adequada na interação oral. Seu desenvolvimento configura a competência fônica, entendida como a habilidade de perceber, reconhecer e produzir sons de modo compreensível e coerente com o sistema linguístico. Dentro dessa competência, a pronúncia assume papel central, uma vez que traduz em realização concreta o conhecimento fônico do falante. A seguir, essa competência será discutida com maior profundidade.

2.3.1 O desenvolvimento da competência fônica

De acordo com Costa (2017, p. 28), o “processo de percepção e produção de sons é fundamental para que os falantes possam se comunicar oralmente de maneira inteligível na língua estrangeira”. Para que essa habilidade de percepção e, conseqüentemente, de produção se desenvolva, é necessário que o aprendiz construa sua competência fônica, considerando que ela é a dimensão que viabiliza a competência comunicativa (Iruela, 2004, Cantero, 2008, 2014). Nas palavras de Fonseca de Oliveira e Cantero (2011, p. 84):

Partindo-se da premissa que o objetivo do ensino de línguas estrangeiras, dentro do enfoque comunicativo é a aquisição da competência comunicativa na língua meta, e sendo a linguagem natural sonora, tem-se que conseguir uma competência fônica na língua estrangeira, ou seja, a competência fônica não pode ser entendida como algo acessório e sim um elemento inerente à própria competência comunicativa.

Segundo Iruela (2004), a competência fônica refere-se à habilidade reconhecer, perceber e produzir os elementos sonoros da língua, tanto em seu nível abstrato (fonemas) quanto em suas realizações concretas (alófonos), além de aspectos suprasegmentais. Para Cantero (1998, p. 34, tradução própria), uma “competência fônica mínima permite um grau suficiente de inteligibilidade; uma competência fônica ótima, um grau suficiente de fluência (tanto na expressão como na compreensão)”.

No modelo de competência comunicativa de Cantero (2008, 2014), a competência fônica permeia e articula todas as demais competências, estratégicas e específicas, sendo seu desenvolvimento essencial. Isso ocorre porque é essa dimensão, que se concretiza na pronúncia, que intervém e sustenta a eficácia das outras subcompetências.

Por exemplo, a competência fônica influencia a competência linguística ao possibilitar que o falante relacione “as unidades do código (como os fonemas, as palavras ou os sintagmas) e suas relações internas” (Cantero, 2014, p. 41, tradução própria³⁵). Essas relações paradigmáticas envolvem os sons e suas variantes, bem como unidades funcionais da língua, como fonemas, acentos de palavras, grupos rítmicos e padrões de entonação. Assim, o falante proficiente em competência linguística deve ser capaz de (re) conhecer as unidades fônicas, usá-las e mobilizar comparações/relações com outras unidades (Cantero, 2014).

Na competência discursiva, o aspecto fônico repercute na construção de discursos orais coerentes e compreensíveis. Nas palavras de Lopes (2021, p. 36), citando Cantero

³⁵ Do espanhol: “las unidades del código (como los fonemas, las palabras o los sintagmas) y sus relaciones internas”.

(2002), isto corresponderia às “variantes fonéticas contextuais e a fonotaxe; o acento de frase ou acento sintagmático[...], hierarquia fônica e o conjunto de acentos, ritmo e entoação, bem como a entoação pré-linguística: o acento dialetal e o acento estrangeiro”. Em termos práticos, isso significa que a forma como pronunciamos os fonemas e grupos sonoros determina a fluidez discursiva oral e a compreensibilidade da comunicação.

Nesse sentido, o encadeamento do discurso se dá por meio de um grupo de componentes fônicos, ou seja, uma “hierarquia fônica”, o que deve ser desenvolvido e percebido, de modo a promover discursos claros. De acordo com Font Rotchés e Cantero (2008, p. 24, tradução própria), essa hierarquia é a que constitui:

A personalidade de cada língua, para além da mera pronúncia dos sons, manifesta-se na fala e, portanto, na enunciação de qualquer discurso oral, em duas funções: por um lado, integrar os sons organizados hierarquicamente, formando blocos fônicos (as sílabas, as palavras fônicas e os grupos fônicos) por parte do falante; por outro, delimitar esses blocos fônicos e saber reconhecer as palavras de cada bloco, o que facilita a compreensão do discurso pelo ouvinte³⁶.

Os autores supramencionados argumentam que é por isso que o sotaque estrangeiro ocorre: embora possamos dominar o léxico e os elementos gramaticais, muitas vezes não desenvolvemos adequadamente o encadeamento da estrutura fônica própria de cada língua, especialmente no que se refere à entoação dos elementos fônicos (Cantero, 2014; Font-Rotchés; Cantero, 2008).

Na competência cultural, a competência fônica promove a expressão da identidade e do estilo do falante, manifestando-se em entoação, timbre e ajustes fonéticos que marcam registro e personalidade na fala. Na competência estratégica, a competência fônica permite ao falante adaptar a pronúncia ao contexto e aos interlocutores, usando recursos expressivos para se comunicar de forma eficaz em diferentes situações comunicativa (Cantero, 2008). Para Cantero (2014, p. 47, tradução própria), este seria o objetivo prioritário da didática da pronúncia: “alcançar uma competência estratégica que permita ao aluno construir uma nova pronúncia na língua-alvo, adequada ao contexto e ao interlocutor”³⁷.

Já nas competências específicas, a competência fônica tem seu espaço da seguinte forma: Na produtiva, orienta a correta articulação de sons, palavras e padrões de fala,

³⁶ Do espanhol: “la personalidad de cada lengua más allá de la mera pronunciación de los sonidos, tiene en el habla y, por tanto, en la locución de cualquier discurso oral, dos funciones: por una parte, integrar los sonidos organizados jerárquicamente formando bloques fónicos (las sílabas, las palabras fónicas y los grupos fónicos) por parte del hablante; por otra parte, delimitar esos bloques fónicos y saber reconocer las palabras de cada bloque, lo cual facilita la comprensión del discurso al oyente.

³⁷ Do espanhol: “conseguir una competencia estratégica que permita al alumno construir una nueva pronunciación en la lengua meta, adecuada al contexto y al interlocutor”.

garantindo que o falante seja compreensível e preciso. Na perceptiva, permite perceber e interpretar unidades sonoras, palavras e entonações, favorecendo a compreensão das variações da língua. Na mediadora, facilita a comunicação entre diferentes interlocutores, ajustando a fala para evitar mal-entendidos e adaptar a mensagem a contextos diversos. Na interativa, apoia a negociação da fala com o interlocutor, modulando entoação, ritmo e estilo para manter a clareza, a naturalidade e a interação negociada (Lopes, 2021).

De todo o exposto, evidencia-se que, para Cantero (2014), a dimensão fônica é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, pois permeia e conecta todas as subcompetências, articulando produção, percepção, mediação e interação, de modo a promover a comunicação, que é inerentemente sonora (Fonseca de Oliveira; Cantero, 2011; Fonseca de Oliveira; Lopes, 2023).

Ao mesmo tempo, ao propor essa transversalidade da dimensão fônica, o autor (2008, 2014, 2019), compreende a língua como um sistema dinâmico, complexo e emergente, no qual cada componente influencia e se ajusta aos demais. Para ilustrar essa complexidade e a função integradora da competência fônica, propõe-se a analogia (Figura 8) com o fenômeno da revoada, em que os movimentos sincronizados e interdependentes refletem a mobilidade, a interconexão e a flexibilidade das competências comunicativas.

Figura 8 — Revoada dos pássaros



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/535998793126520983/>.

A revoada, embora guiada por princípios de auto-organização individual, configura-se como um fenômeno coletivo, em que o movimento de cada pássaro se integra à dinâmica do grupo. O comportamento de cada pássaro ajusta-se em tempo real, guiado pelos movimentos daqueles ao seu redor (Revista FAPESP, 2022³⁸). Não há regras complexas nem a necessidade

³⁸ Para entender mais, ver: REVOADA. Revista FAPESP, *in.*: **Física**. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-fisica-da-revoada/>. Acesso em: 28/10/25.

de um líder, apenas uma coordenação espontânea baseada na interação com os mais próximos.

A partir dessa perspectiva, a Competência Fônica de Cantero (2008, 2014) pode ser compreendida de forma análoga à revoada, como um sistema dinâmico e complexo. Assim como um bando de pássaros se movimenta de forma coordenada, sem líder central, ajustando continuamente sua trajetória em resposta aos demais e ao ambiente, a competência fônica se desenvolve por meio da interação adaptativa entre diferentes elementos linguísticos.

À luz da complexidade, o sistema fônico não funciona como uma entidade isolada, mas como um conjunto de subsistemas interdependentes, como articulação, entonação, ritmo, prosódia e compreensibilidade, que, à semelhança dos pássaros em uma revoada, se ajustam continuamente às demandas comunicativas e às variáveis do contexto. Pequenas alterações em um desses componentes podem repercutir em todo o sistema, assim como a mudança na trajetória de um único pássaro influencia o movimento coletivo do bando.

Nesse contexto, a revoada pode ser comparada ao processo de aprendizagem. Um pássaro, isoladamente, não constitui o fenômeno coletivo da revoada, assim como um aprendiz não se comunica plenamente sem o desenvolvimento de múltiplas competências interdependentes. Entre elas, o aspecto fônico desempenha um papel central, assim como cada pássaro é essencial para a coordenação dos movimentos que formam o todo harmonioso da revoada.

Além disso, a imprevisibilidade e a adaptabilidade da revoada refletem a maneira como a competência fônica não segue um percurso linear, mas sim um processo dinâmico e emergente, moldado por interações contínuas com a língua materna, o ambiente social e os contextos de uso. Dessa forma, a aquisição e o desenvolvimento da fonética em uma nova língua não são processos estáticos ou puramente mecânicos, mas fenômenos complexos, os quais padrões emergem da interação entre múltiplos fatores, sem um controle central rígido, exatamente como ocorre em uma revoada de pássaros.

Sendo assim, torna-se evidente a necessidade de que os professores brasileiros de espanhol em formação, foco desta pesquisa, desenvolvam de maneira adequada sua competência fônica. Isso é importante para que eles possam não apenas produzir, mas também reconhecer e identificar os fenômenos fônicos que compõem a língua, conforme destacado por Araújo (2014, p. 32): “saiba produzir e reconhecer os fenômenos que a constituem”. No contexto de contrastar as crenças desses futuros professores sobre sua

identificação com uma determinada variedade dialetal e sua produção oral no nível segmental, a competência fônica se destaca como um elemento central.

Para que isso ocorra, é essencial desenvolver a consciência dos elementos linguísticos que compõem a língua, com ênfase na organização dos *grupos fônicos*, pois esse aspecto influencia diretamente a pronúncia. Dessa forma, a maneira como os professores em formação desta pesquisa concatenam e concretizam os segmentos fônicos reflete sua competência fonética na L2, podendo evidenciar discrepâncias entre a variedade dialetal que pretendem reproduzir e aquela que de fato conseguem produzir. Esse desarranjo conduz à necessidade de um trabalho consciente sobre os aspectos fonéticos da L2.

Promover essa competência pode permitir que os professores tenham uma produção oral mais coerente e consciente, tanto em relação à variedade dialetal com a qual se identificam (ou aspiram) quanto à qualidade de sua produção oral, possibilitando que possam ser, de fato, um referencial linguístico para seus futuros aprendizes. Para tanto, é fundamental que haja uma coordenação dinâmica entre percepção auditiva, controle articulatório e consciência dos grupos fônicos, a fim de formar um sistema fônico integrado, adaptável, em um movimento coletivo de competências, assim como na metáfora das revoadas do pássaro.

3. DESCRIÇÃO ARTICULATÓRIA DOS FONEMAS OBJETO DE ANÁLISE

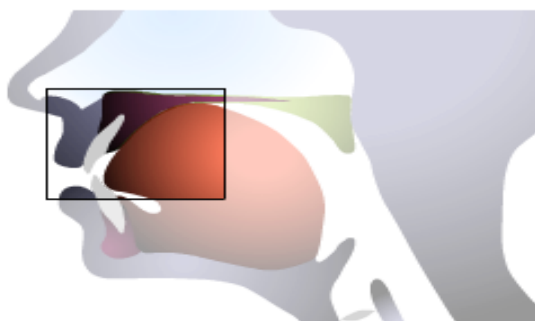
Nesta seção, faz-se uma breve explicitação das características de modo, ponto de articulação e sonoridade dos fonemas que são analisados na presente pesquisa: fonema lateral palatal sonoro /ʎ/; fonemas fricativos alveolar surdo /s/, interdental surdo /θ/ e palatal sonoro /j/; os alofones fricativos alveopalatal sonoro [ʝ], alveopalatal surdo [ʧ] e o alofone africado alveopalatal [dʒ].

Além disso, são abordadas brevemente as variedades diatópicas da língua espanhola no contexto latino-americano e peninsular, com foco nos fenômenos fonéticos mais proeminentes e que buscam delimitar as variedades desde uma perspectiva macrogeográfica. No âmbito desta pesquisa, como a análise incide sobre a produção oral dos participantes, se focaliza especificamente nos segmentos fonéticos associados aos fenômenos de *seseo*, *distinción*, *lleísmo* e *yeísmo* (rehilado).


3.1 Fonema lateral sonoro /ʎ/

O fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ caracteriza-se, em sua articulação, por uma “oclusão central, posicionando a língua de forma a manter aberturas em ambos os lados entre a parte posterior da língua e os dentes molares superiores, deixando que o ar escape por essas aberturas do laterais do trato oral” (Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão, 2023, p. 76). No sistema fonológico da língua espanhola, esse fonema equivale ao grafema <ll>, como em *llamar* /ʎa'maɾ/. Durante a produção desse fonema, as pregas vocais vibram, conferindo-lhe a sua qualidade sonora (Hualde, 2014). Para facilitar a compreensão, apresenta-se a Figura 9 a seguir.

Figura 9— Articulação fonema lateral /ʎ/




Fonte: Sounds of Speech (2024).

Conforme se nota, o dorso da língua (articulador ativo) toma forma convexa e se aproxima da região do palato (articulador passivo), momento em que o ar sai pelas laterais e vibra as pregas vocais (Sounds of Speech, 2024). Observe também que a língua se apoia nos incisivos superiores. O leitor pode ter uma visualização anatômica anidada no  [hiperlink](#). No português brasileiro, a língua materna dos professores participantes desta pesquisa, este fonema constitui o sistema fonológico, cuja grafia corresponde ao dígrafo <lh>, presente na palavra “palha” [‘paʎə]. Ressalta-se que há uma longa discussão sobre a efetiva produção desse segmento em português brasileiro, mas nos abstermos de adentrar nessa seara.

3.2 Fonemas fricativos /s/, /θ/, /j/ e os alofones fricativos [ʒ], [ʃ]

Em primeiro lugar, é importante definir o modo de articulação dos fone(mas) fricativos. De acordo com Lemus Sandoval (2008, p. 50, tradução própria³⁹):

Para a produção desses sons, o ar é forçado a passar por uma abertura muito estreita formada pelo articulador ativo e o passivo. Ou seja, a obstrução para esses sons é parcial, fazendo com que as moléculas de ar formem turbulências ao serem forçadas para fora. Esta categoria inclui os sons /f, θ, s, x/.

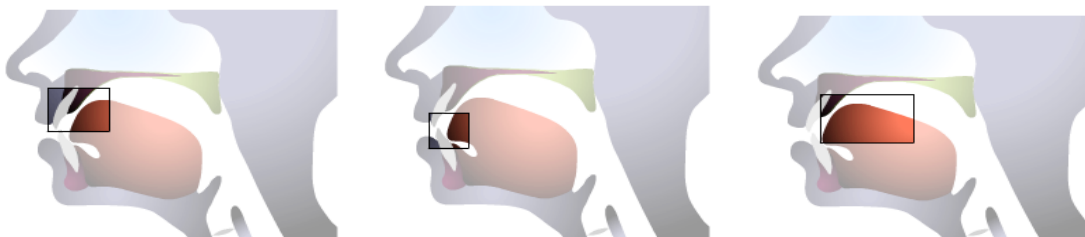
Assim, na produção desses sons é possível verificar uma continuidade da fricção (Hualde, 2014). Quanto ao ponto de articulação, o fonema fricativo alveolar surdo /s/,⁴⁰ também chamado de sibilante e que é representado pela grafia <s> no espanhol, tem sua produção quando os “bordos da língua se apoiam contra as gengivas e a face interior dos molares superiores em ambos os lados da boca” (Sounds of Speech, 2024)⁴¹. Além disso, o predorso da língua mantém contato contínuo com os alvéolos dos incisivos superiores, deixando um canal estreito por onde o ar sai, criando um som estridente. O ápice da língua desce e se apoia contra os incisivos inferiores, enquanto o predorso da língua se torna ligeiramente curvado, ajudando a direcionar o fluxo de ar através da abertura estreita formada com os alvéolos (Quilis, 1993; Sounds of Speech, 2024). No  [hiperlink](#) e nas Figura 10 a seguir, o leitor pode visualizar esse processo articulatorio.

³⁹ Do espanhol: “Para la producción de estos sonidos se obliga al aire a pasar por una apertura muy estrecha formada por el articulador activo y el pasivo. Es decir, la obstrucción para estos sonidos es parcial, por lo que las moléculas de aire forman turbulencias al ser forzadas hacia fuera. Esta categoría incluye a los sonidos /f, θ, s, x/”.

⁴⁰ No espanhol normativo (do centro-norte da Espanha), o ápice da língua se posiciona para cima na produção desse fonema, razão pela qual é denominado ápico-alveolar (Hualde; Colina, 2014), para ver a produção, clicar o [hiperlink](#). No entanto, não abordarei essa questão especificamente aqui.

⁴¹ Do espanhol: “Los bordes de la lengua se apoyan a ambos lados de la boca contra las encías y la cara interior de los molares superiores”.

Figura 10 — Processo articulatório do fonema /s/



Fonte: Sounds of Speech (2024).

Em posição de coda silábica, o fonema /s/ costuma sofrer aspiração ou elisão, fenômeno amplamente difundido no sul da Espanha (Murcia, Extremadura etc.) e quase generalizado na América Latina. Nesses casos, o fonema alveolar /s/ enfraquece seu traço fonético, sendo pronunciado com o alófono [h] ou suprimido, como transcrito em *fiesta* [‘fijehta]/[‘fjeta], na ordem (Hualde, 2014).


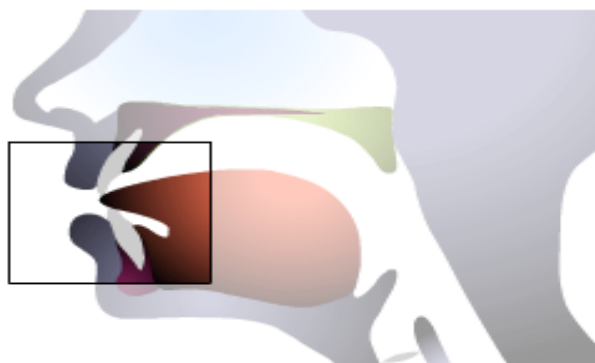
Com relação ao fonema fricativo interdental surdo /θ/, cuja correspondência ortográfica é <z> e <c> (antes de i, e), este é produzido quando “a ponta da língua se afina entre os dentes superiores e inferiores⁴²” (Hualde, 2014, p. 33), momento em que o ar sai e gera um ruído sibilante. Ademais, não há intervenção das pregas vocais. O leitor pode ver a forma de produção do referido som no  [hiperlink](#), para melhor compreensão, Figura 11.

Figura 11 — Posição da língua na produção do fonema interdental



Fonte: Sounds of Speech (2024).

⁴² Do espanhol: “interdentales el ápice o punta de la lengua se coloca entre los dientes superiores e inferiores”.

Por outro lado, temos o fonema fricativo palatal sonoro /j/⁴³, cuja grafia corresponde à letra <y> em posição de ataque silábico, como em “yo”, mas não em posição final, como em *rey*, em que a pronúncia é aproximada à vogal alta anterior não-arredondada [i]. Articulatoriamente, esse fonema é realizado quando “a ponta da língua fica posicionada atrás dos incisivos inferiores, enquanto o dorso da língua se eleva ao paladar, tocando-o pelos lados e deixando uma estreita passagem central para o ar” (Seco, 1991, p. 59, tradução própria⁴⁴).


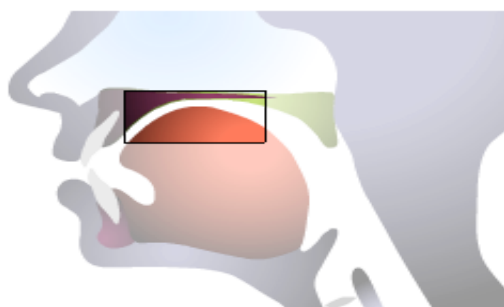
Podemos visualizar a articulação desse segmento sonoro na Figura 12, abaixo. Sugerimos também visualizar a animação no  [hiperlink](#).

Figura 12— Articulação fonema /j/



Fonte: Sounds of Speech (2024).

Antes de abordar os alofones fricativos palatais [ʒ] e [ʝ], é importante ressaltar que, no inventário fonológico do espanhol, esses não são considerados fonemas, mas sim *alofones* ou *fonos* do fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ ou do fricativo palatal sonoro /j/ (Dias, 2011; Hualde, 2014). Essa observação será retomada na subseção referente ao fenômeno do *yeísmo*.

Com efeito, [ʒ] e [ʝ] não têm valor distintivo, ou seja, sua variação não implica mudança de significado. Por exemplo, a palavra *medalla* pode ser realizada como [me'daʎa] (centro-norte da Espanha), [me'daʝa] (falantes mais jovens da Argentina e do Uruguai), [me'daʒa] (falantes mais velhos dessas regiões) (Hualde; Colina, 2014); ou [me'daja] (em

⁴³ Fonema de status questionável, segundo Hualde (2014). O autor (2014, p. 163) explica: “Algunos fonólogos han propuesto eliminar el fonema /j/ del inventario fonémico del español. Según estas propuestas, se trataría simplemente de la realización del fonema vocálico anterior alto /i/ en posición inicial de sílaba, átona y prevocálica, siendo los segmentos fricativos y oclusivos (africados) palatales sonoros el resultado del reforzamiento de la deslizante [i] en posición inicial de sílaba y de palabra, es decir, estos serían variantes alofónicas de /i/. En otras palabras, en este análisis, el fonema /i/, tiene, además de su pronunciación vocálica como en piso /píso/ [píso], un alófono deslizado, como en tieso /tieso/ [tiésio], en el contexto de la regla de diptongación (véase la sección 4.4), y un alófono (o alófonos) consonántico también en el contexto de la regla de diptongación cuando además el sonido es inicial de palabra o de sílaba, como en mayo /máio/ [májo], yeso /iéso/ [jésio]. Según esta propuesta, la diferencia entre, por ejemplo, las siguientes secuencias es solo la consecuencia de un contraste silábico independiente: italiano /italiáno/ [italiáno] vs. y tal llano /i-tál-iáno/ [ítál jáno]”.

⁴⁴ Do espanhol: “...se produce quedando la punta de la lengua detrás de los incisivos inferiores, mientras su dorso se eleva al paladar, tocándolo por los lados y dejando por el centro una estrecha salida para el aire”.

partes do México e da Colômbia, onde ocorre enfraquecimento da fricativa) (Lipski, 1994). Apesar das diferenças articulatórias, o significado permanece inalterado.

Nesse sentido, é pertinente lembrar a distinção entre *fone/alofone*, *fonema*: o fone “diz respeito aos sons efetivamente produzidos na fala, que **varia** de região para região” (Martins, 2014, Ceale online, destaque nosso). Atente-se à palavra “varia”, pois nos define o conceito de alofone: é um fone (som efetivo da fala) que implica uma variação dialetal/contextual. Por outro lado, o fonema, que tem efetivamente valor para diferenciar palavras/significados, é o “elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico” (Martins, 2014, Ceale online⁴⁵).

Feitas essas considerações, retoma-se a descrição. Para a produção do fone alveopalatal sonoro [ʒ], produzido principalmente no leste da Argentina, Uruguai e algumas regiões da Colômbia (Medellin) (Lipski, 1994; Clegg; Fails, 2017), fenômeno também visto em Andaluzia (Alonso, 1961 *apud* Dias, 2011), observa-se que:

A frente da língua se eleva para criar uma abertura estreita e alongada entre a lâmina e a parte posterior dos alvéolos, enquanto os lados da língua fazem contato com o palato e os molares superiores. O espaço que fica abaixo do ápice e da lâmina forma uma cavidade sublingual atrás dos incisivos inferiores (Sounds of Speech, 2024, online)⁴⁶.

Os lábios podem se arredondar ou ficarem inertes, a depender do contexto vocálico em que se encontre esse fonema, como anterior à vogal <u> em “lluvia” [ʒuβja], palavra na qual os lábios se arredondam com maior intensidade. Comparativamente, esse som é o que se produz em palavras como “jiboia”, em português brasileiro. Podemos visualizar as configurações articulatórias desse fone na Figura 13 a seguir ou animado no [👉hiperlink](#).

Figura 13 —Produção do fone [ʒ]



Fonte: Sounds of Speech (2024).

⁴⁵ Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fone>. Acesso em: 27 de jul. 2024.

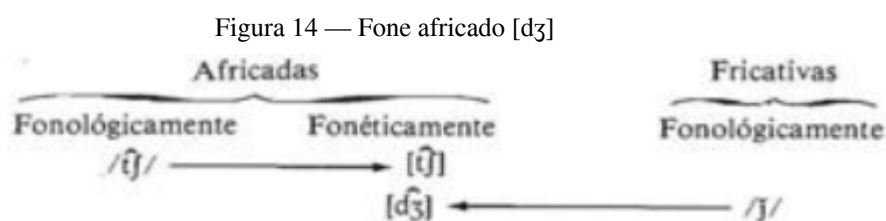
⁴⁶ Do espanhol: “El frente de la lengua se eleva para crear una abertura estrecha y alargada entre la lámina y la parte posterior de los alvéolos mientras que los lados de la lengua hacen contacto con el paladar y los molares superiores. El espacio que queda debajo del ápice y de la lámina forma una cavidad sublingual detrás de los incisivos inferiores”.

Por fim, tem-se o fone fricativo alveopalatal surdo /ʃ/, associado à variedade diatópica inovadora de Buenos Aires e Montevideu (Clegg; Fails, 2017). Nessas regiões, o fenômeno de ensurdecimento do alveopalatal sonoro /ʒ/ para /ʃ/, também chamado de *sheísmo* (Pharies, 2015) está ocorrendo, especialmente entre as gerações mais jovens (Hualde, 2014). Tal fenômeno também é documentado em Andaluzia (Alonso, 1961⁴⁷ *apud* Dias, 2011). As características articulatórias desse segmento fonético são idênticas às do alveopalatal sonoro [ʒ], diferenciando-se apenas pela ausência de sonoridade. Para observar a produção desse som, o leitor pode clicar no [👉 hiperlink](#).

Na próxima subseção, aborda-se outra variante do fonema lateral palatal sonoro /ʎ/ e do fricativo palatal sonoro /j/, o fone africado alveopalatal sonoro [dʒ].

3.3 Fone africado alveopalatal sonoro [dʒ]

Assim como os alofones anteriores, o fone africado alveopalatal sonoro [dʒ] não faz parte do inventário fonológico da língua espanhola, uma vez que em espanhol só existe o fonema africado alveopalatal surdo /tʃ/ (Quilis, 1993; Lemus Sandoval, 2008; Hualde, 2014), representado por <ch> como em “chico” [ˈtʃiko]. Porém, Quilis (1993) apresenta o [dʒ] como parte do inventário fonético, ao ser produzido em lugar do fonema fricativo palatal sonoro /j/ (grafia <y>), ou no lugar do fonema lateral /ʎ/ (embora este último não seja apresentado por Quilis) quando consideramos a variedade linguística atual. Sobre os sons africanos em espanhol, Quilis (1993) apresenta o seguinte esquema presente na Figura 14.



9.3.1. AFRICADA LINGUOPALATAL SORDA

Fonte: Quilis (1993, p. 291).

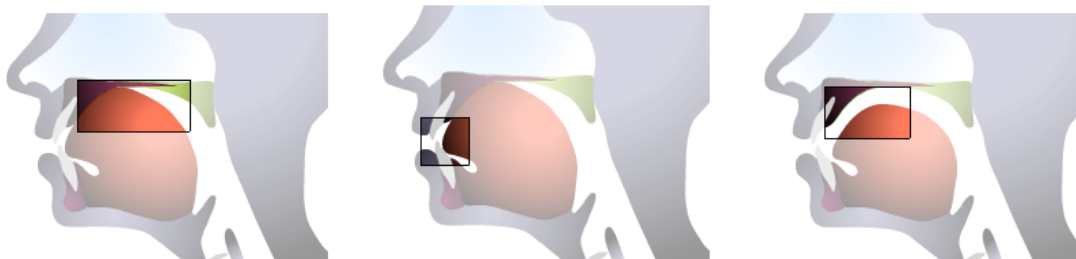
Os sons africanos são “consoantes cuja articulação inclui uma fase de obstrução total seguida de uma fase de fricção. Durante a fase de obstrução total, o fluxo de ar é interrompido

⁴⁷ ALONSO, A. **Estudios lingüísticos**. Temas hispanoamericanos. 2. ed. Madrid: Editorial Gredos, 1961, p. 159-212.

momentaneamente, enquanto que, durante a fase de fricção, o ar escapa forçadamente” (*Sounds of Speech*, 2024, online, tradução própria⁴⁸).

Quanto aos processos articulatórios de produção desse fone, uma característica marcante é a língua ficar curvada e elevada para fazer contato com o palato duro. E “de cada lado da boca, esse contato se estende desde os molares superiores até a parte superior” (*Sound of Speech*, 2024, online, tradução própria). A fim de melhor compreensão, apresenta-se a Figura 15 abaixo.

Figura 15 — Processo articulatório do fone [dʒ]



Fonte: Sounds of Speech (2024, online).

Como se observa, a língua se eleva e se direciona ao palato duro, onde o pré-dorso da língua se apoia no palato e nos alvéolos. Atrás dessa região, o ar fica retido, enquanto a ponta da língua se apoia entre os incisivos inferiores. Após essa oclusão, o pré-dorso se separa do palato, criando um espaço pelo qual o ar escapa, produzindo fricção (*Sounds of Speech*, 2024, online). Para visualizar a animação do fone, veja o [👉 hiperlink](#).

O fone africado [dʒ] é caracterizado por seu polimorfismo, uma vez que não tem uma delimitação clara de países que o produzem. Esse som é produzido em contextos de alternância nos países que realizam o *yeísmo*, ocorrendo após pausa, consoante nasal ou lateral, como em *yo*, *un hierro* e *el yeso* ([ˈdʒo], [un ˈdʒjero], [el ˈdʒeso], respectivamente) (Quilis, 1993; Dias, 2011; Gómez; Martos, 2013; Hualde, 2014; Arce, 2015). De acordo com Dias (2011, p. 53), esse fone alterna-se livremente, “inclusive na fala de um mesmo indivíduo”.

Nas próximas subseções, são discutidas as variedades diatópicas da língua espanhola, apresentando as principais tentativas de categorização e os critérios utilizados para essa divisão. Utilizaremos, em particular, a classificação proposta por Moreno-Fernández (2010,

⁴⁸ Do espanhol: “Son consonantes cuya articulación incluye una fase de obstrucción total seguida de una fase de fricción. Durante la fase de obstrucción total el flujo de aire se interrumpe momentáneamente mientras que durante la fase de fricción el aire escapa forçadamente”.

2020), que descreve as principais características gramaticais, lexicais e fonéticas/fonológicas que distinguem ou aproximam essas variedades. Da proposta em questão, atenta-se somente aos aspectos fonéticos. Por fim, abordaremos os fenômenos fonéticos que serão objeto de análise na pesquisa.

3.4 Variedades diatópicas da língua espanhola

Falar de dialetologia é um tema complexo, pois separar as diferentes formas de falar não pode ser feito simplesmente por meio de divisões geográficas. No contexto da dialetologia da língua espanhola, isso se torna ainda mais desafiador, dado que o espanhol é língua oficial de 21 países, cada um com suas próprias variações internas. Nas palavras de Hualde (2014, p. 283, tradução própria):

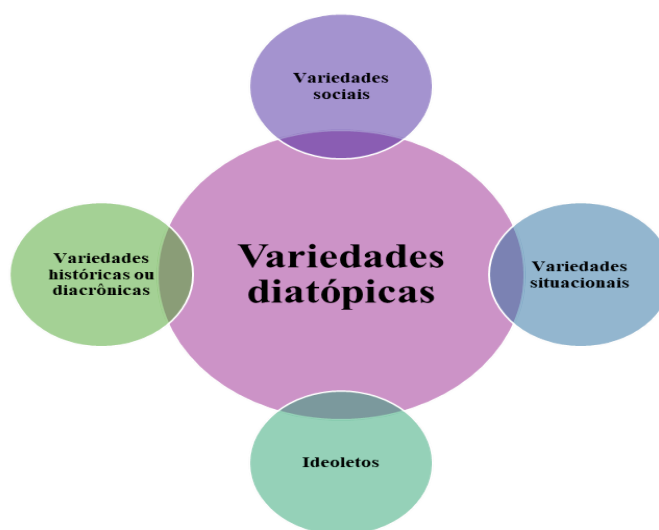
É importante ter em mente que os dialetos de uma língua não são entidades discretas com fronteiras geográficas fixas, como aquelas que podem existir entre países ou províncias. Pelo contrário, termos como dialeto andaluz ou dialeto mexicano são apenas rótulos que podem ser úteis se o nosso objetivo for tentar dar conta da diversidade existente dentro de uma língua que associamos a diferentes lugares. Dentro de cada dialeto, podemos sempre distinguir subdialetos⁴⁹.

A variação dialetal afeta diferentes níveis da língua, desde a sintaxe, morfologia, léxico até a fonologia (Hualde, 2014). Embora se reconheça isto, nesta pesquisa se aborda unicamente a variação dialetal no nível da pronúncia. Além disso, é importante lembrar que por *variedades lingüísticas* se concebe um termo guarda-chuva para agrupar as diversas formas que o falante dá a língua, já que elas são “continuidades que se entrecruzam entre si, de modo que uma determinada variedade diatópica inclui variedades diastráticas, diafásicas, padrões e não padrões, variedades históricas e, obviamente, numerosos idioletos⁵⁰”. (Silva-Corvalán; Enrique-Arias 2017, p. 15). Para proporcionar uma visualização objetiva, apresenta-se a Figura 16, que detalha as variedades lingüísticas.

⁴⁹ Do espanhol: “Es importante tener en cuenta que los dialectos de una lengua no son entidades discretas con fronteras geográficas fijas, como las que puede haber entre países o provincias. Por el contrario, términos como dialecto andaluz o dialecto mexicano son solo etiquetas que pueden ser útiles si nuestro objetivo es tratar de dar cuenta de la diversidad dentro de una lengua que asociamos con lugares diferentes. Dentro de cada dialecto, podemos siempre distinguir subdialectos”.

⁵⁰ Do espanhol: “continuos que se entrecruzan entre sí, de tal manera que una variedad diatópica dada incluye variedades diastráticas, diafásicas, estándares y no estándares, variedades históricas y, obviamente, numerosos idioletos”.

Figura 16 —Variedades linguísticas



Fonte: Elaboração própria.

Na figura apresentada, as variedades linguísticas estão sobrepostas para evidenciar que elas congregam diferentes formas de variação da língua. Entre essas variações, destacam-se as variedades sociais, também chamadas de diastráticas, que envolvem a variação da língua falada por diferentes classes sociais, como o espanhol usado pela classe alta, média e baixa. Além disso, são mostradas as variedades históricas ou diacrônicas, que abrangem as transformações da língua ao longo do tempo, como o espanhol medieval e o espanhol moderno. Também são incluídas as variedades situacionais, ou diafásicas, que se referem às mudanças na forma de falar em razão da situação comunicativa, seja esta formal, informal, padrão ou não padrão. Ademais, há os idioletos que são próprios a cada indivíduo, ou seja, a forma de falar que cada pessoa apresenta (Silva-Corvalán; Enrique-Arias 2017, p. 15).

No contexto deste estudo, considera-se apenas a variedade linguística em seu nível diatópico, desconsiderando fatores de variação que ocorrem a nível social, situacionais ou propriamente individual. Porém, cumpre ressaltar que as variedades dialetais são compreendidas desde uma perspectiva do espanhol policêntrico (Fanjul, 2011; Silva-Corvalán; Enrique-Arias, 2017).

Em outras palavras, considera-se que o espanhol possui uma norma padrão distinta em cada país ou região, uma norma que se estabelece a partir de regras sociais e culturais específicas. Isso visa afastar a ideia de que há um único país detentor de uma norma linguística padrão, uma visão historicamente associada ao espanhol do centro-norte da Península Ibérica. De acordo com Fanjul (2011, p. 302), o termo policêntrico “alude à

inexistência de um único centro de padronização”. Nesse sentido, será considerado o espanhol padrão para cada região à qual os participantes venham a se referir como possível modelo de aproximação, a fim de delimitar a pesquisa. Conforme Maldonado Cárdenas (2013, p. 96, tradução própria⁵¹):

Ao padrão atribuem-se características que o destacam como norma de referência em relação às demais variedades locais e sociais. Além disso, ele goza de prestígio entre os falantes e é próprio das relações oficiais; também é difundido na escola e nos meios de comunicação. Do mesmo modo, reconhece-se seu caráter histórico, que o consolida como tal por meio de certos processos linguísticos (padronização, codificação etc.) e extralinguísticos (políticos, sociais, culturais etc.) que ocorrem no desenvolvimento da língua histórica em questão.

É importante ressaltar que o termo “estándar” ou “norma padrão” envolve várias questões, como a falta de precisa definição do que constitui esse padrão e a quais forças de poder ele atende (Maldonado Cárdenas, 2012). Além disso, há uma falta de fronteiras claras para determinar de forma inequívoca qual forma de falar deve ser considerada o padrão de uma região ou país, considerando que “poucos são os [traços fonéticos, morfológicos, sintáticos] que se apresentam exclusivamente numa região ou país, e é raro que algum deles exista somente na área de influência de um único centro de prestígio” (Fanjul, 2011, p. 308).

Diante desse contexto, é notório que a língua espanhola apresenta diferentes normas linguísticas, devido a sua distribuição em vários países. Durante uma palestra ministrada para a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) em 2020, o linguista espanhol Francisco Moreno-Fernández explicou que diversos estudiosos tentaram estabelecer fronteiras com base em diferentes critérios linguísticos para agrupar as variedades da língua espanhola. O autor (2020) apresentou um quadro que resume essas tentativas, veja-se a seguir, Quadro 1.

Quadro 1— Propostas de divisão das variedades linguísticas

Autores	Áreas	Crítérios
Armas; Céspedes (1882)	Criollo (Caribe), México y CA, Pacífico, Buenos Aires.	Tendencia a constituir idiomas en América;
Henríquez Ureña (1921,1930,1931)	México (+NA, CA) Antillas, Andes, Chile, Argentina (+ Uruguay, Paraguay, SE Bolivia)	Fonética americana. Geografía. Política. Contacto con lenguas indígenas;

⁵¹ Do espanhol: “Al estándar se le atribuyen características que lo destacan como norma de referencia sobre las demás variedades locales y sociales. Además goza de prestigio entre los hablantes y es propio de las relaciones oficiales; también es difundido en la escuela y en los medios de comunicación. Asimismo, se le reconoce el carácter histórico que lo consolida como tal a través de ciertos procesos lingüísticos (estandarización, codificación, etc.) y extralingüísticos (políticos, sociales, culturales, etc.) que tienen lugar en el desarrollo de la lengua histórica en cuestión”.

Rosenblat (1962)	Tierras Altas/Tierras Bajas Fonética	Influencia de lenguas indígenas;
Rona (1964)	16 áreas divididas por isoglossas	Isoglossas: yeísmo, zeísmo, voseo, concordancia verbal;
Resnick (1975)	256 áreas. Índice de rasgos con marcación geográfica	Fonología. Identificación de unidades dialectales mínimas
Zamora Munné (1980)	9 áreas delimitadas por presencia e ausencia de rasgos seleccionados	Fonética americana: voseo, pronunciación de /x/, pronunciación de /s/;
Cahuzak (1980)	4 grandes áreas: 1- México, CA, Antillas, Venezuela, Colombia; 2 -Venezuela Andina, Ecuador, Colombia, Peru, Bolivia, N. Chile, NO Argentina; 3- Chile; IV-Argentina, Uruguay, Paraguay, O. Bolivia.	Lexicología dialectal
Moreno-Fernández (2000, 2010)	Mexicano-Centroamericana; caribeña, andina, chilena, austral, castellana, andaluza, canaria.	Linguístico holístico;
ASALE (2005, 2010)	Chile, Rio de la Plata, Andes, Caribe continental, México e CA, Antillas, Estados Unidos e Filipinas, España.	Comisiones académicas;
González; Sanchez (2014)	Superdialecto urbano-Superdialecto rural	Coincidencias léxicas en mensajes de Twitter

Fonte: Moreno-Fernández (2020, 25min12s⁵²).

Os autores mencionados no Quadro 1 utilizaram uma diversidade de critérios para dividir as variedades linguísticas do espanhol, considerando aspectos como fonética, geografia, influência de línguas indígenas e outros fatores sociolinguísticos. No entanto, para este estudo, opta-se pela proposta de Francisco Moreno-Fernández (2010), que apresenta uma divisão mais ampla para a classificação das variedades do espanhol, incluindo tanto as regiões hispano-americanas quanto as peninsulares.

Por meio de uma metodologia holística, Moreno-Fernández (2010, 2020) classifica as variedades linguísticas do espanhol em oito grandes grupos: na Espanha, as variedades castelhana, andaluza e canária; na América, as variedades caribenha, mexicano-centro-americana, andina, rio-platense e chilena (Moreno-Fernández, 2010). O referido autor também elenca o espanhol falado nos Estados Unidos, na África (Melilla,

⁵² MORENO-FERNÁNDEZ, F. **La configuración de espacios dialectales**: usos y actitudes. Youtube: Abralin, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/zAOILuzk9-g>. Acesso em: 13 de ago. de 2024.

Ceuta, Sahara Occidental, oficialmente em Guiné Equatorial) e na Ásia (Filipinas e Ilhas Marianas), mas estas não serão abordadas na presente pesquisa, não desconsiderando sua importância dentro do escopo da dialetologia do espanhol.

Em sua análise, Moreno-Fernández (2010, 2020) destaca características fonético-fonológicas, gramaticais e lexicais como os principais aspectos que definem e unificam essas zonas linguísticas. Contudo, para os objetivos deste trabalho, elencam-se exclusivamente aspectos relacionados à fonética, os quais são apresentados na sequência.

- **Espanhol da Espanha**

- a) **Castelhano:** Região central da Espanha, caracterizado pela presença do fonema interdental /θ/ em palavras como "cielo" (/θjelo/), e pela distinção entre os fonemas /s/ e /θ/, bem pronúncia apicoalveolar de /s/, tendência à conservação de s, r e l em posição final de sílaba e pronúncia fricativa surda tensa de /x/: ['ka.xa]";
- b) **Andaluz:** Sul da Espanha, com características como a aspiração ou perda da /s/ final de sílaba ("casas" → /'kasa/), e a elisão de consoantes, como a supressão de /d/ em posição intervocálica ("comido" → /ko'mio/); seseo; yeísmo generalizado, pronúncia fricativa de che: [mu.'ja.fo] por 'muchacho'; perda de consoantes finais s (-r, -l, -d): comé 'comer', papé 'papél', verdá 'verdad';
- c) **Canárias:** Presença de seseo (porém, com S dorsodental [ʃ]); aspiração, o debilitamento e, frequentemente, a perda de consoantes em posição final de sílaba, especialmente a /s/: ['ah.ta] 'asta'; ['me.sah] 'mesas'; [ber.'ða] 'verdad'; aspiração de /x/: ['ka.ha].

- **Espanhol caribenho**

A variedade do espanhol conhecida como espanhol caribenho abrange Porto Rico, República Dominicana, Cuba, Panamá, partes da Venezuela e regiões costeiras da Colômbia (Hualde, 2014; Moreno-Fernández, 2017). A seguir, apresentam-se as principais características fonéticas dessa variedade apresentadas por Moreno-Fernández (2010, p. 54; 2017, p. 96).

- Alongamento das vogais tônicas.
- Seseo.
- Yeísmo.
- Aspiração, enfraquecimento e perda de consoantes em posição final de sílaba, especialmente de /s/: [áhta] 'asta', [mésah] 'mesas', [berdá] 'verdad'.
- Nasalização das vogais em contato com nasal final; também com perda da nasal:

[sã1 hwã] ‘San Juan’; [pã1] ‘pan’.

- Aspiração de j-g: [káha].
- Pronúncia de [l] no lugar de -r: [beldá] ‘verdad’ (Porto Rico).
- Vocalização de -r em [i]: [béide] ‘verde’ (República Dominicana).
- Enfraquecimento e assimilação de -r: [komé] ‘comer’, [kobbáta] ‘corbata’ (Cuba, Porto Rico, costa caribenha do Panamá e da Colômbia).
- Velarização do r múltiplo (carro pronunciado como cajo) (Porto Rico).
- Velarização da nasal em final de sílaba: [pã1] ‘pan’.

• Espanhol mexicano e centro-americana

O espanhol do México e da América Central é marcado pela influência das línguas indígenas, especialmente no léxico. Os países agrupados nessa macrorregião incluem México, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Guatemala, Nicarágua e Panamá, embora, segundo Hualde (2014, p. 292), a variedade panamenha seja mais “claramente caribeña”. À continuação, apresentam-se as principais características do espanhol mexicano e caribenho, segundo Moreno-Fernandez (2010, p. 58).

- Enfraquecimento e perda de vogais átonas: [ánts] ‘antes’, [kaf’sító] ‘cafecito’ (altiplano mexicano).
- Seseo.
- Yeísmo.
- Pronúncia oclusiva de sonoras entre vogais: [dádós] (interior do México).
- Articulação plena e tensa de grupos consonânticos: [eksámen], [kápsula].
- Pronúncia predorsal de /s/ (toque do dorso da língua nos alvéolos).
- Pronúncia de tl na mesma sílaba: [á-tlas].
- Aspiração de j-g: [káha] (norte e sul do México, América Central).
- Cortes glóticos [ʔ]: [noʔ kó:me], [tuʔ íxa] ‘tu hija’ (Yucatán).

• Espanhol andino

O espanhol andino é uma das variantes do espanhol falado na região dos Andes (em referência à cordilheira dos Andes), que inclui partes da Bolívia, Equador, Peru e Colômbia. Embora o Chile também esteja situado na área dos Andes, devido às suas particularidades linguísticas, Moreno-Fernández (2010, 2017) e Hualde (2014) consideram o espanhol chileno como uma variedade distinta, separada dessa macrorregião. As principais características do espanhol andino são apresentadas abaixo.

- Enfraquecimento e perda de vogais átonas: [ánts] ‘antes’, [kaf’sító] ‘cafecito’
- Yeísmo, com grupos e zonas de distinção entre ll e y (ocidente).
- Aspiração de /s/ quando precede uma consoante: [míhmo] ‘mismo’.
- Pronúncia predorsal de /s/ (contato do dorso da língua com os alvéolos). Nas zonas

de montanha, a pronúncia pode ser apical (ponta da língua nos alvéolos).

- Aspiración de j-g: [káha] (costa).
- Tendência de pronúncia assibiliada [z] de /r/ múltipla e de tr: pronúncia aproximada [kázso, tzsés] (zona da serra).

- **Espanhol rio-platense**

O espanhol rio-platense é conhecido por seu *yeísmo rehilado* ou yeísmo de /j/, em que o segmento fonético representado pelo grafema <ll> e pelo <y> é pronunciado como fricativo palatal sonoro [ʒ] ou, mais frequente, pelo fone fricativo palatal surdo [ʃ], sons presentes na produção de <j> e <ch, x> em português brasileiro, respectivamente. Por exemplo, a palavra *calle* pode ser pronunciada ['kaʒe] ou ['kaʃe] em vez de ['kaʎe]. Essa questão será ampliada em seção própria. As características fonéticas do espanhol rio-platense são elencadas a seguir.

- Yeísmo (pronúncia rehilada [ʒ]). Também com pronúncia surda: [kabáʃo] 'caballo' (área de Buenos Aires e Montevideu). Zonas de distinção entre ll e y (Paraguai).
- Aspiração de /s/ em posição final de sílaba: [míhmo] 'mismo'.
- Assibilação de /r/ múltipla e de tr (Chaco).

Dentro do escopo do espanhol rio-platense, está o Paraguai. No entanto, devido ao bilinguismo consolidado entre o espanhol e o guarani, o país apresenta características linguísticas bastante particulares. Uma dessas características é a preservação do contraste entre /ʎ/ e /j/, de forma mais acentuada do que na região andina. Vale destacar que o fonema fricativo palatal /j/ é produzido como um fone africado [dʒ] em qualquer posição, uma peculiaridade específica do Paraguai (Hualde, 2014).

- **Espanhol chileno**

A variedade do espanhol chileno apresenta características muito próprias (Hualde, 2010) devido à influência principalmente da língua *Mapuche*, destacando-se por características fonéticas, como a aspiração ou perda da /s/ final de sílaba e a palatalização da fricativa velar /x/. As principais características são expostas a seguir.

- Yeísmo: pronúncia de /ʎ/ como [j].
- Aspiração de /s/ quando precede uma consoante: [míhmo] para "mismo", [loh tóros] para "los toros".
- Pronúncia predorsal de /s/: fricção do dorso da língua nos alvéolos.
- Pronúncia fricativa de /ch/: [múʃo] para "mucho".
- Palatalização de /k/, /x/ e /ɣ/: [kjéso] para "queso", [xjenerál] para "general", [muxjér] para "mujer", [iyjéra] para "higuera".
- Vocalização de /b/ e /d/: [auríyo] para "abrigo", [máire] para "madre".
- Assibilação do /r/ múltiplo, /r/ final e do grupo /tr/.

Como se pode notar, muitas das variedades do espanhol convergem em vários aspectos. No entanto, a categorização apresentada é apenas uma tentativa de agrupar e delinear as principais diferenças entre essas variedades linguísticas, reconhecendo que, do ponto de vista linguístico, não é possível estabelecer fronteiras geográficas rígidas para os diferentes falares. Dentre os aspectos fônicos apresentados, destacam-se os fenômenos de *yeísmo*, a distinção entre os fonemas /j/ e /ʎ/ (*lleísmo*), e o fenômeno de *distinción* (oposição fonêmica entre /θ/ e /s/). Esses fenômenos são fundamentais para a identificação de uma variedade diatópica do espanhol, razão pela qual serão utilizados como critérios de análise nesta pesquisa. Nas subseções seguintes, faz-se uma breve caracterização desses fenômenos, a fim de melhor situar o leitor.

3.4.1 Fenômeno de Yeísmo e Lleísmo

O *yeísmo* é um fenômeno fonético-fonológico que se caracteriza pela pronúncia do fonema lateral /ʎ/ <ll> com os alones [dʒ, j, ʃ, ʒ], ou mesmo o fonema /j/ <y> com os respectivos segmentos mencionados (Hualde, 2014). Em dialetos nos quais o *yeísmo* é predominante, esses dois fonemas /ʎ, j/ são pronunciados da mesma maneira, geralmente com o fone fricativo palatal sonora [j]. Por exemplo, as palavras *llama* (chama) e *yegua* (égua) são pronunciadas de forma idêntica, sem distinção entre os fones que correspondem às grafias <ll> e <y>. De acordo com Hualde (2014, p. 180, tradução própria), o “fenômeno provavelmente tem suas origens no relaxamento da oclusão central de /ʎ/, o que resultou em sua fusão com /j/, cujos alofones contínuos também apresentam uma abertura central⁵³”.

O *yeísmo* parece ser generalizado em quase toda a América Latina, Canárias e região sul da Espanha, sendo um dos fatores variacionistas que intenta diferenciar o espanhol americano do peninsular (Arce, 2015; Izquierdo; Utrilla, 2010; Gómez; Martos, 2013; Hualde, 2014; Lipski, 1994; Moreno-Fernandez; Otero, 2010). Porém, tal dicotomia não parece ser apropriada, segundo Izquierdo e Utrilla (2010), posto que ainda há presença de distinção entre os fonemas /ʎ, j/ “em regiões da Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e Paraguai, além de alguns pequenos focos isolados em outras áreas”⁵⁴ (Hualde, 2014, p. 42, tradução

⁵³ Do espanhol: “El fenómeno tiene probablemente sus orígenes en la relajación de la oclusión central de /ʎ/, que tuvo como consecuencia su fusión con /j/, cuyos alófonos continuos presentan también una abertura central”.

⁵⁴ Do espanhol: “en el habla de partes del norte de España, así como en partes de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay, aparte de algunos pequeños focos aislados en otras regiones”.

própria). Importante ressaltar que mesmo nessas regiões, pessoas mais jovens e de áreas urbanas tendem a ser *yeístas* (Hualde, 2014).

No espanhol rio-platense, que abrange os falares da Argentina e do Uruguai (excluindo-se o Paraguai devido à manutenção da distinção), existe o fenômeno do *yeísmo rehilado*. Este fenômeno consiste na deslateralização do fonema /ʎ/ em favor dos alófonos fricativos palatal surdo [ʝ] ou fricativo palatal sonoro [j]. É importante destacar que essa desfonologização reflete uma evolução linguística específica da região, onde os falantes substituem o tradicional fonema lateral /ʎ/ por sons fricativos, resultando em uma pronúncia diferenciada e característica do espanhol rio-platense (Lipski, 1994; Moreno-Fernandez; Otero, 2010; Izquierdo; Utrilla, 2010; Gómez; Martos, 2013; Hualde, 2014; Arce, 2015).

Cabe ressaltar que no processo de *yeísmo*, ao existir a deslateralização do fonema /ʎ/ em favor dos alofones [ʝ], [ʝ], [j], nas pronúncias do fonema fricativa palatal sonora /j/, grafia <y>, também haverá esse processo. Quer dizer, /ʎ/ e /j/ apresentam pronúncias equivalentes em favor do processo de desfonologização: [ʝ], [ʝ], [j]. Convém mencionar que essas realizações podem alternar com o fone [dʒ]. A propósito, este fonema [dʒ] é o mais usual no espanhol paraguaio, onde há oposição entre o fonema lateral /ʎ/ e o palatal /j/ (Lipski, 1994; Izquierdo; Utrilla, 2010), “que, nesse país, normalmente se pronuncia como uma africada pré-palatal [dʒ]; por exemplo: o par *calle* [káʎe] vs. *mayo* [máʝo]” (Hualde, p. 180, tradução própria⁵⁵). Nas palavras de Izquierdo e Utrilla (2010, p. 60-69, tradução própria):

Resultado de uma mudança no modo de articulação é também a pronúncia africada da fricativa palatal sonora /y/. A africatação de /y/, como fenômeno mais ou menos geral e em todas as posições (não apenas em posição inicial, após pausa ou nasal), foi detectada em vários países e regiões, como o nordeste da Argentina, o Paraguai, as terras baixas amazônicas do Peru, a costa do Pacífico da Colômbia e Porto Rico.⁵⁶

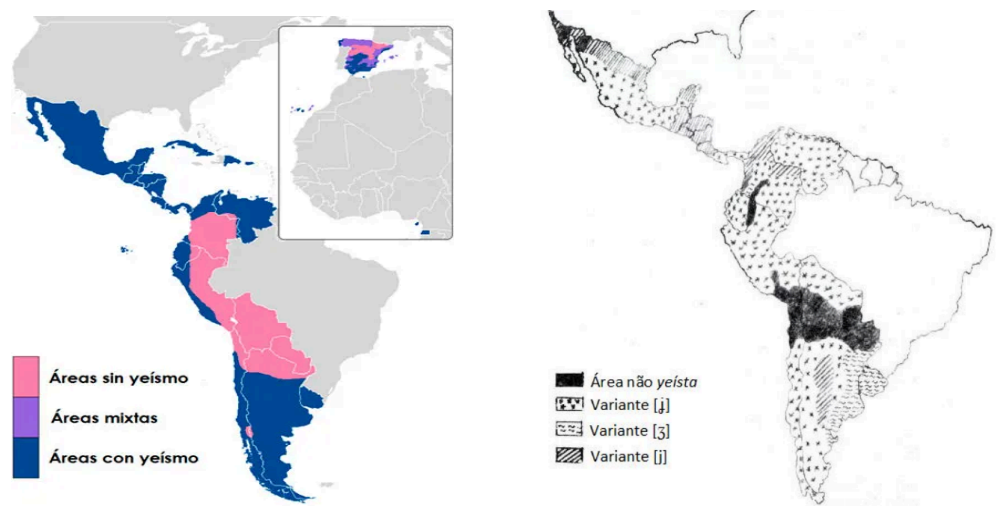
A partir dos materiais consultados que abordam o *yeísmo* (Clegg; Fails, 2017; Dias, 2011; Gómez; Martos, 2013; Izquierdo; Utrilla, 2010; Lipski, 1994; Moreno-Fernández, 2020; Muñoz-Basols; Moreno; Taboada; Lacorte, 2017; Peña Arce, 2015; Quilis, 1993), os mapas (Figura 17) apresentados por Álvarez Comesña (2019, online), em que podemos visualizar a distribuição do *yeísmo*, e por Salcedo Salinas (2005, p. 169 *apud* Dias, 2011, p.

⁵⁵ Do espanhol: “La excepción parece ser Paraguay, donde /ʎ/ contrasta claramente con /j/, que en este país normalmente se pronuncia como una africada prepalatal [dʒ]; p.ej.: par. calle [káʎe] vs. máyo [máʝo]”.

⁵⁶ Do espanhol: “Resultado de un cambio del modo de articulación es también la pronunciación africada de la palatal fricativa sonora /y/. La africación de la /y/, como fenómeno más o menos general y en todas las posiciones (no solamente en posición inicial, detrás de pausa o nasal) se ha detectado en varios países y zonas como el noreste de Argentina, Paraguay, tierras bajas amazónicas de Perú, costa del Pacífico de Colombia, Puerto Rico”.

53), que ilustra as regiões onde cada fone é produzido, parecem resumir bem o panorama geral da distribuição do fenômeno.

Figura 17— Distribuição geográfica do yeísmo



Fonte: Álvarez Comesaña (2019, online), Salcedo Salinas (2005, p. 169), respectivamente.

Conforme se observa, as regiões onde os falantes não produzem o *yeísmo* ficam situadas num domínio que se estende entre o Equador e Colômbia, bem como uma área que abrange o Paraguai, Argentina, Chile, Bolívia e Peru. Em contraste, as regiões *yeístas* dominam a maior parte do território, como mostrado nas imagens, com a variante aproximante [j] sendo a mais prevalente (Dias, 2011, p. 54).

Em caso de haver contraste entre os dois sons, denomina-se então *lleísmo*, ao manter a diferença entre /j/ e /ʎ/. Conforme Hualde (2014, p. 316, tradução própria), *lleísmo* é uma pronúncia “conservadora em espanhol que inclui um fonema lateral palatal /ʎ/ correspondente ao ll ortográfico. Na maioria das variedades do espanhol contemporâneo, esse fonema desapareceu, confundindo-se com /j/. Oposto de yeísmo⁵⁷”. Tal conservação ainda se documenta no noroeste da Espanha, Paraguai, partes da Colômbia, Equador, Peru e Bolívia (Lipski, 1994, Schwegler; Kempff; Ameal-Guerra; 2009; Peña Arce, 2015; Hualde, 2014).

No contexto da região Andina, a permanência do *lleísmo* é fruto do “contato de algumas dessas áreas com outras línguas, por exemplo, com o quechua e o aimará no Peru e na Bolívia, ou com o guarani no Paraguai, que favoreceu a manutenção da distinção entre os

⁵⁷ Do espanhol: conservadora en español que incluye un fonema lateral palatal /ʎ/ correspondiendo a la ll ortográfica. En la mayoría de las variedades del español contemporáneo este fonema ha desaparecido, confundiéndose con /j/. Se opone a yeísmo.

fonemas” (Muñoz-Basols; Moreno; Taboada; Lacorte, 2017, p. 92). Hualde (2014, p. 180, tradução própria) também apresenta essa justificativa, ressaltando, porém, que a língua guarani “não possui esse fonema e, portanto, sua conservação no espanhol do Paraguai deve ter outra explicação⁵⁸”, isto é, o fonema lateral /ʎ/.

3.4.2 Fenômeno de Seseo e Distinción⁵⁹

De acordo com o dicionário da Real Academia Espanhola (RAE, 2024, online, tradução própria), *seseo* consiste em “pronunciar com algum alofone de /s/ o fonema representado pelas letras s, z ou c seguida de e ou i”⁶⁰. Em outras palavras, um falante seseante pronunciará *casa* (moradia) e *caza* (ato de caçar animal) foneticamente idênticas: [ˈkasa], tornando o contexto essencial para diferenciá-las.

Assim como se dá com o *yeísmo*, o *seseo* é uma norma fonética predominante na América Latina, Canárias e região sul da Espanha (Gómez; Martos, 2013; Izquierdo; Utrilla, 2010; Lipski, 1994; Moreno-Fernández; Otero, 2010). Inclusive, há autores que argumentam que na fala latino-americana inexiste oposição entre os fonemas /s/ y /θ/ (Haensch, 2001; Izquierdo; Utrilla, 2010; Hualde, 2014), quando se desconsidera os fatores de adstratos⁶¹ linguísticos. É importante ressaltar que o *seseo* apresenta diferentes realizações fonéticas, de modo que o fonema /s/ pode ser concretizado por meio de fones como o apical, o pré-dorsal, o ápico-alveolar, entre outros. Mas isso não é relevante para a pesquisa. Assim, de acordo com Utrilla (2010, p. 63), o *seseo* na América e suas realizações estaria nas áreas:

Articulación sibilante, frecuentemente alveolar (apical o predorsal), del altiplano boliviano (ápico-alveolar), zona nordeste de Chile (frontera con Bolivia), tierras altas del interior de Colombia (ápico-alveolar), región amazónica de Colombia, valle central de Costa Rica (articulación predorsal), zonas de Ecuador (salvo región costera), Guatemala (retrofleja o apical), zonas rurales de Honduras y región fronteriza con Guatemala, Panamá, México (salvo en zonas costeras y del noroeste rural), Paraguay (habla formal de los hablantes cultos), tierras altas andinas de Perú (con la observación de que en la costa se conserva sibilante ante pausa y vocales

⁵⁸ Do espanhol: “no tiene este fonema y, por lo tanto, su conservación en el español de Paraguay debe tener otra explicación”.

⁵⁹ Para deixar saber, existe o fenômeno de ceceo, característico de regiões rurais de Andaluzia, documentado na América Central (el Salvador, Honduras, Nicaragua) também, que consiste na “pronunciación en la que una fricativa que se asemeja auditivamente a la /θ/ castellana se usa tanto para la /θ/ como para la /s/ de la norma de Castilla (es decir, correspondiendo tanto a c(e,i), z como a s ortográficas)” (Hualde, 2014, p. 312).

⁶⁰ Do espanhol: “pronunciar con algún alófono de /s/ el fonema representado por las letras s, z o c seguida de e o i”. Disponível em: <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/el-seseo-y-el-ceceo>. Acesso em: 29 de julho de 2024.

⁶¹ Adstrato é um termo usado na linguística para designar a influência mútua entre duas línguas em contato, sem que uma delas substitua a outra.

iniciales de palabra), regiones andinas de Venezuela, zona argentina de Santiago del Estero y frontera con Bolivia.

Embora os autores busquem estabelecer divisões sobre a presença do *seseo* na América em detrimento da manutenção da *distinción*, essa diferenciação geralmente se baseia na documentação da presença do fonema interdental em algumas regiões, o que está relacionado a contatos linguísticos específicos. *Distinción* consiste “no contraste articulatório entre os dois fonemas, o fricativo alveolar /s/ e o interdental /θ/” (Barros, 2022, p. 11). Nesse caso, as palavras mencionadas anteriormente *casa* e *caza* devem ser pronunciadas respectivamente: ['kasa], ['kaθa], havendo o contraste distintivo. Assim, temos que:

Figura 18 — Oposição e neutralização dos fonemas /s/ e /θ/

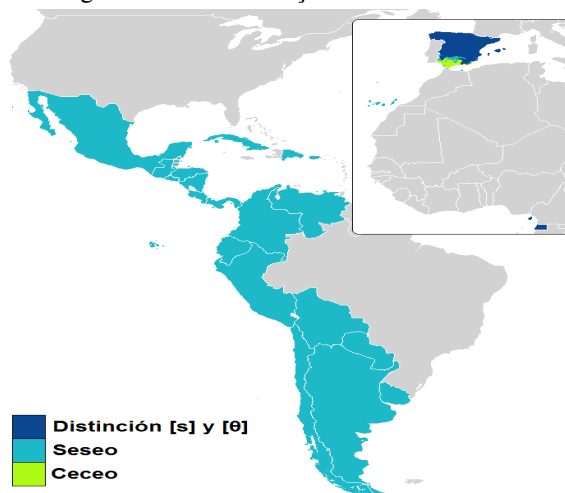
	Dialectos con oposición /s/ ~ /θ/	Dialectos con neutralización /s/
Fenómeno	distinción	seseo
Ejemplos	{casa} [káʃa] → /s/ {caza} [káθa] → /θ/	{casa} → [kása] → /s/ {caza} → [kása] → /s/

Fonte: Clegg Fails (2017, n.p).

De acordo com Hualde (2014, p. 22, tradução própria), “enquanto na Espanha se espera que os falantes da norma-padrão mantenham esse contraste, na América Latina o uso da distinção entre /s/ e /θ/ marca a pronúncia do falante como claramente estrangeira⁶²”. De forma ilustrativa, apresentamos a Figura 19, na qual podemos visualizar um mapa com a distribuição dialetal da língua espanhola em relação ao *seseo* e à *distinción*, além de mostrar o *ceceo*⁶³, que não é abordado aqui. Ressalta-se que não desconsideramos a possibilidade de coexistência do *seseo* com *distinción* na América Latina, como documentado por Lipski (1994) em algumas palavras no espanhol de Cusco, Peru. Mas o mapa resume bem a visão geral dos autores consultados.

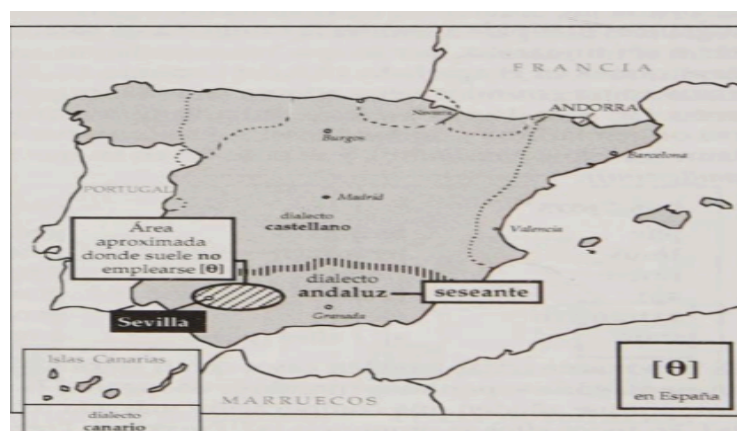
⁶² Do espanhol: “Mientras que en España se espera que los hablantes de la norma estándar mantengan este contraste, en Latinoamérica el uso de la distinción entre /s/ y /θ/ marca la pronunciación del hablante como claramente extranjera”.

⁶³ A título de esclarecimento, ceceo é a “pronunciación en la que una fricativa que se asemeja auditivamente a la /θ/ castellana se usa tanto para la /θ/ como para la /s/ de la norma de Castilla (es decir, correspondiendo tanto a c(e,i), z como a s)” (Hualde, 2014, p. 312).

Figura 19 — Distribuição *seseo* e *distinción*

Fonte: Enciclopédia Livre. Acesso em: 2024. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Seseo>

Na variedade do espanhol peninsular, o fonema interdental é comumente produzido por falantes da região centro-norte, enquanto na região sul prevalece o *seseo*. A Figura 20 é apresentada para facilitar a visualização da distribuição dessas diferenças.

Figura 20 — *Seseo* na Espanha

Fonte: Schwegler; Kempff; Ameal-Guerra (2009, p. 314).

Diante dos fenômenos apresentados, *yeísmo*, *lleísmo*, *seseo* e *distinción*, observa-se que tais traços fonético-fonológicos constituem marcadores distintivos das variedades diatópicas do espanhol, permitindo reconhecer padrões articulatórios específicos das regiões peninsulares e hispano-americanas. Essas características, associadas às variedades em questão, serão objeto de análise na produção oral dos professores de espanhol em formação, com o propósito de verificar se a variedade linguística indicada por eles coincide com a efetivamente produzida nos segmentos correspondentes a cada grupo macrogeográfico.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se a abordagem de pesquisa como quali-quantitativa, utilizando o método de estudo de caso baseado nos princípios da abordagem contextual das pesquisas de crenças. Descreve-se o contexto institucional em que a pesquisa foi realizada, envolvendo duas instituições públicas de ensino superior localizadas no Centro-Oeste. Os participantes foram professores brasileiros de espanhol em formação que estavam, no momento da pesquisa, cursando estágio obrigatório. Para a coleta de dados, foram utilizados questionário, produção leitora, teste perceptivo e entrevista. O procedimento de análise utilizou a técnica espectral para examinar os áudios dos participantes, tomando como parâmetro os segmentos associados às variedades indicadas e aos fenômenos de *yeísmo*, *distinción* e *seseo*. Detalha-se o processo de elaboração dos espectros dos fonemas analisados e, por fim, apresentam-se as considerações éticas, referentes ao tratamento dos dados pessoais e à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

4.1 A abordagem metodológica e natureza da pesquisa

Considerando o consenso de que a fala é um fenômeno complexo (Fernández, 2007; Cantero, 2008) e que “o código oral se caracteriza, essencialmente, pela negociação de significados, interatividade, bidirecionalidade da comunicação contextualizada e a importância da situação comunicativa” (Araújo, 2021, p. 49, tradução própria⁶⁴), é necessário adotar uma abordagem metodológica que permita interpretar o ato comunicativo em sua complexidade articulatória/fonética e também a dimensão social múltipla do sujeito envolvido, compreendendo os eventos desde uma perspectiva êmica (Fetterman, 2010). Por isso, opta-se por adotar como abordagem a pesquisa a quali-quantitativa ou pesquisa mista.

É uma pesquisa quali-quantitativa porque “se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer uma melhor compreensão do fenômeno estudado” (Paiva, 2019, p. 13). De acordo com Paranhos *et al.*, (2016, p. 39), o “pressuposto central que justifica a abordagem multimétodo é o de que a interação entre eles fornece melhores possibilidades analíticas”. Nesse sentido, tal perspectiva permite realizar uma interpretação mais precisa dos fenômenos envolvidos na fala no que concerne à percepção e

⁶⁴ Do espanhol: “código oral se caracteriza, esencialmente, por la negociación de significados, la interactividad y la bidireccionalidad de la comunicación contextualizada y la importancia de la situación comunicativa”.

produção oral, além de considerar e interpretar as experiências subjetivas dos sujeitos no seu processo de aquisição da língua espanhola.

Primeiro, a pesquisa qualitativa auxilia na exploração e compreensão contextualizada dos fenômenos estudados, examinando dinâmicas complexas que não seriam totalmente acessíveis apenas por meio de métodos quantitativos. De acordo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a metodologia de pesquisa qualitativa consiste em:

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Convergindo com essa compreensão, Minayo (1996) ressalta que a abordagem qualitativa vai além da simples quantificação de variáveis, adentrando no universo dos significados, crenças, valores e atitudes. Ela se concentra, portanto, no entendimento dos fenômenos sociais e humanos em um nível mais profundo, explorando as complexas inter-relações. Nas palavras de Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Em segundo lugar, trata-se de uma pesquisa quantitativa porque, além de buscar compreender os processos intersubjetivos de aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa e o processo de aquisição do componente fonético do espanhol, são adotados preceitos que envolvem representações articulatórias da fala. Essas representações podem ser realizadas por meio da fonética acústica, que adota parâmetros físicos, e permite medir e analisar acusticamente aspectos do sinal da fala, como frequências, intensidades e durações dos sons (Barbosa; Madureira, 2015; Seara; Nunes; Lazzatto-Volcão, 2023; Silva *et al.*, 2019), bem como representações percentuais de dados oriundos de instrumento próprio.

De acordo como Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa quantitativa “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”, buscando correlacionar as variáveis (Lakatos; Marconi, 2003) e “indicadores e tendências observáveis”(Serapioni, 2000, p. 188).

A escolha do uso de princípios das pesquisas qualitativas e quantitativas se justifica pelo fato de que este estudo se insere em dois campos de estudo: Linguística Aplicada, focando no processo de aquisição da pronúncia em língua espanhola; e Fonética-Acústica, utilizando a análise acústica do sinal da fala de professores de espanhol em formação, estudando especificamente os fonemas fricativos alveolar surdo /s/, interdental surdo /θ/, palatal sonoro /j/, o fone fricativo alveopalatal sonoro [ʒ], o fone alveopalatal surdo [ʃ], o fonema lateral palatal /ʎ/ e o fone africado alveopalatal [dʒ], sons cujas formas de (re) produção buscam delimitar e organizar as variedades diatópicas do espanhol. Tal interdisciplinaridade é relevante pela própria inserção do sujeito pesquisador dentro de uma área essencialmente interdisciplinar, a Linguística Aplicada, campo que invoca saberes de diferentes ciências (Moita Lopes, 2006; Leffa, 2001, 2006) para compreender e resolver problemas complexos da linguagem em seu contexto social.

Diante do exposto, no contexto desta pesquisa, as crenças dos professores de espanhol em formação sobre as variedades que acreditam produzir, avaliadas por meio dos fonemas já descritos, podem ser confrontadas com as representações espectrais da análise acústica da produção oral. Nesse sentido, a abordagem quali-quantitativa serve como complementaridade para o presente estudo.

4.2 O estudo de caso

Considerando os procedimentos que foram adotados na pesquisa, o método que melhor se adequa é o Estudo de Caso, fundamentado nos princípios da abordagem contextual dos estudos de crenças (Barcelos, 2006). De acordo com Paiva (2019, p. 65), esse método busca pesquisar um caso particular, constituído de um “indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa”. Por outro lado, Chizzotti (2006, p. 135-136) explica que o estudo de caso “visa auxiliar tomada de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram implementadas ou tomadas e quais foram os resultados”. Sobre o caso estudado, o autor (2006, p. 136) argumenta:

O caso pode ser único e singular ou abranger uma coleção de casos, especificados por um aspecto ocorrente nos diversos casos individuais como, por exemplo, o estudo de particularidades ocorrentes em diversos casos individualizados. Pode haver, pois, um estudo de um aluno particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade.

No entanto, no âmbito dos estudos linguísticos, o pesquisador, ao realizar um estudo de caso, busca organizar informações detalhadas para identificar padrões, desafios e oportunidades que possam fortalecer práticas educacionais e estratégias de ensino mais significativas. Para isso, é necessário utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, garantindo que todas as informações relevantes sobre o objeto de análise sejam reunidas e contribuam significativamente para a pesquisa (Leffa, 2006).

Assim, este método se mostra o mais adequado para a presente investigação, pois, em educação, permite estudar de forma aprofundada, mesmo com grupos reduzidos, como os estudantes aprendem (Faltis, 1997). Como afirma Chizzotti (2006), “pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade”. O caso aqui discutido é a correlação entre o que dizem produzir oralmente, em nível segmental, os professores de espanhol em formação e o que são capazes, na prática, de produzir no âmbito da articulação fônica da língua espanhola. Assim, trabalharemos com um grupo reduzido.

Porém, há ainda objeções quanto ao uso desse método de pesquisa, pois há uma “dificuldade de generalização. A análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para a generalização” (Gil, 2002, p. 55). Contudo, Laville e Dionne (1999, p. 156) contrapõem em partes essa objeção, conforme o excerto a seguir:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, e muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

Embora as conclusões advindas desse método de pesquisa não sejam, por si só, generalizáveis, ou seja, estendidas a outros casos, não há, contudo, o que impeça que se faça analogias a casos similares: “as descobertas encontradas em um caso autoriza *mutatis mutandis* a justapor a transferibilidade do que foi encontrado para outros casos da mesma natureza”(Chizzotti, 2006, p. 138). Isso se justifica porque ao se selecionar um caso específico, já o considera como a representação de um contexto mais amplo, oferecendo dados bastantes representativos para outros estudos. É importante lembrar que, para este método de pesquisa, um fenômeno só pode ser conhecido a partir da sua particularidade. Por isso, Gomes (2008, p. 62) argumenta que, desde uma perspectiva lógica, o “método do estudo

de caso se integra ao espírito indutivo, segundo o qual a verdade só surge e só pode ser comprovada como consequência do conhecimento dos casos particulares (...)”.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, optou-se por realizar um estudo de caso do tipo interpretativo. A pesquisa é interpretativa à medida que analisa o relato dos participantes sobre seu processo de aquisição da língua espanhola, além de explorar as representações sobre as variedades linguísticas que acreditam produzir. Através do discurso, revelam-se suas percepções, crenças, atitudes, entre outros aspectos. Dessa forma, compreendemos que todo discurso humano reflete suas ações, motivo pelo qual “os múltiplos significados que constituem a realidade são passíveis de interpretação” (Moita Lopes, 1994, p. 332 *apud*⁶⁵ Almeida, 2021, p. 54).

Nessa mesma linha de compreensão, Hall (1997, p. 16) assevera o seguinte:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações.

Esses sistemas de codificação se constituem através da comunicação, ou discurso, pois é a partir dela que as pessoas apresentam as subjetividades, compreendem e respondem ao mundo ao seu redor (González Rey, 2005). Para Chizzotti (2006, p. 122), o “discurso está conexo com as relações sociais, é revelador da posição dos interlocutores no contexto e só pode ser compreendido quando se tem presente as relações de força contidas no discurso”.

Considerando esse aspecto, o discurso dos sujeitos desta pesquisa não serão apenas relatos soltos e esses apenas números, mas sim o meio pelo qual eles se expressem, compartilhem suas experiências, perspectivas e entendimentos. Ou seja, essa comunicação torna os participantes sujeitos ativos da pesquisa, dando-lhes voz. Nos postulados González Rey (2005, p. 14), a “comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições”.

Diante do exposto, fica evidente que o estudo interpretativo é necessário à luz do objetivo geral e da abordagem metodológica adotada. Ao entrar em dois campos de estudo, as crenças dos professores brasileiros em formação podem ser confrontadas com a produção

⁶⁵ MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

segmental de variedades dialetais que dizem se aproximar/produzir. Portanto, é preciso uma interpretação intersubjetiva dos dados, em contraste aos elementos fônicos desde uma perspectiva acústica. Isso nos permitirá obter uma visão heurística das variáveis envolvidas no processo investigativo, facilitando uma compreensão prática que possa, de alguma forma, influenciar a realidade do ensino de pronúncia na formação docente, tão relegada no ensino (Iruela, 2004, Usó, 2008). Nessa perspectiva qualitativa, concordamos com Barcelos (2006, p. 220) sobre o pesquisador dentro do campo qualitativo: é aquele que investiga “o que os participantes da pesquisa estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências, e como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem”.

4.3 Contexto da pesquisa

O presente estudo de caso teve como participantes professores de espanhol em formação do curso de Letras-Espanhol de duas instituições públicas de ensino superior do Centro-Oeste brasileiro: uma Universidade Federal e um Instituto Federal (IF). Como critério de seleção, os participantes deveriam estar, no momento da coleta de dados, matriculados no estágio obrigatório, garantindo que já estivessem em prática docente.

4.3.1 Participantes da pesquisa

Para concretizar os objetivos delineados nesta pesquisa, contamos com a participação de 10 (dez) professores brasileiros de espanhol em formação, sendo cinco de uma universidade pública e cinco de um Instituto Federal, ambos do Centro-Oeste. A quantidade de participantes reduzida se deu pelo próprio método de pesquisa, o estudo de caso, o qual prevê o estudo de um número reduzido de participantes (Gil, 2002). Além disso, como critério de seleção, foi utilizado o critério de amostra não probabilística por conveniência (Baptista Lucio, 2014; Fernández Collado), ou seja, “uso de pessoas prontamente acessíveis e que contemplem os critérios de inclusão elencados no projeto de pesquisa como participantes da pesquisa” (Campos; Saidel, 2022, p. 411). É importante reconhecer as limitações de generalização desse tipo de amostragem para a população em geral.

A acessibilidade desse tipo de amostragem reside na relação do pesquisador com as duas instituições. Na universidade, é professor voluntário do departamento de Letras e mantém contato com os professores do estágio, o que facilita o acesso aos estudantes. No caso do IF, muitos professores de espanhol em formação já realizaram estágio sob sua

orientação na Secretaria de Educação. Dessa forma, o contato com as respectivas coordenações dos cursos foi estreitado.

Para contatar os participantes, foi elaborado um convite explicando o objetivo da pesquisa e incentivando sua participação. Os estudantes interessados foram orientados a ingressar em um grupo de *WhatsApp* criado especificamente para a coleta de dados. No caso dos alunos da Universidade, por conhecer o responsável pelo estágio, o pesquisador enviou o convite diretamente a todos os inscritos nas disciplinas Estágio Supervisionado 1 e 2 em 10 de julho de 2024. Para os alunos do IF, foram utilizados dois canais: envio de convite diretamente à coordenação do curso, também em 10 de julho, e por meio de uma professora em formação que realizou estágio sob orientação do pesquisador, que disparou o convite no grupo de *WhatsApp* de estágio do qual ela fazia parte.

Logo após o envio do convite, cinco estudantes da Universidade ingressaram no grupo. No mesmo dia, três alunos do IF também se juntaram. Assim, foi marcada uma reunião de orientação para o dia 12 de julho de 2024, às 10h, para prosseguirmos com o encaminhamento da pesquisa. Nessa reunião, estiveram presentes 4 alunos do grupo Universidade, e discutimos a disponibilidade para a pesquisa, o teor do estudo e os instrumentos que seriam utilizados para conduzi-la. Os participantes que concordaram em colaborar receberam, por meio do grupo, o termo de consentimento e o *link* para responder o primeiro instrumento de pesquisa, o questionário.

Considerando o exposto, o grupo participante desta pesquisa foi composto conforme disposto no Quadro 2, que apresenta os dados gerais dos professores brasileiros de espanhol em formação, a variedade linguística indicada por eles e as respectivas datas de aplicação dos instrumentos de coleta.

Quadro 2 — Participantes da pesquisa

Dados gerais dos participantes						Aplicação instrumentos			
Participantes	IES	Faixa Etária	Estágio	FonFon	Variedade (s) indicada (s)	Questionário	Produção Leitora	Teste perceptivo	Entrevista
Ramón	Universidade -CO	18-25		Não	México/Colômbia	15/07/2024	24/09/2024	31/01/2025	31/01/2025
Morticia-	Universidade -CO	18-25		Não	Espanhol “estándar”	25/07/2024	31/08/2024	17/12/2024	17/12/24,

Tyler	Universidade -CO	26-35	Sim	Não	Variedades sul-americanas	25/07/2024	31/08/2024	19/12/2024	19/12/2024
Ander	Universidade -CO	18-25		Sim	Talvez da Esp. região sul.	23/09/2024	29/10/2024	17/12/2024	17/12/2024
Chaparrito	Universidade -CO	26-35		Não	Mexicana	01/11/2024	18/12/2024	17/12/2024	17/12/2024
Luz Borrell	IF-CO	26-35		Sim	Rio-platense	17/07/2024	06/09/2024	17/12/2024	17/12/2024
Pacense	IF-CO	18-25		Sim	Mistura Paraguai/rio-platense/pacense	22/08/2024	03/10/2024	20/12/2024	20/12/2024
Ferreira	IF-CO	18-25		Sim	Espanhola	18/10/2024	01/12/2024	29/01/2025	29/01/2025
Brandão	IF-CO	45-55		Sim	Rio-platense	23/10/2024	24/11/2024	16/12/2024	16/12/2024
Maria	IF-CO	18-25		Sim	Espanhola	21/11/2024	16/12/2024	20/12/2024	20/12/2024

Fonte: Elaboração própria.

Notação: Fonfon= Fonética e Fonologia; IES= Instituição de Ensino Superior.

Para preservar a identidade e integridade dos participantes, estes serão identificados nesta pesquisa conforme os pseudônimos indicados por eles. Na sequência, são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa.

4.4 Instrumentos para coletas de dados

O estudo das crenças é complexo devido à natureza dinâmica e multifacetada do próprio conceito, conforme já apresentado. Vieira-Abrahão (2006, p. 221) explica que, dentro do escopo metodológico dos estudos das crenças e ações, é difícil utilizar um único instrumento para estudá-las, argumentando que a “combinação de vários se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas”. Por essa razão, decidimos pelo uso de quatro instrumentos para esta pesquisa, os quais: i) Questionário aberto; ii) Gravações de áudio obtidas a partir de uma tarefa de leitura em voz alta; iii) Teste perceptivo; e iv) Entrevista semiestruturada. Esses instrumentos são apresentados a seguir.

4.4.1 O questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Neste sentido, poderemos fazer uma análise interpretativa do que será relatado (ou subentendido) pelos participantes da pesquisa. O objetivo do questionário é “reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito deles próprios e dos objetos, pessoas e eventos presentes em seu meio ambiente” (...) (Moura; Ferreira; Paine, 1998, p. 81).

O questionário aplicado na presente pesquisa esteve composto pelas seguintes perguntas:

- 1) Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, quanto tempo você estuda espanhol?
- 2) Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol? Básico, intermediário, avançado...
- 3) Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?
- 4) Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?
- 5) Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?
- 6) Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?
- 7) Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por que?
- 8) Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?

Essas perguntas contribuem para a compreensão do sistema de crenças dos professores brasileiros de espanhol em formação, uma vez que permitem acessar as suas opiniões, preferências linguísticas construídas ao longo de sua trajetória acadêmica e de contato com a língua. Desse modo, alinham-se ao objetivo de identificar as crenças desses docentes sobre as variedades dialetais do espanhol com as quais se identificam e às quais buscam se aproximar, dando luz sobre as escolhas fonéticas, dimensões identitárias e

atitudinais que podem influenciar sua futura prática docente. Na próxima seção, explicamos outro instrumento de coleta de dados, a produção leitora.

4.4.2 A produção leitora

Nesta etapa, os participantes foram instruídos a ler um texto em espanhol e gravar sua leitura. No entanto, para a realização dessa fase de pesquisa, foi estabelecido um intervalo de tempo entre a resposta do questionário e a realização desta atividade. Essa pausa foi necessária para desvincular as respostas do questionário do seu processo leitor, evitando, dessa forma, o monitoramento linguístico pelos participantes. No entanto, o ato de ler em voz alta e a própria participação na pesquisa já conduzem o participante a um olhar mais atento sobre sua produção oral. Embora reconheçamos isto, com essa pausa ainda foi possível conseguir produções mais condizentes com a interlíngua que os falantes realmente usam em suas práticas com a língua espanhola.

Isto se justifica porque há uma diferença entre a produção oral e a leitura (Lopes; Barreto; Fonseca de Oliveira, 2024). Durante a leitura, as pessoas têm tempo para refletir e ajustar sua pronúncia de acordo com sua consciência fonêmica. Em outras palavras, a fala espontânea demonstra a habilidade do falante em estruturar fonicamente o discurso; já a leitura permite ajustes e reflexões prévias. Portanto, o intervalo entre o Questionário e a atividade de Produção Leitora foi essencial para garantir a espontaneidade e autenticidade dos dados coletados.

Para a produção leitora, foi escolhido o texto-relato a seguir, do argentino Pedro Isaac Gdansky Orgambide, cujo título é *La intrusa*, com base em critérios que visam garantir variedade linguística dos participantes e naturalidade. Assim, optamos por um texto curto, em prosa, que facilita a entonação e permite uma leitura mais fluida e envolvente. Transcrevemos o texto:

La intrusa, de Pedro Orgambide⁶⁶

Ella tuvo la culpa, señor **Juez**. Hasta **entonces**, hasta el día que **llegó**, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. **Yo** era el primero en **llegar** a la **oficina** y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico. El año pasado, sin ir muy lejos, recibí una **medalla** del mismo gerente. En cuanto a ésa, me **pareció** sospechosa desde el primer momento. Vino con tantas ínfulas a la oficina. Además

⁶⁶ Texto disponível em: <https://www.ceciliamaugeri.com.ar/la-intrusa-de-pedro-orgambide/>. Acesso em: 20 de julho de 2024.

¡qué **exageración!** **recibirla** con un discurso, como si fuera una **princesa**. Yo seguí trabajando como si nada pasara. Los otros se **deshacían** en elogios. Alguno deslumbrado, se atrevía a **rozarla** con la mano. ¿Cree usted que yo me inmuté por eso, Señor Juez? No. Tengo mis **principios** y no los voy a cambiar de un día para el otro. Pero hay cosas que colman la medida. La intrusa, poco a poco, me fue invadiendo. **Comencé** a perder el apetito. Mi mujer me compró un tónico, pero sin resultado. ¡Si hasta se me caía el pelo, señor, y soñaba con ella! Todo lo soporté, todo. Menos lo de **ayer**. «**González** – me dijo el Gerente – lamento **decirle** que la empresa ha **decidido prescindir** de sus **servicios**». Veinte años, Señor Juez, veinte años tirados a la basura. Supe que ella fue con la alcahuetería. Y yo, que nunca dije una mala palabra, la insulté. Sí, confieso que la insulté, señor Juez, y que le pegué con todas mis **fuerzas**. Fui yo quien le dio con el fierro. Le gritaba y estaba como loco. Ella tuvo la culpa. Arruinó mi carrera, la vida de un hombre honrado, señor. Me perdí por una extranjera, por una miserable computadora, por un **pedazo** de lata, como quien **dice**.

Do referido texto, foram analisadas, na produção leitora, as palavras abaixo (Quadro 3), considerando que elas poderão ter diferentes pronúncias no contexto das variedades diatópicas da língua espanhola. Foram observadas especificamente as produções relacionadas às letras <c> (antes de i, e), <z, s>, as quais podem apresentar articulações fônicas com *distinción* ou *seseo*, fenômeno que ocorre na América e nas regiões setentrionais da Andaluzia. Ademais, foram observadas as produções para <ll, <y>, as quais podem variar em razão do *yeísmo* (*rehilado*). Existem outros fenômenos que poderiam integrar a comparação entre brasileiros e hispanofalantes, considerando as variedades da língua espanhola, mas para delimitar a pesquisa, nos atentamos unicamente aos referidos fenômenos, que possuem ponto e modo de articulação diferentes, dependendo da variedade geográfica.

No Quadro 3, apresentamos as palavras que contêm as grafias <y> e <ll>, as quais podem apresentar produções *yeístas*.

Quadro 3 — Palavras do texto e suas transcrições variacionais

DADOS		Transcrição fonética				Contexto articulatorio
Palavras	Transcrição fonológica	Yeísmo (ll-> ʒ, ʃ, dʒ, j)				
		Variante [ʒ]	Variante [ʃ]	Variante [dʒ]	Variante [j]	
Ella	/ˈeʎa/	[ˈeʒa]	[ˈeʃa]	[ˈedʒa]	[ˈeja]	Sil. átona
Llegó	/ʎeˈgo/	[ʒeˈgo]	[ʃeˈgo]	[dʒeˈgo]	[jeˈgo]	Sil. átona
Yo	/ˈjo/	[ˈʒo]	[ˈʃo]	[ˈdʒo]	-----	Sil. tónica
Llegar	/ʎeˈgar/	[ʒeˈgar]	[ʃeˈgar]	[dʒeˈgar]	[jeˈgar]	Sil. átona
Medalla	/meˈdaʎa/	[meˈðaʒa]	[meˈðaʃa]	[meˈðadʒa]	[meˈðaja]	Sil. átona

Ayer	/a 'jer/	[a 'ʒer]	[a 'jer]	[a 'dʒer]	-----	Sil. tónica
-------------	----------	----------	----------	-----------	-------	-------------

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, no Quadro 4, apresentamos as palavras que contêm as grafias <c> e <z>, as quais podem ser concretizadas com produções seseantes ou com *distinción*.

Quadro 4 – Palavras do texto: fonemas alveolar e interdental

DADOS		Transcrição fonética		Contexto articulatorio
Palabras	Transcrição fonológica	Distinción	Seseo	
Juez	/xueθ/	[xueθ]	[xues]	Monossilábico
Entonces	/en'tonθes/	[en'tonθes]	[en'tonses]	Sil. átona
Oficina	/ofi'tina/	[ofi'tina]	[ofi'sina]	Sil. tónica
Recibí	/reθi'bi/	[reθi'bi]	[resi'bi]	Sil. átona
Pareció	/pare'θio/	[pare'θjo]	[pare'sjo]	Sil. tónica
Exageración	/eksaxera'θion/	[eksaxera'θjon]	[eksaxera'sjon]	Sil. tónica
Recibirla	/reθi'βirla/	[reθi'βirla]	[resi'βirla]	Sil. átona
Princesa	/prin'θesa/	[prin'θesa]	[prin'sesa]	Sil. tónica
Deshacían	/desa'θian/	[desa'θjan]	[desa'sjan]	Sil. tónica
Rozarla	/ro'θarla/	[ro'θarla]	[ro'sarla]	Sil. tónica
Principios	/prin'θipios/	[prin'θipjos]	[prin'sipjos]	Sil. tónica
Comencé	/komen'θe/	[komen'θe]	[komen'se]	Sil. tónica
Decirle	/de'θirle/	[de'θirle]	[de'sirle]	Sil. tónica
Decidido	/deθi'dido/	[deθi'ðiðo]	[desi'ðiðo]	Sil. átona
Prescindir	/presθin'dir/	[presθin'dir]	[pressin'dir]	Sil. átona
Servicios	/ser'biθios/	[ser'biθios]	[ser'bisios]	Sil. átona
Fuerzas	/'fuerθas/	[/'fuerθas]	[/'fuersas]	Sil. átona
Pedazo	/pe'daθo/	[pe'ðaθo]	[pe'ðaso]	Sil. átona
Dice	/'diθe/	[/'diθe]	[/'diθe]	Sil. átona

Fonte: Elaboração própria.

Para a gravação do áudio, foi utilizado o site gratuito e online de gravação de voz *Vocaroo*, disponível em: <https://vocaroo.com/>. O interessante deste site é sua acessibilidade,

pois não depende da memória dos dispositivos dos participantes nem exige o trabalho de gravar, armazenar e enviar arquivos ao pesquisador. Como o site funciona online, os participantes só precisaram gravar e enviar o *link* da gravação. Ao receber o material, a gravação foi baixada em um computador pessoal e posteriormente submetida à análise. É importante lembrar que os professores brasileiros de espanhol em formação foram orientados a realizar as gravações em um ambiente sem ruídos, para uma melhor qualidade de áudio.

Após receber todos os áudios, passou-se à etapa de fragmentação, por meio do *Audacity*⁶⁷, e preparação dos arquivos para a análise acústica, usando o *Praat*⁶⁸, um programa desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink, pesquisadores da Universidade de Amsterdã, na Holanda. O *Praat* é amplamente reconhecido por possibilitar a análise acústica da voz e, nesta pesquisa, foi utilizado para examinar os segmentos extraídos das produções leitoras dos participantes, por meio da observação e interpretação de seus espectros.

4.4.3 *Teste perceptivo com programa TP*

Após a produção leitora, os professores brasileiros de espanhol em formação realizaram um teste perceptivo do tipo identificação, conforme descrito por Kluge (2013). Nesse teste, os participantes ouviram 16 estímulos sonoros (veja o Quadro 5 a seguir) e deveriam indicar a transcrição ortográfica correspondente a cada um. Esse teste teve como objetivo avaliar a capacidade dos participantes de perceber fonemas específicos, ajudando a compreender suas habilidades fonéticas, a partir do tempo de processamento (Silveira, 2023).

A audição foi elaborada e aplicada por meio do [programa TP](#), seguindo os parâmetros de teste de percepção propostos por Kluge (2013). Esse aplicativo permite que pesquisadores criem e configurem experimentos de percepção de forma intuitiva. O TP propicia:

- a) a utilização de estímulos sonoros, visuais e audiovisuais; b) a realização de dois tipos de testes de percepção da fala: discriminação e identificação; c) a inclusão de uma escala de Likert ou uma escala deslizante para a avaliação dos estímulos; d) a obtenção de feedback imediato para cada resposta, nos experimentos de treinamento perceptual; e) a aleatorização da apresentação dos estímulos; f) a contagem do tempo

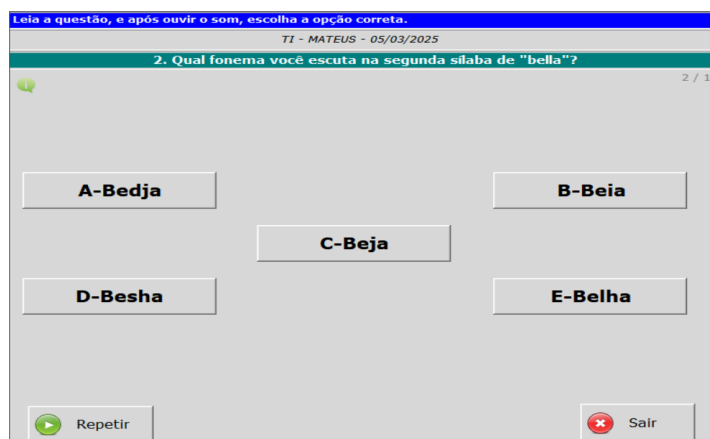
⁶⁷ Audacity (<https://www.audacityteam.org/>) é um software livre de edição digital de áudio disponível principalmente nas plataformas: Windows, Linux e Mac e ainda em outros Sistemas Operacionais. O código fonte do Audacity está sob a licença GNU General Public License. A sua interface gráfica foi produzida utilizando-se de bibliotecas do wxWidgets.

⁶⁸ Praat (<https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>) software utilizado para análise e síntese da fala desenvolvido pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do Institute of Phonetic Sciences, da Universidade de Amsterdã. Seu foco é a análise do som como ondas, focando em parâmetros como frequência, comprimento, intensidade, etc.

de reação; g) a criação automática de uma pasta com os resultados de todos os experimentos de teste e de treinamento numa planilha do Excel⁶⁹.

De modo a ilustrar o formato do teste criado para esta pesquisa, observe a interface apresentada na Figura 21.

Figura 21 — Estímulo palavra *bella*



Fonte: Captura TP.

Na tela ilustrativa, apresenta-se uma pergunta que solicita ao participante identificar qual fonema escuta em determinada sílaba, levando-o a comparar o estímulo sonoro ouvido com as opções de resposta disponibilizadas. A escolha da transcrição ortográfica reflete a forma como o som é mentalmente categorizado em português, ou seja, a relação entre som e escrita. No referido teste, o foco residiu unicamente em aferir se os participantes apresentam nível de consciência fonêmica (Alves, U., 2009; Silva; Silva; 2017) quanto à percepção dos fonemas interdental, alveolar e os fones correspondentes a sociolinguística do *yeísmo*. O teste nos serviu como uma confrontação a mais quanto à produção leitora, pois o nível de identificação (percepção) de alguma forma implica a produção oral, uma vez que o que não se internaliza, se concretiza com imprecisão (Alves, U.; Magro, 2011; Ellis, 2005; Preuss, 2014, 2019).

Os estímulos utilizados para aplicação do teste foram retirados do site *Sounds of Speech*, disponível em: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/>. Para conhecimento, os estímulos utilizados no teste são expostos no Quadro 5 a seguir.

⁶⁹ TUTORIAL TP - Versão 3.1.

Quadro 5 — Estímulos do teste perceptivo

ESTÍMULOS	PRESENTAÇÕES E ALTERNATIVAS	ALTERNATIVA PRONUNCIADA	NOTAÇÃO NO PROGRAMA	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA
Estímulo 1- Llama	a) Djama; b) Jama; c) Shama; d) Iama; e) Llama.	A-Djama	Est1_d3_llama_Fone alveopalatal sonoro	['dʒama]
Estímulo 2- Bella	a) Bedja; b) Beia; c) Beja; d) Beshia; e) Belha	B-Beia	Est2_j_bella_fone ma fricativo palatal sonoro	['beja]
Estímulo 3- Cosa	a) cosa; b) coza	B-Cosa	Est3_S_cosa_fone ma alveolar surdo	['Kosa]
Estímulo 4 - Caza	a) Caza; b) Casa	A-Caza	Est4_θ_caza_fone ma interdental surdo	['kaθa]
Estímulo 5- Llama	a) Jama; b) Djama; c) Llama; d) Shama; e) Iama	C-Lhama	Est5_λ_llama_fone ma lateral sonoro	['λama]
Estímulo 6- Yunque	a) Shunque; b) Djuunque; c) Iunque; d) Junque; e) Lluunque.	B-Djuunque	Est6_d3_yunque_Fone alveopalatal sonoro	['dʒunke]
Estímulo 7- mayo	a) Masho; b) Maio; c) Majo; d) Malho; e) Madjo.	A-Masho	Est7_f_mayo_fone fricativo alveopalatal surdo	['maʃo]
Estímulo 8- Mayo	a) Masho; b) Majo; c) Maio; d) Malho; e) Madjo.	B-Majo	Est8_ʒ_mayo_fone fricativo alveopalatal sonoro	['maʒo]
Estímulo 9- Rodilla	a) Rodija; b) Rodisha; c) Rodilha; d) Rodja	B-Rodisha	Est9_f_rodilla_fone fricativo alveopalatal surdo	[ro'ðiʃa]
Estímulo 10- Caballo	a) cabadjo; b) cabaio; c) caballo; d) cabajo; e) cabasho	C-Caballo	Est10_λ_caballo	[ka'βaʎo]
Estímulo 11- Suma	a) Suma; b) Zuma	A-Suma	Est11_S_suma_alveolar	['suma]
Estímulo 12- Cima	a) Sima; b) Cima	B-Cima	Est12_θ_cima	['θima]
Estímulo 13- Lluvia	a) Djuvia; b) Juvia; c) Lhuvia; d) Shuvia; e) Iovia	C-Lhuvia	Est13_λ_lluvia_fone ma lateral sonoro	['λuβja]

Estímulo 14 Cena	a)Sena; b) Cena	B-Cena	Est14_θ_Cena_fon ema fricativo interdental surdo	['θena]
Estímulo 15- Maya	a)Masha; b)Maia; c)madja; d)Maja; e) Malha.	B-Maia	Est15_ j_ maya_fonema fricativo palatal sonoro	['maja]
Estímulo 16- Rodilla	a)Rodilha; b)Rodija; c) Rodisha; d) Rodidja; e) Rodia.	B-Rodija	Est16_3_rodilla_fo ne fricativo alveopalatal sonoro	[ro'diza]

Fonte: Elaboração própria.

O teste perceptivo foi aplicado pelo pesquisador em sessões individuais realizadas por meio de um aplicativo de comunicação *online*, *Teams*. Durante as sessões, foi verificado se o participante conseguia ouvir corretamente, bem como solicitado o uso de fones de ouvido e a permanência em um ambiente silencioso. Para garantir a audição adequada, foi aplicado um estímulo de teste antes do início da atividade.

A aplicação do teste por meio do *Teams*, com a presença do pesquisador, teve duas razões metodológicas: 1) proporcionar comodidade aos participantes e; 2) garantir a confiabilidade dos dados, sendo esta a principal justificativa. Caso o teste fosse feito de forma independente, haveria incerteza sobre se os participantes estariam, de fato, realizando o teste sozinhos. Isso é justificável pela possibilidade de que os participantes, ao se sentirem avaliados, pudessem não querer expor suas dificuldades e, por isso, recorrer a terceiros com maior conhecimento para sanar suas dúvidas, especialmente se não tiverem segurança em suas respostas. O fato de o pesquisador ser colega de profissão poderia acentuar esse sentimento, levando os participantes a buscar ajuda externa, o que comprometeria a precisão dos dados coletados.

4.4.4 A entrevista

Realizadas a aplicação do questionário, a leitura em voz alta e o teste perceptivo, foi conduzida uma entrevista semiestruturada na qual foram retomadas perguntas dos questionários, que não foram adequadamente respondidas ou que ficaram ambíguas, ou seja, um elemento secundário que nos auxiliou na triangulação dos dados, reforçando-os.

Conforme Moura, Ferreira e Paine (1998, p.77), a entrevista é uma técnica que demanda “contato face a face entre a pessoa que recolhe e a que fornece informações, em

geral sobre si própria, muito embora tais informações possam se referir a outras pessoas e eventos relevantes”. Foi uma entrevista semiestruturada devido à sua flexibilidade, considerando que permite a “liberdade de acrescentar novas perguntas a esse roteiro, com o objetivo de aprofundar e clarificar pontos que ele considere relevantes aos objetivos de estudo” (Moura; Ferreira; Paine, 1998, p.78).

É importante salientar que recorrer à técnica de entrevista como mecanismo para construção de dados evidencia-se como uma forma de empreender esforços na interpretação da “subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.” (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 25). Ademais, essa técnica pode mobilizar conhecimentos, ações, atitudes que não foram claramente relatados no questionário, ou seja, o participante pode deixar saber “o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (Freitas, 2002, p. 29).

4.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados foram contrapostos da seguinte forma: i) análise do sistema de crenças, com base nas respostas obtidas por meio do questionário e das entrevistas; ii) fragmentação das gravações das leituras dos participantes e elaboração de um corpus composto por palavras que contenham os segmentos mais representativos de diferentes variedades dialetais; iii) análise acústica dos segmentos selecionados; iv) comparação dos fenômenos acústicos identificados com as características comumente associadas às variedades indicadas; v) contraste entre o sistema de crenças dos participantes sobre o uso de determinadas variedades dialetais, suas realizações segmentais e os resultados do teste perceptivo, que busca verificar o nível de consciência fonêmica dos professores em formação; vi) reflexão sobre os fenômenos identificados à luz do referencial teórico adotado.

A interpretação dos dados coletados no questionário e na entrevista sobre crenças considerou a abordagem contextual dos estudos das crenças, ou seja, qualitativa (Barcelos, 2001; Vieira-Abrahão, 2006). Para cada participante, fez-se uma análise do sistema de crenças, a fim de compreender como os professores brasileiros em formação percebem sua produção oral e se buscam ou não se aproximar de uma variedade diatópica do espanhol. Dessa forma, foi possível entender quais fatores podem influenciar sua produção oral, dito de

outra forma, suas estratégias de aprendizagem e como elas impactam sua percepção e produção na língua espanhola.

Para isso, foi crucial considerar que as crenças são dinâmicas, emergentes e contraditórias, além de estarem relacionadas ao contexto (Barcelos, 2006). Essas crenças influenciam as ações dos aprendizes (Barcelos, 2006; Borg, 2003). Aqui, entendemos ações como a prática oral e as possíveis consequências no processo de mediação linguística por parte desses professores em formação. Nas palavras de Barcelos (2001, p. 81), os estudos das crenças “procuram considerar a influência da experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos não somente em suas crenças, mas também em suas ações dentro de um contexto específico”. Nesse contexto, empreendemos uma análise que buscou correlacionar as concepções sobre sua própria produção oral com o que realmente produzem (ação). Nesse sentido, na presente pesquisa, “a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos” (Barcelos, 2001, p. 82).

Para sistematizar os dados dos multi-instrumentos, foi realizada a triangulação, permitindo confrontar informações e identificar contradições, complementaridades e convergências. Conforme Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 247), a “triangulação de dados consiste em usar diferentes fontes de dados, sem usar métodos distintos”. Denzin (2006) reforça esse tipo de análise ao defender que a coleta deve envolver múltiplas fontes, garantindo uma descrição mais holística do objeto de análise.

4.5.1 Espectro do sinal da fala

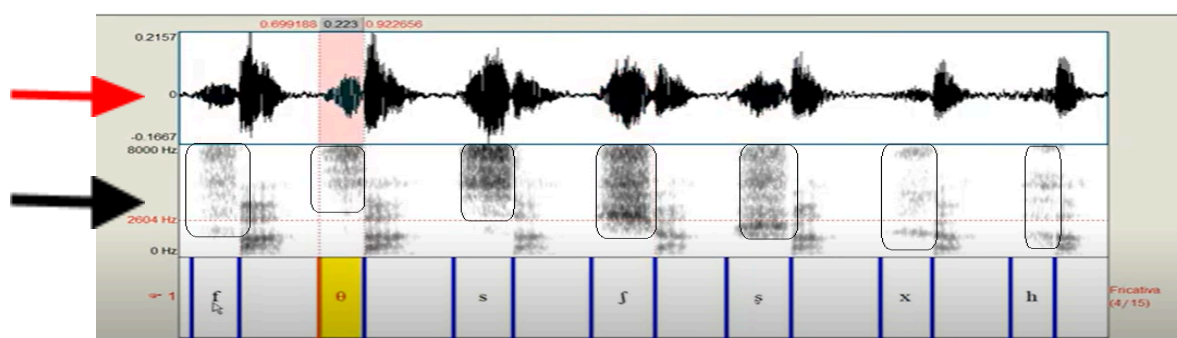
Após a segmentação dos áudios e a seleção das palavras estabelecidas nos Quadros 3 e 4, os fones /k/, /j/ e seus alofones [dʒ, ʒ, ʃ], bem como os fones fricativos /θ/ e /s/, passaram por um tratamento acústico mediante o programa *Praat*, a partir do qual foram gerados espectros acústicos. Para Fernández (2007, p. 539, tradução própria), o espectro consiste na “representação gráfica de um som, normalmente complexo (ou seja, composto pela soma de várias ondas de diferentes frequências), que mostra a contribuição que cada uma das frequências componentes exerce sobre o som final resultante⁷⁰”, e trata de um “recorte que permite verificar a amplitude de um formante com mais precisão do que o espectrograma” (Silva *et al.*, 2019, p. 98). Para Celdrán (1998, p. 27):

⁷⁰ Do espanhol: “representación gráfica de un sonido, habitualmente complejo (=compuesto por la suma de muchas ondas de distinta frecuencia), que muestra la contribución que cada una de las frecuencias componentes realiza al sonido final resultante”.

Essas representações oferecem informações valiosas, pois permitem analisar as características mais destacadas dos sons isolados em um ponto específico de sua duração. Esses traços correspondem aos picos de maior amplitude, que representam o centro dos formantes das vogais, sua largura de banda e os picos de frequência de maior intensidade ao longo de todo o espectro nas consoantes⁷¹.

Para essa pesquisa, interessam-nos as informações referentes às consoantes. Conforme o excerto, nas consoantes os picos de frequência de maior intensidade ao longo do espectro revelam as características acústicas distintivas, como a concentração de energia em determinadas frequências, que são típicas de sons fricativos ou oclusivos. O espectro acústico é gerado a partir do espectrograma, o qual é a “representação tridimensional do som que nos permite visualizar quanta energia existe em cada frequência ao longo do tempo” (Fernández, 2007, p. 539, tradução própria⁷²), e “geralmente, a análise espectral é realizada em uma pequena amostra de som para verificar, em detalhes, as frequências existentes” (Silva *et al.*, 2019, p. 74). Na Figura 22 a seguir, apresentamos um espectrograma, no qual podemos visualizar as características frequenciais de sons fricativos em espanhol, com especial atenção aos seguintes fones: /θ, s, ʃ/.

Figura 22— Espectrograma de consoantes fricativas em espanhol



Fonte: Gallinate (2021, 12min10s).

Como se observa no oscilograma (variação da amplitude ao longo do tempo, seta vermelha) e no espectrograma (concentração de energia dos formantes, seta preta), cada consoante apresenta características acústicas próprias, determinadas por suas posições articatórias. De acordo com Silva *et al.* (2019, p. 170): o “ruído característico das consoantes fricativas é observado visualmente no espectrograma por hachuras verticais espaçadas. Sempre que o espectrograma apresentar hachuras verticais o vento acústico

⁷¹ Do espanhol: “Estas representaciones ofrecen una información rica ya que nos permiten analizar los rasgos más destacados de los sonidos aislados en un punto determinado de su duración. Esos rasgos son los picos de mayor amplitud que representan el centro de los formantes de las vocales, su ancho de banda y los picos de frecuencia de mayor intensidad a lo largo de todo el espectro en las consonantes”.

⁷² Do espanhol: “representación tridimensional del sonido que nos permite visualizar cuánta energía existe en cada frecuencia a través del tiempo”.

correspondente será uma consoante fricativa”. Observe também, quanto ao oscilograma, que “à medida que a articulação da fricativa se torna mais posterior, ocorre o aumento da amplitude” (Silva *et al.*, 2015, p. 173). Por exemplo, as amplitudes das ondas do fone interdental são menores que as do fone alveolar.

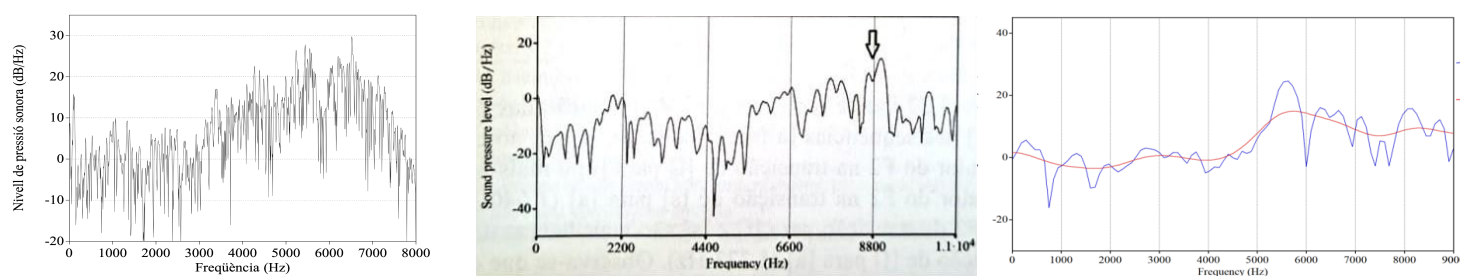
No espectrograma, as características formânticas podem ser observadas nas hachuras (regiões mais escuras), que indicam a concentração de energia em determinados picos espectrais, diferenciando cada som por suas propriedades acústicas. O espectro indica a frequência em que a energia sonora se concentra com maior intensidade em um determinado som (Silva *et al.*, 2019).

A análise dos dados desta pesquisa se baseia nos postulados de Silva *et al.* (2019) e Barbosa e Madureira (2015), bem como nos parâmetros de Llisterri (2024). Embora os princípios de descrições acústicas desses autores tenham sido realizados com dados do português brasileiro, também podem ser aplicados ao espanhol, dado que estamos lidando com sons cujas características articulatorias são as mesmas ou semelhantes em diferentes línguas. Assim, no espectro acústico, obteremos resultados semelhantes para o mesmo fone, independentemente da língua, uma vez que “o resultado acústico do trato vocal depende apenas do seu tamanho e formato e dos mecanismos aerodinâmicos de produção de ruído empregados” (Johnson, 2003, p. 1, tradução própria⁷³). Johnson (2003, p.1) também explica que os espectros “da fala são determinados pela anatomia e fisiologia, então estão além do alcance de hábitos culturais ou pessoais”.

Este argumento parece razoável, o que pode ser corroborado pelos três espectros a seguir (Figura 23), nos quais podemos contrastar e observar as semelhanças nos picos de frequência do fonema fricativo alveolar /s/ produzido em Catalão, em português mineiro e em espanhol falado por brasileiro.

⁷³ Do inglês: “because the acoustic output of the vocal tract depends only on its size and shape and the aerodynamic noise-producing mechanisms employed. These aspects of speech are determined by anatomy and physiology, so are beyond the reach of cultural or personal habit”.

Figura 23 — Espectro fonema /s/ em Catalão, Português mineiro, em Espanhol falado por brasileiro⁷⁴



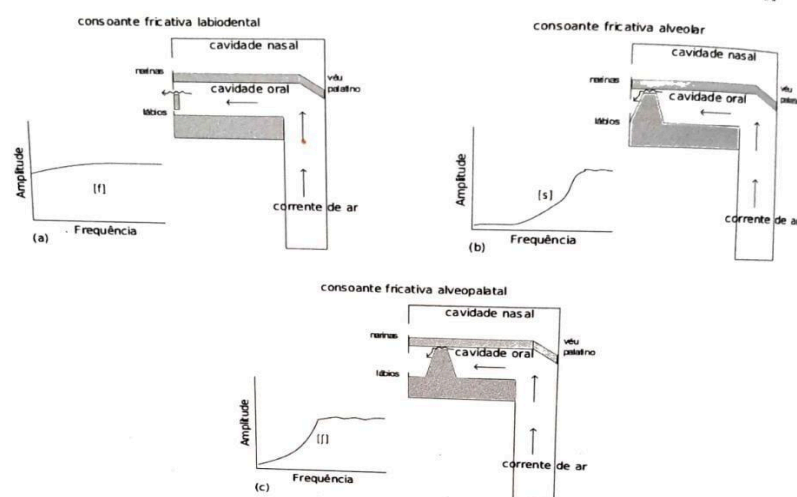
Fonte: Llisterri (2024, online; Silva *et al.*, 2019, p. 175; Barros, 2022, p. 33), respectivamente.

Observe-se que, nos três espectros, as características formânticas são semelhantes, uma vez que os picos de frequência se concentram em regiões mais altas, indicando que se trata do mesmo som. No entanto, é importante destacar que, visualmente, as representações espectrais apresentam diferenças. Isso ocorre porque cada espectro do tipo Fourier utiliza uma escala de dB/Hz distinta e um espaçamento diferente entre as frequências, o que afeta a forma como o ruído e suas ondas são exibidos. Essas variações na configuração dos parâmetros espectrais influenciam a aparência dos espectros, mesmo que a base acústica do som seja a mesma.

Diante do exposto, fica claro que cada som apresenta uma “aparência” visual única nos espectros, mesmo que pareça semelhante a outro som. Isso é especialmente notável em sons fricativos, que compartilham a mesma fonte de produção sonora (a fricção), mas diferem no ponto de articulação. Essa diferença no ponto de articulação confere a cada fricativo características físicas distintas, resultando em variações visuais nos espectros, mesmo que a fonte sonora seja a mesma (Barbosa; Madureira, 2015; Silva *et al.*, 2019). Tal afirmação pode ser percebida nas na Figura 24 a seguir apresentada por Silva *et al.* (2019, p. 174).

⁷⁴ A linha de cor azul é um espectro Fourier, e o vermelho é a filtragem LPC, que permite melhoria na visualização das frequências mais proeminentes (picos).

Figura 24 — Diagrama articulatório de fonemas fricativos /f, s, ʃ/



Fonte: Silva *et al.* (2019, p. 174).

Note-se que, por serem produzidos em posição mais posterior no trato vocal, os sons [s] e [ʃ], analisados nesta pesquisa, apresentam no espectro maior concentração e amplitude de ruído, característica típica das fricativas alveolares e alveopalatais. Ou seja, o pico

espectral tem relação com o tamanho da cavidade anterior à constricção: quanto menor a cavidade anterior à constricção maior será a frequência do pico espectral. Portanto, considerando-se que a cavidade anterior à constricção na fricativa [s] é menor do que na fricativa [ʃ], observa-se que o pico espectral de frequência mais alta ocorre em [s] [...] e o pico espectral de frequência mais baixa ocorre em [ʃ] (Silva *et al.* (2019, p. 175).

Essa categorização espectral é fundamental para esta pesquisa, pois é a partir dessa representação acústica que apresentaremos as produções dos participantes, se convergentes às variedades diatópicas do espanhol que acreditam se aproximar ou se divergentes. No espectro, cada som tem sua região frequencial de concentração de energia. No Quadro 6, apresentamos os valores aproximados de onde se encontram os picos de frequência dos sons aqui estudados: /θ/, /k/, /j/ e seus fones [dʒ, ʒ, ʃ], no contexto da língua espanhola. Ressalta-se que os valores podem variar em função da idade do falante e da qualidade acústica do som coletado, sem, contudo, descaracterizar a natureza do segmento analisado.

Quadro 6 — Valores médios de região frequencial dos sons analisados

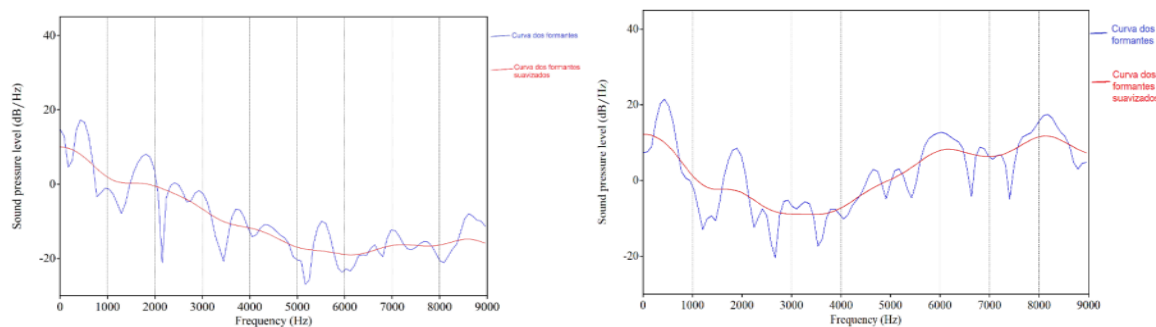
Sons	Regiões de picos em Hz	Autores
[s]	A partir de 6466 e 7517 Hz	Barbosa; Madureira (2015).
[θ]	Em torno de 2000 Hz ou abaixo.	Kent; Read (1992, <i>apud</i> Menon e Costa, 2017, p. 421); Llisterri (2024, online).

[ʃ]	A partir de 2500 e 5500 Hz	Barbosa; Madureira (2019) Llisterri (2024).
[ʒ]	A partir de 3500 a 6000 Hz	Barbosa; Madureira (2015); Llisterri (2024).
[dʒ]	A partir de 2500 e 3000 Hz	Llisterri(2024); Silva <i>et al.</i> (2019)
[ʌ]	A partir de 2 661 Hz	Quilis <i>et al.</i> (1979) <i>apud</i> Llisterri (2024, online) e Barbosa Madureira (2015)
[j]	Características semelhantes do [i], entre 300 e 2.700 Hz	Interpretado a partir do [i] em Silva <i>et al.</i> (2015).

Fonte: Elaboração própria.

Nas figuras a seguir, apresentam-se os espectros acústicos desses sons, com o objetivo de evidenciar suas características visuais. Os primeiros correspondem aos fonemas fricativos interdental e alveolar, conforme Figura 25.

Figura 25 — Espectro do fonema /θ/ e /s/ em espanhol falado por brasileiro

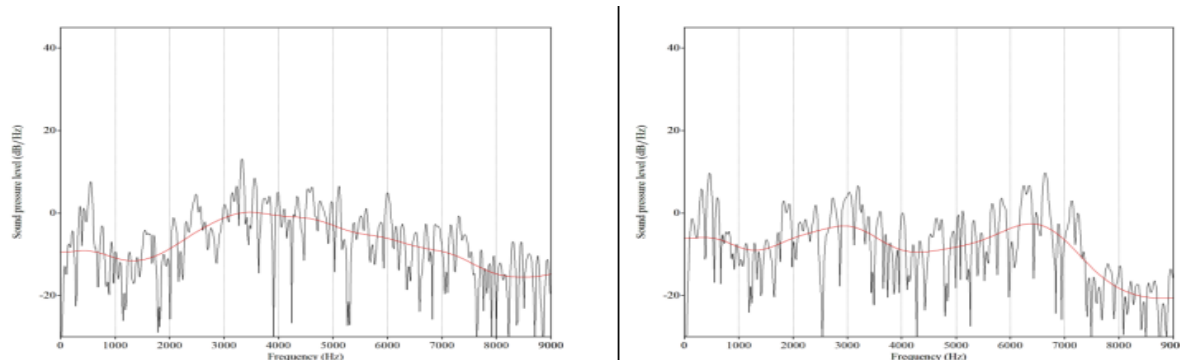


Fonte: Barros (2022, p. 32).

Observe que os picos dos formantes do fonema interdental /θ/ encontram-se em regiões de frequência entre 1000 Hz e 2000 Hz, enquanto os picos de maior intensidade do fonema fricativo alveolar /s/ situam-se em torno de 6000/8000 Hz. Tal configuração ocorre porque, sendo esses fonemas estridentes, o espectrograma do fonema alveolar apresenta uma região bastante escura nas altas frequências. Isso se deve à elevada concentração de energia (intensidade sonora) nessa faixa, resultado da maior pressão do ar, que produz um som mais intenso, característica igualmente observável no espectro (Pamies Bertrán *et al.*, 2019).

Nos espectros a seguir, mostramos as características dos sons fricativos alveopalatais [ʃ] e [ʒ], retirados do trabalho de Fugita (2023, p. 15).

Figura 26 — Espectros dos fones [ʃ] e [ʒ], respectivamente, em espanhol falado por argentino

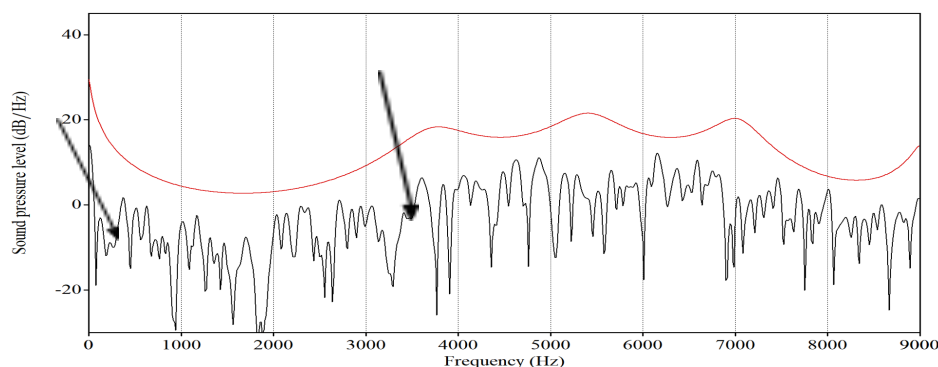


Fonte: Fugita (2023, p. 15).

Conforme observado, os picos frequenciais do fone [ʃ] situam-se em torno de 3300 Hz, com picos proeminentes até cerca de 5000 Hz, onde ocorre um declínio. Em contraste, os primeiros picos do fone [ʒ] começam em torno de 3500 Hz, com frequências proeminentes atingindo aproximadamente 6500 Hz, ao passo que em [ʃ] é próximo de 3300 Hz, em [ʒ] fica entre 4000 Hz.

O caso do som africado [dʒ] é peculiar, pois é composto por uma oclusiva dental seguida de uma fricativa alveopalatal. Segundo Silva *et al.* (2019, p. 152-153), a oclusiva dental /d/ apresenta “duas regiões espectrais proeminentes, com picos em frequências baixas, entre 800 e 1.600 Hz, e um pico adicional em torno de 1.800 Hz”. Essas características podem ser observadas no espectro abaixo, no qual é possível identificar picos frequenciais, inicialmente em baixas frequências (indicadas pelas setas). Além disso, nota-se no espectro um gradiente difuso ascendente, devido à presença do som fricativo alveopalatal [ʒ], cujos picos frequenciais começam em torno de 4000 Hz, com maior proeminência em 6000 Hz. Ou seja, enquanto /d/ apresenta ressonância baixa no espectro, o fone [ʒ] apresenta maior suas zonas de ressonâncias em frequências altas (Quilis, 1993). A seguir, Figura 27.

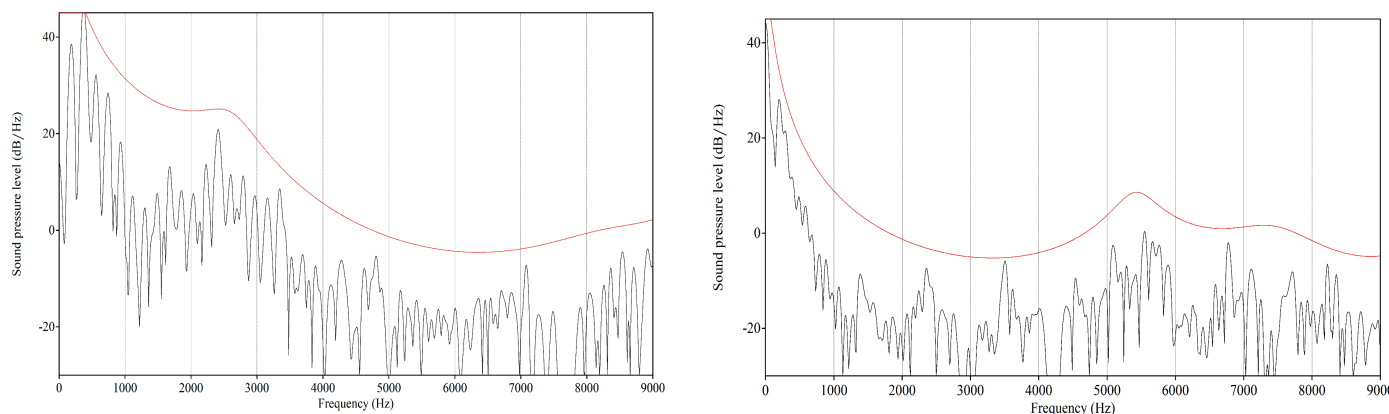
Figura 27 — Espectro do fone africado [dʒ]



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao fonema lateral /l/, o espectro acústico revela que os picos da concentração de energia estão localizados em frequências mais baixas, aproximadamente em torno de 2500 Hz. Em relação ao fonema fricativo /j/, observa-se uma concentração de energia em frequências a partir de 5000 Hz. Essas informações podem ser visualizadas na Figura 28 a seguir.

Figura 28 — Fonema lateral /l/ e fonema fricativo /j/, respectivamente



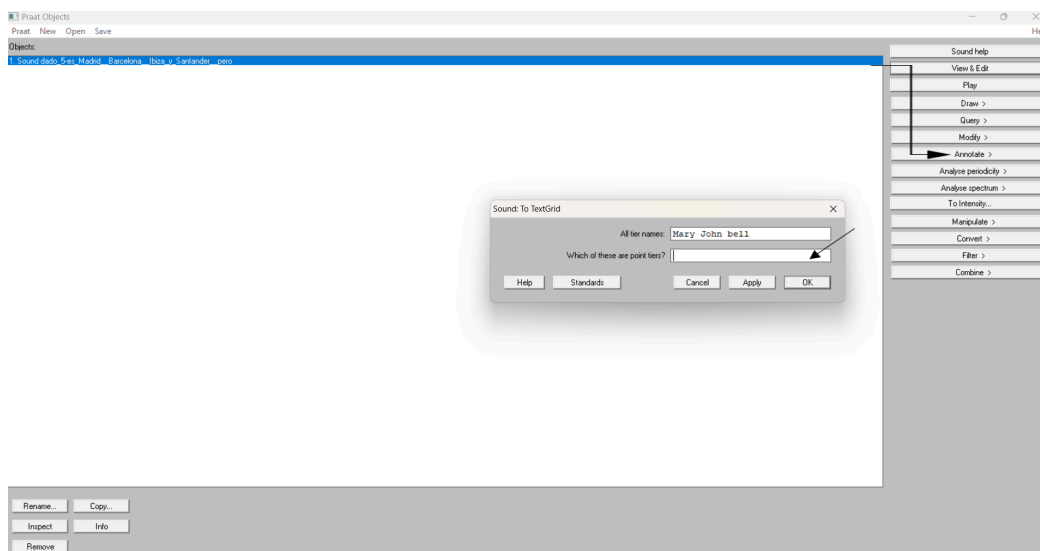
Fonte: Elaboração própria.

Diante do exposto, a análise espectral permite examinar as produções orais dos professores brasileiros de espanhol em formação, com base nas características frequenciais dos sons analisados, recordemos: os fonemas fricativos alveolar surdo /s/ e interdental surdo /θ/; o fricativo palatal sonoro /j/; os fones alveopalatais /z/ e /ʃ/; o fonema lateral palatal /l/; e o fone africado alveopalatal /dʒ/. Esses segmentos, cujas formas de (re)produção estão comumente associadas a diferentes variedades diatópicas do espanhol, constituem parâmetros acústicos que permitiram confirmar (ou não) a correspondência entre a aspirações dos participantes para produzir uma variedade do espanhol e a efetiva as produções orais.

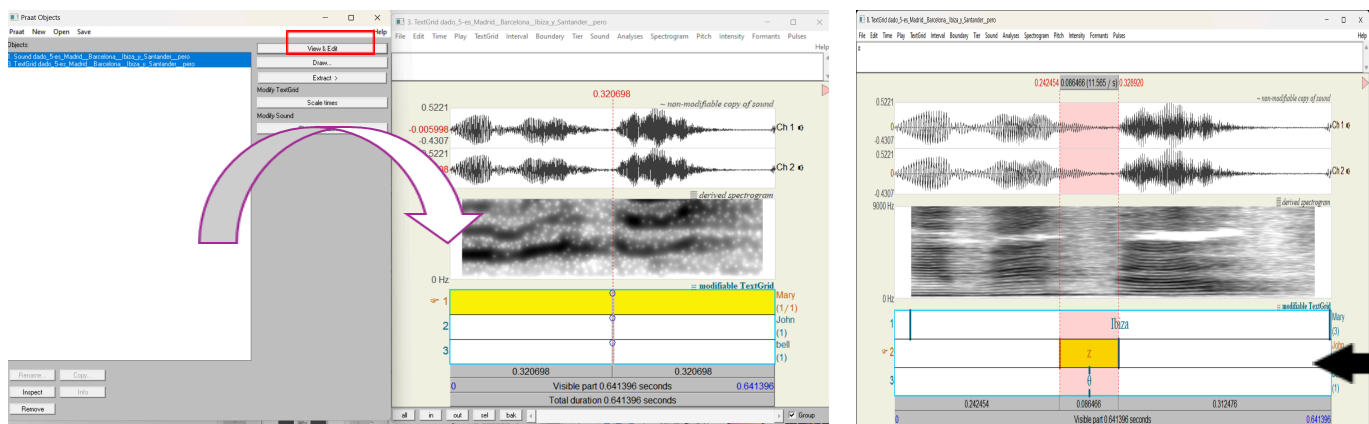
4.6 Geração de espectros acústicos no PRAAT

Para gerar os espectros utilizados na análise da produção leitora, seguimos uma metodologia baseada nos preceitos de Barbosa e Madureira (2015), em *Manual de Fonética Acústica Experimental: Aplicações a dados do Português*, e de Silva *et al.* (2019), em *Fonética Acústica: os sons do Português Brasileiro*. De forma mais intuitiva e prática, sugerimos o vídeo de Plínio Barbosa, presente no *youtube*, no qual o autor explica o passo a passo também: <https://youtu.be/nRL2zhL5ZV8>.

Para gerar os espectros de sons, o primeiro passo é abrir o *Praat* e selecionar o arquivo a ser analisado, utilizando o comando **Open > Read from file...**, para escolher o arquivo de áudio no formato *.wav*. Com o áudio carregado, no painel **Praat Objects**, é necessário criar o **TextGrid**. Para isso, selecione o áudio e clique em **Annotate > To TextGrid...** Na caixa de diálogo que será exibida, insira os nomes das tiers (camadas de anotação), separados por espaços, como por exemplo: *Mary John Bell*. No campo **Which of these are point tiers?**, deixe em branco caso todas as camadas sejam intervalares e clique em **OK**. Isso gerará um novo arquivo no painel **Praat Objects**, com o nome “TextGrid”. Selecione o **TextGrid**, clique em **Save > Save as text file...** para salvar no formato *.TextGrid*. Observe as figuras a seguir.

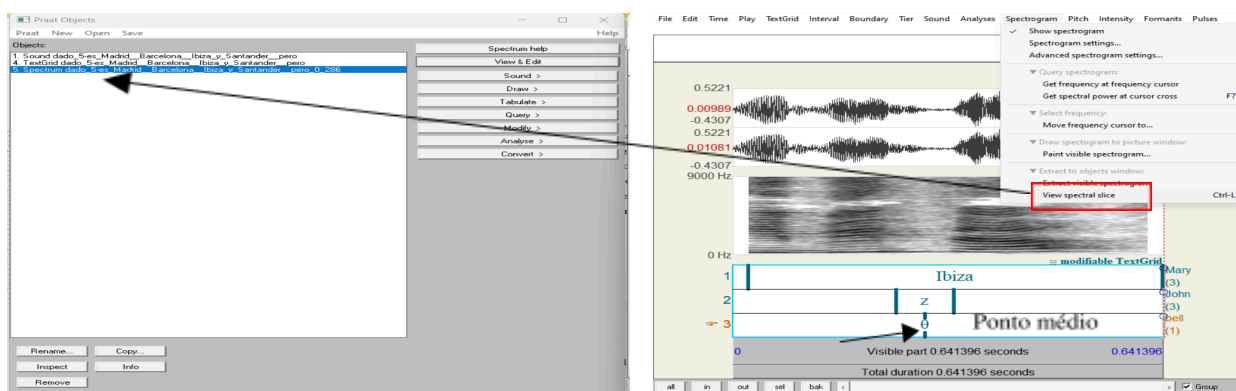


Com o **TextGrid** no painel **Praat Objects**, selecione ambos os arquivos e clique em **View & Edit**. Isso abrirá uma janela, permitindo a adição de segmentos. Observe as imagens:

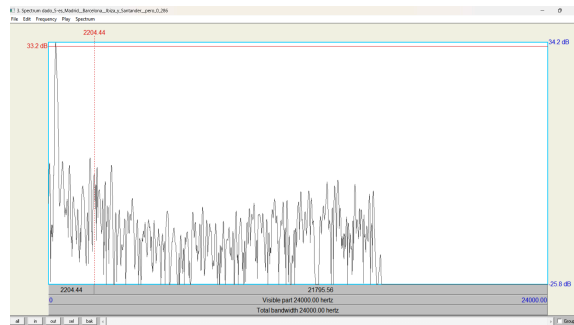


Em seguida, passa-se para a configuração do espectro. Na janela aberta, clique em **Spectrum > Spectrogram settings**. Na caixa de diálogo que aparece, altere os seguintes parâmetros: em **View range (Hz)**, defina de 0.0 a 9000 Hz para visualizar essa faixa de frequências; em **Window length (s)**, altere para 0.025 s para obter maior resolução espectral e frequencial (Barbosa; Madureira, 2015; Barbosa, 2020). Clique em **OK** para aplicar as configurações. Esta configuração, chamada de banda estreita, ajuda na “melhor resolução em frequência do que em tempo, porque os filtros de banda estreita priorizam o detalhe frequencial” (Silva et al., 2019, p. 70). É importante ressaltar que essa configuração de valores são sugeridas, a depender do objetivo da análise. No caso desta pesquisa, como estudamos fonemas fricativos, essa configuração é suficiente.

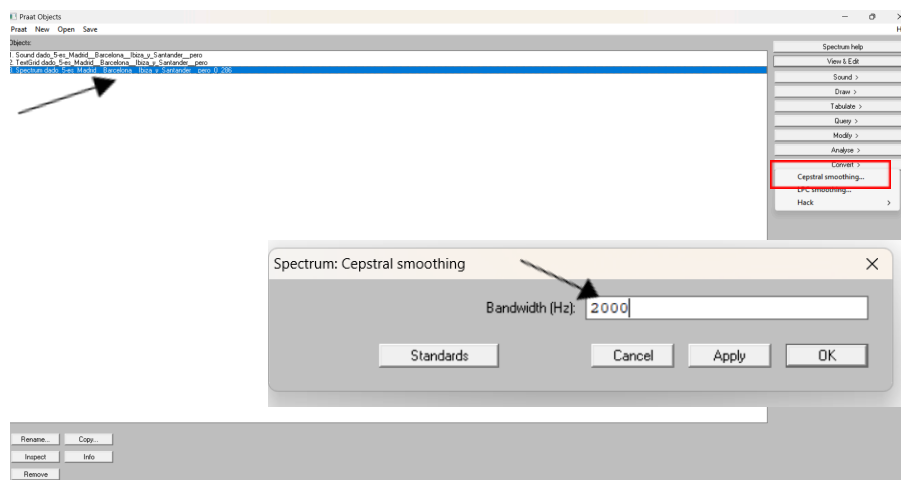
Após seguir os passos anteriores, clique no ponto médio do som para o qual será gerado o espectro (neste caso, o som interdental da palavra “Ibiza”). O ponto médio corresponde a uma fronteira do som. Em seguida, no menu superior, acesse **Spectrum** e selecione **View spectral slice**. Isso gerará um novo arquivo chamado **Spectrum**, que é recomendado renomear para facilitar a organização. Observe a figura a seguir.



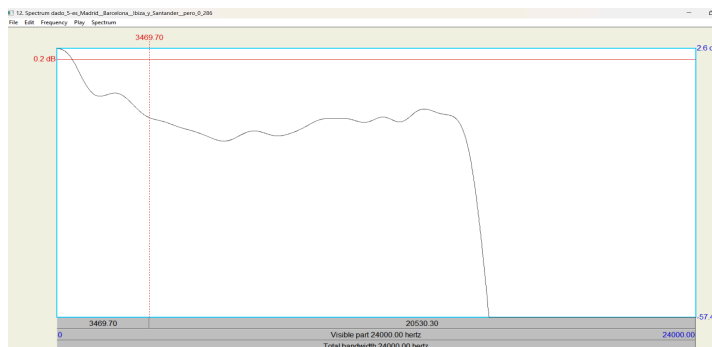
No **Praat Objects**, localize o novo arquivo criado (**Spectrum**), selecione-o e clique em **View & Edit**. Abrirá uma janela com o espectro da Transformada Rápida de Fourier (FFT), que permite “transformar uma forma de onda representada em amplitude e tempo em uma forma de onda representada em amplitude e frequência” (Silva et al., 2019, p. 75), ou seja, o espectro. Com esse procedimento, é possível visualizar as características frequenciais do som, observando as regiões em que as frequências são enfatizadas pelo trato vocal e os picos formânticos, conforme ilustrado.



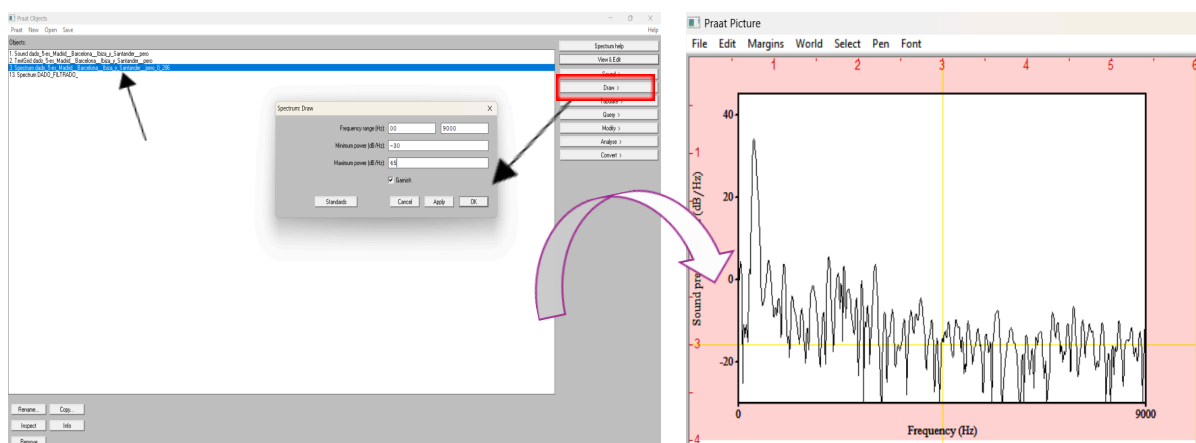
Conforme se observa, temos um primeiro gráfico do som decomposto, com as características espectral das frequências, procedimento chamado Transformada de Fourier. Para facilitar a visualização dos picos frequenciais, é importante realizar uma envoltória do som por meio da filtragem, ou análise cepstral. Ou seja, demarca-se apenas as frequências predominantes. Para isso, selecione o arquivo denominado “Spectrum” no **Praat Objects**, vá em **Convert > Cepstral smoothing...** Na interface que aparecer, insira 2000 Hz em **Bandwidth**. Segundo Barbosa (2020), este valor é determinado por tentativa e erro, sendo empírico; portanto, deve-se testar o valor que melhor se visualize o espectro.



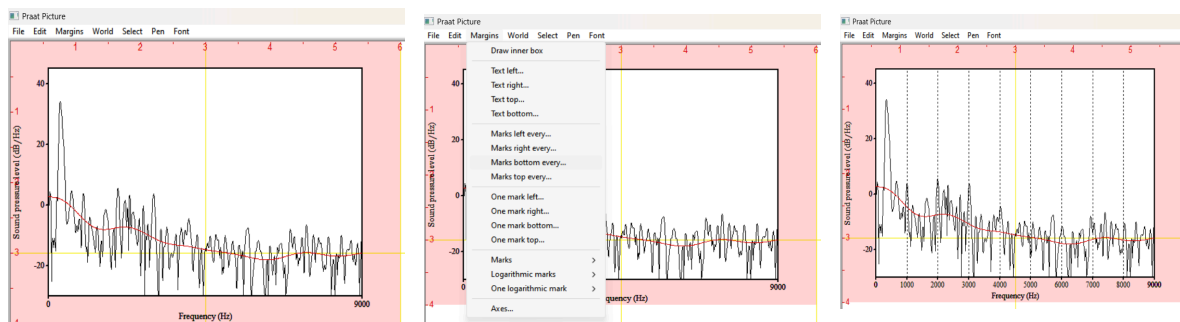
Feito isso, no **Praat Objects**, será gerado um arquivo com o nome também “Spectrum”. Por isso, deve-se renomeá-lo de acordo com a codificação do pesquisador, adicionando “filtrado/suavizado”. Para visualizar, selecione o arquivo e clique em **View & Edit**. Observe a figura a seguir.



Para visualizar os sons superpostos em um gráfico espectral, retorne à janela **Praat Objects**, selecione, primeiramente, o arquivo da Transformada de Fourier (FFT). Em seguida, vá em **Draw > Draw...**, e a interface será exibida na tela. Defina a **Frequency Range** de 0 a 9000 Hz, **Minimum power** em -30 dB e **Maximum power** em 45. Marque a opção **Garnish** e clique em **OK**. Isso abrirá o **Praat Picture**.



Em seguida, na janela **Praat Picture**, clique em **Pen**, escolha a cor desejada para a envoltória cepstral. Retorne ao **Praat Objects**, selecione o arquivo filtrado e, novamente, vá a **Draw > Draw...** Mantenha os valores de **Frequency Range** de 0 a 9000 Hz, **Minimum power** em -30 dB e **Maximum power** em 45. Desmarque a opção **Garnish** e clique em **OK**. Isso abrirá o **Praat Picture**, onde você visualizará o outro traçado suavizado. Ainda no **Praat Picture**, vá até **Margins**, clique em **Marks Bottom Every**, e na interface que aparece, insira 1000 Hz em **Distance**. Isso ajuda na visualização das faixas de frequência e na comparação dos sons.



Realizados todos esses procedimentos, obtêm-se os espectros dos segmentos fonéticos desejados, permitindo visualizar toda a composição frequencial do sinal da fala, inclusive em contextos com fonemas próximos. Essa análise espectral nos proporciona um nível de detalhamento que a simples escuta atenta não é capaz de assegurar a mesma confiabilidade.

4.7 Considerações Éticas

Esta pesquisa contou com a participação ativa de indivíduos, os quais foram fundamentais na geração dos dados desta dissertação. Por conta disso, esta pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, que se deu em 24/06/2024, por meio do parecer técnico n.º 6.904.813.

Para realizar a pesquisa na Universidade Federal do Centro-Oeste, a Decana responsável por pesquisa e inovação da respectiva universidade assinou o Termo de Aceite Institucional, assinado em 19/04/2024. Adicionalmente, foi solicitado ao departamento de Letras e à coordenadora do Programa de Estágio Supervisionado a assinatura do Termo de Participação, por envolver o espaço e discentes cursistas do estágio. Ambas assinaturas se deram em 17/04/2024.

No âmbito do Instituto Federal do Centro-Oeste, o Termo de Aceite Institucional foi assinado pelo Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol em 15/04/2024. Adicionalmente, o documento foi assinado pelo responsável pelo Estágio e Extensão do Instituto Federal em 17/04/2024.

No que diz respeito aos participantes, todos tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual expressaram o consentimento de participação na pesquisa. Além disso, assinaram o Termo de Autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa, ampliando assim a formalização ética para além do TCLE.

Cabe salientar que o pesquisador respeitou estritamente o princípio da dignidade humana, tal como preceituado no Art. 1º inciso III da Constituição Federal (1988).

Considerando que um dos compromissos fundamentais da Linguística Aplicada e do linguista aplicado é propiciar um retorno à sociedade sobre as pesquisas realizadas (Leffa, 2001), e que, portanto, os participantes da pesquisa devem ser os principais interessados e beneficiados com os resultados obtidos, as considerações sobre os dados foram entregues, primeiramente, aos participantes antes da defesa pública da dissertação e da publicação do trabalho no repositório institucional. De acordo com Leffa (2001, p. 7): “Não se pesquisa para explicar uma teoria; pesquisa-se principalmente para resolver um problema, e por isso, está-se mais próximo de dar um retorno à sociedade”.

Esse cuidado metodológico buscou assegurar que todos os participantes tivessem acesso aos resultados e compreendessem as questões subjacentes à produção oral em língua espanhola. Além disso, foi fundamental garantir que todos estivessem cientes sobre o tratamento e análise dos dados coletados, permitindo-lhes solicitar eventuais ajustes na interpretação ou retirar sua participação, caso desejassem. Dessa forma, foram atendidos os princípios éticos fundamentais no tratamento de pesquisa com seres humanos, destacados por Duff e Early (1996, p. 22), mencionado por Paiva (2019, p. 22): confidencialidade e privacidade, bem como a garantia da segurança e integridade da pesquisa.

Na próxima seção, analisaremos e discutiremos dados sobre as crenças dos professores brasileiros de espanhol em formação, a variedade do espanhol que buscam produzir e sua concretização na produção oral, confrontando testes perceptivos, produções orais e estudos de crença por meio de triangulação

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentadas as análises das crenças sobre a produção oral em espanhol, compreendendo-as como variáveis, sociais e construídas dentro de um contexto discursivo (Barcelos; Kalaja, 1996). A linguagem, nesse sentido, funciona como um veículo de transposição ao/do mundo, tornando essas crenças mais observáveis (Barcelos, 2006, 2011; González Rey, 2005; Hall, 1997) e um referencial essencial para as práticas docentes (Borg, 2003). Além disso, discutem-se os dados da produção leitora, confrontando-os com as características das variedades linguísticas indicadas pelos professores brasileiros de espanhol em formação, refletindo suas crenças. Esses resultados também são comparados com o teste perceptivo de segmentos fonéticos referentes aos fenômenos objeto de estudo: *seseo*, *distinción* e *yeísmo*, a fim de investigar a relação entre crenças, produção oral e percepção.

Para isso, realiza-se um processo de triangulação entre as informações fornecidas no questionário e nas entrevistas, conduzidas com um intervalo mínimo de um mês. Após a exposição das crenças, são apresentados os dados referentes ao teste perceptivo, e posteriormente os resultados da produção oral, em que esta pode refletir as crenças e habilidades auditivas.

Conforme estabelecido na metodologia, foi elaborado um questionário com perguntas direcionadas aos participantes. Após a coleta das respostas, o pesquisador realizou uma leitura detalhada de cada uma, formulando novos questionamentos ou aprofundando pontos já mencionados por meio de entrevistas. Essas entrevistas foram conduzidas de forma dialogada, sem um roteiro fixo de perguntas previamente estruturadas, tendo como referência apenas as respostas do questionário, em formato de conversa (Almeida, 2021).

Para a organização da análise, cada instrumento é tratado em seções distintas, destacando-se os principais achados e refletindo sobre como as crenças podem influenciar a produção oral desses professores brasileiros de espanhol em formação, além de identificar quais aspectos do desenvolvimento fônico ainda precisam ser aprimorados.

Após uma leitura flutuante dos dados obtidos por meio do questionário e da entrevista, identificaram-se crenças que afloraram em torno de três grandes eixos temáticos, os quais dão nome às seções que seguem: **Sistemas de crenças sobre proficiência linguística em espanhol**, **Crenças sobre a necessidade de se aproximar de uma variedade do espanhol** e **Crenças sobre a própria produção oral e a mistura de variedades**.

Na primeira seção, analisam-se as crenças dos participantes sobre sua própria proficiência em espanhol, refletindo suas percepções acerca da capacidade de reconhecer a língua em uso (Almeida Filho, 2020a). A segunda seção apresenta reflexões sobre se os professores em formação de espanhol buscam se aproximar de uma variedade diatópica, e quais fatores influenciam esse processo. Já na terceira seção, são analisadas as crenças dos participantes sobre sua produção linguística e identidade, explorando os aspectos fônicos que reconhecem em sua fala e suas capacidades metafonológicas. Além disso, questiona-se a necessidade, por eles percebida, de se expressarem como os falantes nativos.

Compreender essas crenças é fundamental para, posteriormente, refletir sobre a produção oral desses professores em formação. Isso nos permite refletir sobre possíveis fatores que podem potencializar ou dificultar o desenvolvimento da competência fonológica no nível fonêmico, considerando que as crenças sobre a língua, o aprendizado e o ensino influenciam diretamente nossas ações e, conseqüentemente, nosso desempenho comunicativo.

Nos trechos do questionário e da entrevista, foram realizadas algumas marcações para orientar a leitura e análise dos dados, conforme as seguintes convenções:

- () indicam comentários ou inserções do pesquisador;
- [] correspondem à transcrição fonética conforme a produção do participante;
- a cor **vermelha** destaca fatores específicos;
- **Negrito** marca partes centrais das crenças;
- *Itálico* é utilizado para palavras em espanhol;
- Sublinhado enfatiza termos com carga semântico-discursiva;
- e [...] indica trechos suprimidos;
- (E0Entr): Excerto 0]da Entrevista.

5.1 Sistemas de crenças sobre proficiência linguística em espanhol

Das oito perguntas do questionário, a número 2 **Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?**, é a primeira a possibilitar o afloramento das crenças sobre a produção oral. O Quadro 7 a seguir apresenta, além do nível de proficiência indicado pelos participantes, a denominação de cada um, o tempo de estudo e a Instituição de Ensino Superior.

Quadro 7— Anos de estudos e nível de proficiência

IES	PSEUDÔNIMO	TEMPO DE ESTUDOS ⁷⁵	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA
UNIVERSIDADE	Ramón	10 anos aproximadamente	avançado
UNIVERSIDADE	Mortícia	10 anos aproximadamente	intermediário
UNIVERSIDADE	Tyler	5 anos	intermediário
UNIVERSIDADE	Ander	3 anos	intermediário
UNIVERSIDADE	Chaparrito	4 anos	intermediário
IF	Luz Borrel	10 anos aproximadamente	intermediário
IF	Pacense	10 anos aproximadamente	avançado
IF	Ferreira	6 anos	intermediário
IF	Brandão	3 anos	básico
IF	Maria	2 anos	intermediário

Fonte: Elaboração própria.

Embora não seja o foco da pesquisa, as opiniões dos participantes sobre seu nível de proficiência demonstram processos de análise metacognitiva em relação à própria produção oral, na medida em que refletem e buscam verbalizar aspectos de sua fala. Na dimensão do uso efetivo da língua, essa reflexão pode favorecer a consciência do aprendiz entre o que diz e o que realmente concretiza. Além disso, esse movimento revela crenças sobre o domínio do espanhol, funcionando como uma representação pessoal da trajetória com a língua e, conseqüentemente, do conhecimento absorvido.

Conforme se observa, os dois grupos apresentam tempo de estudos semelhantes, além de vermos uma variação na percepção sobre a própria proficiência. Enquanto Ramón e Pacense se consideram avançados após cerca de 10 anos de estudo, outros professores brasileiros de espanhol em formação com o mesmo período de aprendizado, como Mortícia e

⁷⁵ A resposta a essa pergunta requer alguns esclarecimentos. O questionário incluía a seguinte pergunta: “Qual é a sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?”. As respostas obtidas suscitam interpretações distintas que precisam ser explicitadas. Pode-se compreender que parte dos estudantes indicou o tempo total de estudo considerando a soma da formação em centros de línguas e do percurso universitário. Outros, por sua vez, parecem ter considerado apenas o tempo de estudo na universidade, desconsiderando experiências formais anteriores, como o ensino médio. No que se refere à pergunta sobre a realização de estágio obrigatório, também se faz necessário um esclarecimento. No caso dos alunos que indicaram dois anos de estudo, como ocorre no IF, à primeira vista, poderia parecer que ainda não estariam em estágio. Entretanto, no IF, o estágio tem início no quinto semestre, o que significa que, ao indicarem dois anos de estudos, esses alunos já se encontravam, de fato, no quinto semestre do curso.

Luz Borrel, avaliam-se como intermediários. Essa variação mostra que a autoavaliação da proficiência pode estar moldada pelas experiências pessoais, bem como a autoconfiança com o desempenho comunicativo.

Além disso, casos como o de Brandão, que após três anos se classifica como básico, e Maria, que com dois anos já se considera intermediária, reforçam a ideia de que a percepção da proficiência não é uma reflexão uniforme. Nesse sentido, percebe-se que as experiências pessoais influenciam a percepção desses aprendizes, moldando seus sistemas de crenças (Barcelos, 2001, 2004, 2007; Vieira-Abrahão, 2006).

5. 2 Crenças sobre a necessidade de se aproximar de uma variedade do espanhol

Conforme se observou, os participantes fizeram uma autoanálise de sua própria proficiência em espanhol, demonstrando diferentes crenças. Essa percepção sobre o tempo de estudo da língua espanhola e sua relação com a aquisição foi substanciada com duas perguntas subsequentes, que sondam as crenças dos professores em formação sobre a busca por aproximar-se a/falar uma variedade do espanhol. Assim, ao responderem as perguntas, que se complementam, **(3) Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?** e **(4) Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?**, os participantes manifestam suas crenças sobre um modelo de língua, bem como fatores que os induzem a tal preferência. As respostas a essas perguntas foram complementadas em entrevistas, robustecendo um lato panorama das crenças desses participantes.

O primeiro participante a ter suas respostas analisadas é Ramón, do grupo Universidade, que demonstra uma afeição mais visível pela variedade mexicana, ao demarcar o México em primeiro lugar no questionário. Na entrevista, essa preferência se manifesta como uma conexão psicológica comum entre brasileiros, evidenciada pelo uso da expressão “a gente” e do verbo “gostar”, acompanhado do advérbio intensificador “bastante”, o que sugere um senso de coletividade na valorização do que vem do México. Assim, este país parece ocupar um lugar central no discurso de Ramón, pois ele menciona uma identificação cultural no questionário e especifica que essa conexão se dá, principalmente, por meio de elementos culturais como novelas e seriados. Também menciona a Colômbia, cuja afinidade parece estar mais associada ao uso de expressões e à admiração por cantores. Essas considerações indicam que Ramón demonstra maior abertura à variedade mexicana.

Essa ideia é reforçada quando se pergunta a Ramón em entrevista se ele busca se aproximar das variedades em questão, respondendo que a variedade colombiana lhe parece mais difícil, o que pode indicar menor predisposição para essa variante e, conseqüentemente, um menor filtro afetivo, o que pode repercutir em qual variedade esse professor em formação apresenta mais traços fonéticos. Se considerarmos que Ramón se sente afetivamente mais aberto à variedade mexicana, ele tenderá a compreender melhor o *input* dessa variedade (Krashen, 1985⁷⁶), uma vez que seu foco atencional estará mais direcionado a ela. Isso implica um maior nível de consciência, o que pode mobilizar suas capacidades fonológicas a nível fonêmico em relação a essa variante, refletindo-se, possivelmente, em sua produção oral futura (Bergsleithner, 2009). Como afirma Preuss (2014, p. 181), com base em Schmidt (2001), “a aprendizagem depende do foco atencional; ou seja, para adquirir fonologia, o aprendiz deve prestar atenção aos sons do insumo da língua-alvo”.

Nesse sentido, a crença do aprendiz sobre a necessidade de se aproximar de uma determinada variedade linguística, bem como os fatores subjacentes a essa busca, podem influenciar diretamente seu processo de aprendizagem. Isso se reflete, especialmente, na forma como tal crença impacta o processamento linguístico do *input* recebido e internalizado, uma vez que há uma deliberação consciente para se aproximar do falar mexicano. Veja-se o Quadro 8 com as respostas fornecidas em Questionário e Entrevista, a seguir.

Quadro 8— Respostas de Ramón (P3, P4)

PERGUNTA	P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA	RESPOSTA EM ENTREVISTA ⁷⁷ :

⁷⁶ Reconhece-se que a menção às teorias de Krashen e Schmidt em um mesmo parágrafo pode soar, à primeira vista, contraditória, uma vez que Schmidt contesta algumas premissas da teoria de aquisição de Krashen, especialmente no que diz respeito ao papel da atenção consciente no processo de aprendizagem. No entanto, neste contexto específico, a referência a ambos os autores tem finalidades distintas e complementares: enquanto Krashen contribui com sua visão sobre a importância dos fatores afetivos na aprendizagem de línguas adicionais, evidenciando como atitudes positivas podem facilitar o acesso ao *input*, Schmidt é referenciado para sustentar a ideia de que a atenção consciente aos elementos linguísticos, em especial os fonológicos, é fundamental para a aquisição. Assim, mesmo partindo de perspectivas teóricas diferentes, as contribuições dos dois autores se articulam aqui para embasar duas dimensões relevantes e não excludentes do processo de aprendizagem: a afetividade e a atenção.

⁷⁷ As respostas das entrevistas serão apresentadas sem as perguntas, para não tornar o texto extenso e cansativo. As perguntas serão minimamente apresentadas no escopo do texto, a fim de melhor coerência textual. Além disso, como a conversa seguiu um formato dialógico com perguntas abertas, as respostas foram se desenvolvendo naturalmente, embora sempre acompanhando as perguntas do questionário e respostas dadas pelos participantes. Dessa forma, a codificação das entrevistas não seguirá necessariamente a ordem original das perguntas, mas será organizada de modo a preservar os sentidos narrados e garantir um encadeamento mais fluido.

	QUESTIONÁRIO	
RAMÓN-GRUPO UNIVERSIDADE	<p>RESPOSTA P3: Acredito que não, mas diria que me identifico muito mais com as variedades americanas; a do México e a da Colômbia são as que mais me chamam a atenção.</p> <p>RESPOSTA P4: Identificação cultural</p>	<p>(E1Entr) RESPOSTA: Então, da Colômbia, eu gosto bastante de algumas expressões que eles têm na forma que eles falam, principalmente na parte ali de Medellín. O México também por conta da influência que muitas coisas do México têm aqui no Brasil, acho que é novelas, tem alguns seriados também que a gente gosta bastante. Da Colômbia também adicionaria os cantores, que eu escuto.</p> <p>(E2Entr) RESPOSTA: Eu acho que me aproximo mais da do México. Da Colômbia eu acho um pouco mais difícil.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O próximo participante é Mortícia, grupo universidade, que acredita não se aproximar a nenhuma variedade linguística do espanhol. Segundo informa, ela busca falar um espanhol sem marcas linguísticas, cuja neutralidade pode ser interpretada como uma tentativa de se afastar, talvez, de uma fronteirização, ou seja, não demarcar a sua identidade. Por outro lado, se confronta ao desconforto com a instabilidade na sua própria produção oral, indicando uma tensão entre a busca por neutralidade e a realidade da diversidade linguística.

Ressaltamos que a crença de um espanhol estandar mencionado por Mortícia não está relacionada ao conceito de espanhol policêntrico, normativo, padrão de cada região/país, como proposto por Fanjul (2011), mas sim à ideia de um espanhol sem marcas geoletais, embora isto seja um conceito controverso, um espanhol cujos elementos lexicais e fonéticos sejam minimamente homogêneos para a comunidade hispânica (Andión Herrero, 2008).

Para Andión Herrero (2008, p. 301, tradução própria), a ideia de um espanhol estandar radica na possível “capacidade de representar todos os falantes no modelo de língua que se propõe ao aprendiz.”⁷⁸, em outras palavras, consiste em uma “representação do modelo que é central (ou nuclear) para a variação geoletal da língua”. Nesse sentido, a participante sugere a possibilidade de uma comunicação “geral”, na qual a interação com qualquer falante ocorreria de forma fluida, sem hesitações, dúvidas ou barreiras linguísticas, caracterizando-se pelo uso de um léxico amplamente compreendido. Porém, é difícil compreender como esse conceito se aplicaria ao aspecto fônico, uma vez que variações fonéticas são inerentes às diferentes variedades da língua.

No entanto, Mortícia se contradiz ao afirmar, inicialmente, que não apresenta marcas linguísticas e, depois, reconhecer que mistura variedades, embora em nível morfológico,

⁷⁸ Do espanhol: “capacidad para representar a todos los hablantes en el modelo de lengua que se propone al aprendiz”; “representación del modelo que es medular a la variación geolectal de la lengua”.

sugerindo que, inconscientemente, tenha, sim, uma convergência a determinada variedade diatópica:

E10Entr) [...] **me incomoda um pouco**, sabe quando, o meu caso, **quando eu misturo** as vezes, quando eu começo uma frase com **vosotros e a outra já vou com ustedes**. Eu acho que é um problema. **Eu posso confundir os alunos**.

Outro aspecto relevante é seu posicionamento desfavorável em relação a variedades como a do espanhol norte-peninsular, marcado pelos fenômenos de *distinción* e *lleísmo*, e a rio-platense, caracterizado pelo *yeísmo rehilado*, desfavor a esta última também documentado em crenças de alguns participantes em estudos de Murga (2007) e Souza e Gomes (2022). Por um lado, isso indica que Mortícia reconhece a tendência dos professores a adotarem essas variedades, mas para ela esse movimento parece não ser natural. Por outro, pode refletir dificuldades na adaptação a uma variedade específica, evidenciadas em suas declarações: “até me incomoda, o meu caso, **quando eu misturo**”, “**até me incomoda colegas** que todas palavras ficam usando *caza* ['kaθa], e “até mesmo o rio-platense. Tem gente que fala *llama* ['fama]”, cujas referências dão a entender um incômodo associado a uma percepção de limitação ou dificuldade. Tal reverberação de pensamento, manifestada como desconforto para com outros, pode decorrer da sensação de dificuldade ou insegurança em realizar determinada variedade de forma estável.

Em retomada ao que foi dito sobre a busca por uma fala padrão, reconhecemos, contudo, que os dados não são suficientes para testificar se a crença em um espanhol global ou padrão, ao qual Mortícia recorre, é consequência da “certa dificuldade” em lidar com as misturas entre variedades do espanhol, o que a leva a não afirmar uma aproximação, provavelmente por não possuir controle suficiente para alcançar estabilidade, ou se se trata simplesmente de uma escolha pessoal, como ela própria destacou em seu questionário: “busco a língua estandar”. Caso a primeira interpretação anterior esteja equivocada, é possível que a participante, de fato, não veja necessidade de desenvolver um sotaque, uma vez que, de acordo com Bartolí Rigol (2005, p. 19, tradução própria), isto “é atualmente considerado pelos pesquisadores como um objetivo secundário⁷⁹”, dependendo estritamente dos objetivos do aprendiz ante a L2.

Outra questão que merece ser mencionada diz respeito às capacidades metafonológicas da participante, especialmente ao se questionar se ela é capaz de notar, em sua própria produção oral, momentos em que fala “à espanhola”, “à mexicana”, entre outras

⁷⁹ Do espanhol: “es considerado actualmente por los investigadores como un objetivo secundario”.

variações. Sua resposta apresenta uma oscilação entre negação, afirmação e negação novamente, aspecto que concatena, pragmaticamente por meio do subentendido, à interpretação construída sobre a língua global: “(E17Entr) Não, eu **até posso fazer**, mas **que eu perceba, não**”. Essa formulação contraditória sugere indícios de baixo monitoramento linguístico em sua produção oral, indicando uma possível dificuldade em reconhecer conscientemente os traços da própria fala. Tal dificuldade pode estar relacionada à sua própria crença sobre “falar espanhol” como algo homogêneo ou desprovido de marcas de variedades, o que influencia sua percepção e controle sobre o seu desempenho linguístico. Veja-se os excertos a seguir, no Quadro 9.

Quadro 9 — Respostas Mortícia

PERGUNTA	P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
MORTÍCIA- GRUPO UNIVERSIDADE	Resposta: Eu não busco me aproximar, tenho até certa dificuldade com isso. Acabo misturando algumas variedades.	(E13Entr) RESPOSTA: Isso, não tenho . (E11Entr) RESPOSTA: A pronúncia, não. Eu não tenho dificuldade, na verdade, eu sei que é sobre mim, mas até me incomoda colegas que todas palavras ficam usando “caza” ([não produz o som interdental]). (E12Entr) RESPOSTA: Sim, até mesmo o rioplatense . Tem gente que fala “ <i>shama</i> ”, eu não sei o que, eu não tenho, não vejo problema. Não vejo problema, mas não tenho. (E14Entr) RESPOSTA: Não sei se eu vou dar uma resposta satisfatória, mas pra mim, por exemplo, eu não uso exageradamente as conjugações com vosotros . E aí eu acho que acabo usando também menos o imperativo que eu percebo muito isso nos espanhóis , pelo menos para mim, eles usam muito imperativo. Coisa que eu não uso , e aí eu acho que se eu fosse usar, não seria um movimento natural. Eu estaria tentando me aproximar dessa variedade, então pra mim eu me aproximo do espanhol estandar porque eu não uso isso . Se eu uso, é forçado. E também tem as coisas que eu tava falando na questão anterior, eu não tento imitar algum sotaque .

Fonte: Elaboração própria.

Semelhantes às crenças de Mortícia, encontram-se as respostas de Tyler, do grupo universidade. No entanto, no questionário, Tyler relata acreditar que sua fala se aproxima de um espanhol padrão, com traços de diferentes variedades hispano-americanas, o que ele atribui à proximidade geográfica com países vizinhos, além de uma possível mescla com elementos da variedade peninsular. Trata-se de um exemplo da influência de múltiplos *inputs* que o participante recebe, especialmente por meio de mídias como filmes e músicas provenientes desses diferentes contextos linguísticos.

Na entrevista, foi questionado se Tyler percebe, em algum momento, a produção de traços característicos da variedade do espanhol norte-peninsular, como a distinção entre os

fonemas fricativos [θ] e [s]. Nesse momento, Tyler hesita ao responder, explicando que nem sempre nota essa ocorrência em sua própria fala. No entanto, ele apresenta uma explicação plausível ao afirmar que essa mistura pode acontecer quando interage com um falante nativo que realiza tal diferenciação, indicando um processo de convergência linguística, ou seja, uma adaptação de sua própria produção à do interlocutor. Tal fenômeno está cunhado na literatura como acomodação linguística, processo caracterizado na sociolinguística por Giles e Powesland (1975), na Teoria da Acomodação, segundo a qual “em uma situação dialógica, se o emissor quiser a aprovação do receptor, ele adaptará seu padrão de fala ao do seu interlocutor, com o intuito de reduzir as dessemelhanças” (Leite, 2011, p. 1021). Além disso, evidencia o desenvolvimento da sua competência fônica no âmbito da competência interativa, pois gere a comunicação em razão do contexto e do interlocutor (Cantero, 2019). Veja o excerto:

(E21Entr) RESPOSTA: Eu acho que eu não faço muito. **Não é sempre que eu noto na fala, depende.** Acho que só em **casos específicos em que eu entrei em contato** com o **professor da Espanha**. E aí a gente nota a diferença quando vai falar, como **zapatós**. A gente nota a diferença, né? Mas eu mesmo reproduzir, eu acho que não faço, talvez involuntariamente, mas não que eu tenha percebido. **Mas eu acho que eu não faço isso de falar com a língua entre os dentes** quando vou falar **zapatós**.

Por outro lado, Tyler nos revela dois aspectos interessantes: em primeiro lugar, demonstra ter consciência fonêmica em relação à produção do fonema interdental, a ponto de identificá-lo no contexto apresentado; em segundo, parece indicar que não o reproduz em sua própria fala, o que sugere ausência de monitoramento linguístico, algo perceptível, inclusive, em sua hesitação ao dizer “talvez involuntariamente”. Essa interpretação é reforçada por sua afirmação “não é sempre que eu noto”, indicando que sua comunicação nem sempre se dá sob um controle fonético consciente. Veja-se as demais respostas do participante no Quadro 10.

Quadro 10 — Respostas Tyler (P3, P4)

PERGUNTA	<p>P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?</p> <p>P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?</p>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA

<p>TYLER-UNIVERSIDADE</p>	<p>RESPOSTA: Eu busco conhecer um pouco de cada variedade para ajudar a enriquecer meu vocabulário, mas não foco em nenhum especificamente. Eu tento me aproximar mais do espanhol falado em países sul-americanos pela proximidade geográfica com o Brasil.</p>	<p>(E20Entr) RESPOSTA: Eu não tenho certeza se eu tenho. Mas às vezes acontece a aspiração do “s” (/s/→[h]), mas isso não é sempre porque depende da velocidade que eu vou falar e com quem. Por exemplo, às vezes eu falo [eh'kuela] <i>escuela</i>, mas no geral eu falo [es'kuela]. Acho que eu não busco uma variedade específica. Eu só procuro conhecer um pouco mais da variedade hispano-americana⁸⁰ porque assisto a muitos filmes sul-americanos. Gosto de filmes argentinos, mas eu não busco reproduzir essa fala. Por exemplo, acho que não é comum você me ver falando, por exemplo, <i>me llamo</i> [me 'famo], como no sotaque argentino. Falo [me 'dzamo]. Então, eu acho que talvez [me dzamo] seja mais geral do que [me 'famo]. Então, eu não busco uma específica, por mais que veja muitos filmes argentinos e escute <i>canciones</i>, eu não busco esse sotaque argentino.</p>
----------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

O próximo participante, Ander, do grupo universidade, expõe que ainda não sabe se busca se aproximar de uma variedade específica do espanhol. Tal incerteza pode estar relacionada ao seu curto período de contato com a língua em comparação a outros participantes, três anos em nível superior, o que pode ter influenciado sua percepção sobre suas próprias habilidades. Apesar dessa indefinição, Ander diz ser importante ter uma variedade como referência, conforme indicado na entrevista. Isso sugere que ele já possui uma crença formada sobre a necessidade de desenvolver um modelo linguístico para orientar seu uso da língua, e, quem sabe, seu modelo de ensinar, embora isto não signifique que acreditamos que os aprendizes devam se filiar a uma variedade, já que, como visto, isto é uma questão pessoal e, muitas vezes, secundário (Bartolí Rigol, 2005). Entretanto, entendemos que a intenção do aprendiz em se vincular a uma variedade linguística pode exercer um papel positivo no processo de aprendizagem, ao fortalecer o vínculo afetivo com a língua e favorecer um maior direcionamento da atenção aos aspectos fonéticos, contribuindo, assim, na mobilização de sua competência comunicativa.

É interessante notar que, na entrevista, o participante se contradiz ao afirmar que seu espanhol parece se assemelhar ao da Espanha, mas sem características do espanhol norte-peninsular, uma vez que sua produção apresentaria o alofone africado [dʒ] para concretizar o fonema que se grafa com <ll>, que seria esperado um fonema lateral palatal, além da ausência do fonema interdental. Essa contradição pode indicar uma falta de conhecimento explícito sobre as características próprias dessa variedade ou até mesmo uma percepção limitada sobre sua própria produção linguística.

Salienta-se que a interpretação de que o participante, ao mencionar “o espanhol da Espanha”, está se referindo à variedade norte-peninsular deve-se ao fato de que, no Brasil, o

⁸⁰ Ressaltamos que “variedade hispano-americana” não corresponde, tecnicamente, a uma variedade específica, sendo usada de forma genérica pelo participante para se referir ao contato com o espanhol da América Hispânica.

ensino de espanhol, sobretudo em contextos formais, tende a privilegiar essa variedade como modelo de referência (Pontes, 2010), isto é, o padrão linguístico que todos devem tentar alcançar. Essas crenças se constroem muitas vezes de forma inconsciente, mas são resultado de décadas de políticas linguísticas que favorecem o modelo linguístico peninsular (Alves, D., 2015), bem como pela construção de representações provenientes dos livros didáticos, considerando que “a partir dele (s) se configura a forma como professor e aluno percebem a língua e criam seus falantes, seu universo” (Pontes, 2010, p. 165). Há uma ampla literatura que versa sobre o poderio da Espanha dentro dos sistemas de crenças dos brasileiros, seja a respeito das atitudes para com a aprendizagem-ensino (Murga, 2007; Souza, 2012), construções de identidades (Almeida, 2021) ou de adoção de variedade linguística (Irala, 2004; Souza; Gomes, 2022).

Outro aspecto relevante diz respeito à crença de Ander sobre a importância de escolher uma variedade, considerando a ampla diversidade de variantes do espanhol. Para ele, concentrar-se em uma variedade facilitaria o processo comunicativo e a condução da língua. Essa crença parece plausível, uma vez que focar em uma variedade pode proporcionar maior estabilidade comunicativa, sem que isso signifique desconsiderar a necessidade de conhecer outras variantes, em especial o inventário fonético, de modo que possa ter modelos no processo de ensino-aprendizagem. A seguir, Quadro 11, as respostas do participante.

Quadro 11 — Respostas Ander (P3, P4)

PERGUNTA	<p>P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?</p>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
ANDER-UNIVERSIDADE	RESPOSTA: Não sei ainda	<p>(E25Entr) RESPOSTA: Sim, eu acho que é importante. E no caso da minha produção, é o que eu produzo ou tipo a qualquer conteúdo que eu tenha interação? (explicação da pergunta). Eu não sei como te dizer, porque, tipo, meu espanhol é, eu acho, o da Espanha, só que não com a interdental, tipo <i>llamar</i> [dʒamar], <i>yo</i> [dʒo].</p> <p>(E26Entr) RESPOSTA: Porque eu já tive aula com vários professores, com variedades diferentes, e tem pessoa que fala <i>yo</i> [dʒo, ʃo, jo], <i>calle</i> [ˈkaʃe]. São muitas variedades, então acho que é importante, sim, se aproximar de uma. <u>Acho</u> que fica mais fácil de conduzir a língua.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, temos a resposta de Chaparrito, que revela crenças linguísticas influenciadas por fatores afetivos e perceptivos. Desde o início, o participante demonstra uma identificação subjetiva com as variedades colombiana e mexicana, justificando sua escolha com base na musicalidade (ritmo) e na proximidade percebida com o português brasileiro, o

que, porém, não há como averiguar tal relação. Fato é que as respostas do participante reforçam a ideia de que crenças sobre variação diatópica podem se construir a partir de critérios objetivos, tal e como por meio de experiências individuais e afinidades culturais, demarcando seu carácter dinâmico, contextual e social (Barcelos, 2004, 2006).

A menção à “malemolência” do espanhol colombiano e à nasalidade do mexicano indica uma percepção fonética que, embora baseada na experiência empírica, não necessariamente se ancora em estudos, fato que o próprio participante reconhece. Além disso, o participante acredita que seu espanhol estaria muito mais próximo ao mexicano ou colombiano porque, supostamente, seu cérebro está mais adaptado a essas variedades, quando comparado ao espanhol pensinular: “Eu acho que meu cérebro está acostumado pra isso”. Dentro dos estudos da psicolinguística, esse processo pode ser interpretado como uma atenção deliberada a essas variedades, intensificando os níveis de consciência e, como efeito, maior abertura cognitiva para processar, armazenar e, quem sabe, externalizar essa exposição ao *input*.

Essa autopercepção evidencia um processo de construção de crenças que combina observação intuitiva e exposição midiática, como ilustrado pela influência de programas televisivos colombianos e novelas mexicanas. A crença de que o contato frequente com essas variedades molda sua capacidade de identificá-las reforça o papel da exposição no desenvolvimento da competência linguística e da própria percepção da variação.

Partindo-se do pressuposto de que, assim como a aquisição da língua materna se inicia pela oralidade, o aprendizado de uma L2 também se beneficia sobremaneira de experiências que priorizam o contato sonoro e articulatório com o idioma. A exposição a uma imersão fonética favorece a aproximação com a oralidade da variedade almejada e pode possibilitar ao aprendiz construir, de forma afetiva e significativa, uma categorização do sistema fonológico dessa variedade ao longo de seu processo formativo. Como consequência, tende a desenvolver uma maior consciência fonêmica, uma vez que sua percepção e produção sonora passam a ser mediadas por uma escuta atenta e intencional da língua em uso.

Contudo, o participante demonstra consciência de sua própria produção linguística, reconhecendo a possibilidade de misturas entre variedades. Embora admita imitar variedades específicas, Chaparrito demonstra incerteza quanto ao impacto disso em sua fala espontânea, especialmente no que diz respeito à possível presença de traços da variedade norte-peninsular. Como comenta Chaparrito, essa ocorrência pode existir, mas de forma inconsciente e pouco espontânea, pois considera a imitação como caricata, sobretudo quando se trata da realização do fenômeno de *distinción*, que ele menciona de forma equivocada como *seseo*, embora fique evidente que se refere ao primeiro conceito.

Sua crença de que certos traços são “caricatos” reflete uma valoração social e estética que influi seu comportamento linguístico. Mesmo que tais traços possam se revelar de maneira inconsciente, sua rejeição consciente a eles, baseada em julgamentos de adequação ou autenticidade, demonstra como as crenças podem funcionar como um filtro entre competência e desempenho comunicativo, determinando o que é considerado aceitável ou desejável na fala. Observe-se as respostas, no Quadro 12.

Quadro 12 — Respostas Chaparrito (P3, P4)

PERGUNTA	<p>P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?</p>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
<p>CHAPARRITO-UNIVERSIDADE</p>	<p>RESPOSTA: Mexicana e colombiana.</p>	<p>(E33Entr) RESPOSTA: Começando pelo espanhol colombiano. Eu acho que eu me identifico mais com a questão dessa malemolência, desse jeito de falar, sabe? Dessa aspiração do S, antes das palavras, é algo que me encanta. Acho que me encanta muito porque tem mais a ver com o jeito brasileiro, e do mexicano também. Acho que do mexicano no nível melódico, me encanta mais porque eu acho que se aproxima do português brasileiro, sabe? Inclusive, eu acho que são percepções minhas, sabe? Eu acho que talvez o mexicano seja mais nasalado. Hoje eu não tenho dados científicos que comprovem isso, né? <u>Isso são coisas que me atraem</u>. Essas são minhas duas percepções de espanhol.</p> <p>(E34Entr) RESPOSTA: [...] Não sei se é pelo fato de ver muita coisa da Colômbia, <i>MasterChef</i> Colombia, <i>La fea más bella</i>, ouvir. E também ver muita novela mexicana. Eu acho que <u>meu cérebro está acostumado</u> pra isso, sabe? Então, eu consigo identificar muito mais do que, por exemplo, o espanhol peninsular. Acho que consigo identificar esses muito melhor.</p> <p>(E36Entr) RESPOSTA: Então, na minha fala, eu ainda não percebi, porque às vezes eu saio imitando o espanhol colombiano e o mexicano. Só que pode ser que saia sim. Mas que eu tenha percebido de livre e espontânea vontade, ainda não percebi que eu tenha feito isso. Mas é capaz que sim, é capaz que eu produza, sim, fala que se assemelhe ao espanhol peninsular. Só não falo com seseo (<i>distinción</i>, na verdade), eu não consigo. Acho que fica caricato se eu tentar imitar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

De forma parecida, temos as crenças do grupo Instituto Federal. A primeira resposta é a de Luz Borrell, participante que revela sua crença linguística pautada na exposição midiática e na afinidade perceptiva com diferentes variedades do espanhol. A participante menciona ter preferência por variedades como o espanhol rio-platense, a variante andaluza e a da região centro-mexicana, sugerindo que sua aproximação fonética com essas formas de fala ocorre de maneira não intencional, influenciada pelo contato com séries, novelas e outras mídias. Essa afirmação reforça a ideia de que a familiaridade com uma variedade não é necessariamente resultado de uma escolha consciente, mas o resultado do contexto de exposição e do engajamento afetivo com determinadas culturas.

Na entrevista, Luz Borrell reconhece que sua fala apresenta traços fonéticos característicos de diferentes variedades do espanhol, descrevendo sua própria produção como uma “mistura”, algo que ela mesma classifica como “estranho”. Essa percepção indica certa consciência metafonológica acerca da sua produção oral, bem como um apontamento de uma construção de identidade híbrida. Por um lado, nota-se uma percepção de que sua fala constitui um mosaico de variedades; por outro, pode-se interpretar essa mistura como um efeito do contato prolongado com diferentes fontes midiáticas e com falantes de múltiplas origens, aliado a uma postura de abertura em relação à diversidade linguística.

Nesse processo, a atenção consciente da participante à articulação e à pronúncia das variedades pode conduzi-la à internalização e, eventualmente, à reprodução de traços fonéticos no *output*, pois aquilo que não se percebe de maneira consciente, não se internaliza e pode ser realizado de forma imprecisa (Alves, U.; Magro, 2011; Ellis, 2005; Preuss, 2014, 2019). Aqui, as crenças linguísticas se apresentam como centrais: ao valorizar essas variedades e reconhecer sua legitimidade, a participante constrói atitudes positivas em relação a elas, o que favorece sua incorporação na fala. Como argumenta Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007, 2011), as crenças não são estáticas, mas concepções situadas, as quais se manifestam por meio de como os aprendizes vivenciam, interpretam e agem na sua cultura do aprender. Nesse sentido, a mistura mencionada por Luz Borrell não é um resultado passivo, mas toda uma orientação afetiva e cognitiva que mobiliza o quê, como e para que aprender, em especial a qual variedade lhe parece mais atrativa.

A crença de que sua produção oral constitui uma mistura de variedades linguísticas também se manifesta na análise que a própria participante faz de sua oralidade. Ela identifica, por exemplo, a aspiração do fonema fricativo alveolar /s/→[h] em posição de coda silábica, traço que associa à variedade andaluza, e que, de fato, está documentado na literatura (Moreno-Fernández, 2010, 2017). Além disso, menciona a realização deslateralizada do

fonema palatal lateral /ʎ/, característico da grafia <ll>, como [ʎ] (ex.: 'ʎo), pronúncia típica da variedade rio-platense (Gómez; Martos, 2013; Hualde, 2014; Izquierdo; Utrilla, 2010; Lipski, 1994; Moreno-Fernández; Otero, 2010; Peña Arce, 2015).

Ao reconhecer conscientemente esses traços em sua própria fala, a participante revela um grau significativo de percepção fonético-fonológica no nível fonêmico, que reforça a crença da incorporação espontânea de elementos diversos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Tal aproximação linguística além de parecer não ser aleatória, parece orientada por sua exposição, sua atitude aberta frente à diversidade linguística e pela legitimação subjetiva de tais formas como apropriáveis. A seguir, as respostas, Quadro 13.

Quadro 13 — Respostas Luz Borrel (P3, P4)

PERGUNTA	P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
LUZ BORRELL- INSTITUO FEDERAL	RESPOSTA: Tenho afinidade com algumas variedades como a rio-platense, espanhola de Andaluzia e da região central mexicana.	(E39Entr) RESPOSTA: É como eu falei. É como se na minha, na minha fala, na minha utilização fonética, eu utilizasse esse tipo de sotaque, por ter mais contato através de mídias , enfim séries , telenovelas , desses países, Argentina, Uruguai, México e algumas partes da Espanha. Então, sim, na minha fala é como se tivesse essa mistura. O que é um pouco até estranho , mas é o que acontece. (E40Entr) RESPOSTA: Sim, é aspiração que vem de Andaluzia e também vem do rio-platense e também a, por exemplo, em <i>mayo</i> , seria ['maʎo] . Ou então ['ʎo].

Fonte: Elaboração própria.

Em continuidade às exposições dos dados dos participantes, a resposta de Pacense evidencia como fatores culturais e afetivos influenciam sua relação com as variedades do espanhol. Ele associa seu apreço por determinadas variantes tanto a aspectos linguísticos, como traços fonéticos e a influência de outras línguas (fenômeno próprio do Paraguai), quanto extralinguísticos, como experiências pessoais, amizades e consumo de produções audiovisuais. Assim, sua fala mostra que a exposição prolongada a diferentes variedades contribui para moldar sua percepção linguística e suas crenças sobre a língua.

Quanto à proximidade linguística, o participante menciona que sua maior identificação ocorreu com a variante pacense (região de Badajoz, Espanha), em razão de suas experiências acadêmicas no país. Isso pode ser entendido como resultante do seu processo estratégico de integração, nesse momento, à comunidade em que se encontrava (Paiva, 2014). Porém, também afirma ter grande apreço pelas variedades colombiana, mexicana e paraguaia.

A escolha de uma variedade associada a um contexto específico de imersão reforça a ideia de que a vivência direta no ambiente linguístico pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de preferências e percepções sobre a língua, inclusive, acomodando seu modo de falar de acordo ao contexto e interações sociais (Paiva, 2014), como se pode entender também da adaptação ao interlocutor referido por Tyler, em que a motivação para se integrar ao grupo potencializaria ainda mais a aprendizagem.

O apreço do participante por determinadas variedades do espanhol está relacionado tanto a fatores linguísticos quanto afetivos. No caso do espanhol paraguaio, ele o descreve como uma variedade “mais interiorana” e associa sua preferência à amizade construída com um falante desse país, a quem considera um de seus melhores amigos, vínculo que intensificou seu envolvimento afetivo com essa variedade. No âmbito cultural, menciona também o encanto pelas cores da Colômbia e pela cultura mexicana, aspectos que contribuem para uma maior abertura e integração às variedades desses países.

A crença sobre a compreensibilidade de uma variedade também se manifesta na resposta do participante, que considera o espanhol mexicano mais perceptível por sua menor aspiração de fonemas. Essa crença demonstra que, para esse participante, para os não nativos haveria menor esforço para entender um nativo dessa região (Munro; Derwing, 2005). No entanto, sua hesitação ao afirmar que “talvez esteja equivocado” demonstra uma certa relativização dessa crença, o que indica uma postura reflexiva diante da diversidade linguística e uma espécie de ressalva por não saber definir bem por que essa variedade seria mais compreensível.

Esse achado, relativo à compreensibilidade, pode ser comparado aos dados de Ramón e Chaparrito. Para Ramón, sua maior aproximação é com o espanhol do México, já que considera o da Colômbia “mais difícil”. Ao colocar os dois países em oposição, infere-se que, para ele, o espanhol mexicano se apresenta como mais acessível. Chaparrito, em linha semelhante, afirma que uma das razões para buscar maior proximidade com o espanhol do México é sua suposta semelhança com o português, sua língua materna. Por simetria, pode-se considerar que essa percepção de proximidade está associada à ideia de uma maior compreensibilidade e facilidade. Vale destacar que a noção do espanhol mexicano como uma variedade “mais clara” também foi observada no estudo sobre crenças e atitudes em relação às variedades do espanhol realizado por Souza e Gomes (2022) e no de Murga (2007). No Quadro 14, são apresentadas as respostas de Pacense.

Quadro 14 — Respostas Pacense (P3, P4)

PERGUNTA	P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
PACENSE- INSTITUTO FEDERAL	<p>RESPOSTA: Sim, após realizar duas mobilidades acadêmicas internacionais (Espanha, 8 meses; Argentina, 2 meses), aproximei-me muito da variante pacense (Badajoz/Espanha). Sou um amante da língua e talvez por isso, consumo muito conteúdo. Em questão de gosto, me apaixonei por algumas variedades: Colômbia, México e Paraguai estão nos topos.</p>	<p>(E43Entr) RESPOSTA: Olha, Paraguai linguístico, porque me parece bastante um espanhol interiorano, assim, é muito interessante. É em questão de linguística mesmo, de língua, de fonética, mas também porque eu tenho um dos meus melhores amigos, ele é paraguaio, então um dos meus melhores amigos aí dessas últimas viagens. E aí ele me fez me apaixonar mesmo pela forma distinta que o Paraguai tem. Até mesmo pela influência das línguas indígenas. Então, eu gosto bastante dessa variante por causa disso. Colômbia dado ao... esqueci agora a região específica da Colômbia, mas tem um dos sotaques colombianos que eu sou apaixonado dada a influência das séries. Então, de tanto ver séries ali, eu acabei gostando bastante. Já em questão cultural, são as cores, a Colômbia me chama muita atenção por suas cores. É tudo muito colorido, tudo muito cheio de vida, então eu gosto bastante nesse sentido. E o México, porque o meu primeiro amigo nativo é um mexicano. Tem muita proximidade com a língua também e também por suas séries e filmes. Eu me lembro bastante do Chaves quando eu penso no México, então assim, questão cultural da sua influência externa, né? Então, fora do México, com a influência que ele tem, então parte audiovisual mesmo, do México, me chama bastante atenção à sua raiz, a sua cultura. Me chama bastante atenção em questão de língua, porque eu acredito que seja muito mais compreensível. Talvez eu esteja equivocado, mas é pelo que eu venho estudando, ela é um pouco mais, em sua amplitude, ela é mais perceptível. A gente percebe melhor porque eles pronunciam as letras ali, é sem muitas aspirações. Sem aspirar muito as letras, os fonemas, então a sua percepção também é mais fácil. Também foi uma das primeiras variantes que eu tive contato além da espanhola, por causa do que eu disse, da influência no externo, do internacional.</p>

Fonte: Elaboração própria.

De outro lado, a resposta de Ferreira apresenta um posicionamento multifacetado em relação às variedades do espanhol, revelando tanto uma escolha pessoal quanto uma abordagem pedagógica para o ensino da língua. Sua fala indica uma consciência linguística desenvolvida e um conhecimento das variedades diatópicas.

Inicialmente, Ferreira afirma que se aproxima das variedades latino-americanas, mencionando especificamente os sotaques argentino e colombiano. No entanto, sua explicação na entrevista revela que essa escolha está atrelada a uma prática docente, na qual ela busca demonstrar aos alunos a diversidade da língua e permitir que escolham a variedade com a qual se identificam. Essa visão está em conformidade à abordagem da educação intercultural crítica que propõe uma exposição às variações linguísticas e culturais que permeiam a língua, especialmente visibilizando o sul (Baptista; Tonelli; Alexandre, 2023; Matos, 2020), de modo a evitar a imposição de um modelo único de referência (Lessa, 2013).

Ademais, as crenças reverberadas por Ferreira ilustram um duplo arranjo: enquanto professora, busca ampliar o repertório de seus alunos e legitimar a diversidade linguística; entretanto, como falante, demonstra uma tendência à acomodação ao modelo peninsular. Assim, embora demonstre uma postura positiva ao tentar “sulear” seu processo didático, isto é, aproximar-se de uma perspectiva plural, há uma tensão entre essa intenção e o modo como ela *se situa* como falante, em relação à própria identidade e à variedade que alude produzir.

Quando afirma “Eu me acostumei mais com ele”, sua fala remete às políticas linguísticas (Alves, D., 2017) que, historicamente, direcionaram o ensino de espanhol no Brasil, levando-nos a refletir se esse “acostumei” resulta de uma escolha consciente ou de um processo de adequação induzido por forças externas. Nesse sentido, o verbo “adequar” torna-se bastante significativo, pois parece indicar um movimento de ajuste a um padrão previamente instituído, mais do que uma decisão autônoma de identificação.

Essa tensão evidencia como experiências formativas e imaginários linguísticos podem influenciar, ainda que de modo inconsciente, a construção da competência comunicativa e das crenças sobre a língua. Por fim, ao considerarmos que, ao mencionar “sotaque espanhol”, a participante possivelmente se refere ao espanhol de prestígio veiculado no ensino-aprendizagem no Brasil, percebe-se o quanto ela se encontra entre forças contrastantes: de um lado, a valorização da pluralidade; de outro, a adequação a uma variedade normativa. Essa contradição fica ainda mais evidente quando o exemplo que nos dá, o uso do som africado [dʒ], não corresponde, de fato, à variedade à qual diz se adequar. Isso nos leva a supor que o movimento positivo para com as variedades é um forte indício de uma formação linguística plural em seu processo formativo, mas insuficiente para olhar para seu próprio ser e confrontar-se. As respostas são apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 — Resposta Ferreira (P3, P4)

PERGUNTA	<p>P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?</p>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
FERREIRA-INSTITUTO FEDERAL	RESPOSTA: Sim, da América Latina.	(E47Entr) RESPOSTA: É, geralmente eu utilizo sotaque da Argentina e da Colômbia , mas eu utilizo esses sotaques no sentido de explicar para os meus alunos as variedades linguísticas que a gente tem, os diferentes sotaques. Então eu dou para eles essa liberdade de escolher qual acento usar. Eu não só utilizo e não só ensino o sotaque da Espanha. Então eu sempre tento me acercar a acentos da América Latina , mas no sentido do país, da Argentina e do Uruguai, para eles verem essa diferença.

		(E48Entr) RESPOSTA: O que eu mais me adequei foi o sotaque da Espanha, como o [dʒ]. Isso, eu utilizo ele na minha produção oral. Eu me acostumei mais com ele.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Além do que já foi discutido, a resposta do participante Brandão evidencia, de forma clara, que as crenças linguísticas muitas vezes são orientadas pela formação acadêmica e pelas experiências vividas com professores (Almeida, 2020a; Varela; Araujo; Silva, 2020). Isso porque Brandão testemunha um processo de acomodação linguística influenciado pelo contato com falantes de uma determinada variedade.

Nesse sentido, Brandão sinaliza que a escolha pela variedade platina parece estar menos relacionada a uma decisão consciente e mais à influência de seu ambiente acadêmico. Brandão reconhece que, no início, não tinha uma referência clara de variedade, mas, com o tempo e a convivência com professores que utilizavam o espanhol rio-platense, sua assimilação a essa variante tornou-se mais natural. Um aspecto interessante é que o participante menciona ter tido uma professora com influência do espanhol colombiano, mas não assimilou essa variedade.

Esse detalhe reforça a ideia de que o tempo de exposição, o filtro afetivo e motivação para com uma determinada variedade pode (ou no caso, a afetividade com o professor em questão), sim, influenciar nossas escolhas e perfazem o que achamos sobre ela e outras, isto é, nossas crenças. A menção a essa professora pode indicar que, para Brandão, a aquisição de um sotaque ou padrão fonético específico depende mais de um contato prolongado e significativo do que apenas de uma exposição breve a determinada variante. Além disso, sua fala sugere um estado de transição, pois, ao afirmar que “ainda não tem um determinado sotaque”, reconhece que sua identidade linguística está em construção, sem uma demarcação geográfica notável, se for o caso de assim desejar falar uma variedade. A seguir, Quadro 16.

Quadro 16 — Respostas Brandão (P3, P4)

PERGUNTA	P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA

BRANDÃO- INSTITUTO FEDERAL	RESPOSTA: Sim, dá região platina	(E58Entr) RESPOSTA: Eu creio que a influência , né? O convívio que eu tenho com esses professores que eu tive e tenho ainda com essas professoras, eu creio que pra mim fica mais... Acabou se tornando fácil . No início, eu não tinha essa facilidade , tanto é que eu não tinha uma, ou quer dizer, eu ainda não tenho, né? Um determinado sotaque, essa característica, mas, pela convivência , tornou-se mais fácil . Apesar que eu não mencionei, mas eu tive uma professora que não peguei muito a influência dela , mas ela era voltada mais para, como ele esteve um tempo na Colômbia, ela tem mais esse sotaque de lá . Mas eu tive só um semestre com ela, mas não tive influência .
---	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Para essas duas perguntas percorridas até então, temos, por último, a resposta de Maria, que indica um processo de escolha da variedade linguística pautado em fatores que podemos associar às políticas linguísticas que influem o ensino de espanhol no Brasil e também explicitamente linguísticos. Para ela, o espanhol da Espanha é “mais comum no meio internacional”, limitando a língua a uma visão instrumental, influenciada pelo prestígio sociolinguístico atribuído à variedade peninsular em certos contextos.

No entanto, sua justificativa também reflete uma percepção subjetiva sobre compreensibilidade e proximidade linguística. Isso porque ao afirmar que o espanhol da Espanha é “uma das formas mais próximas do português”, Maria apresenta um viés interpretativo possivelmente influenciado por uma exposição quase que unânime à variedade em questão, tornando-a a mais familiar perceptualmente, o que pode estar relacionado à exposição a material didático ou consumo deliberado de recursos nessa variedade (deliberação comentada por Maria em pergunta posterior). Esse fator contribui para que ela perceba essa variedade como mais “fácil” e “comum”, levando-a a entendê-la como mais próxima do português. Isso faz sentido se considerarmos que o português brasileiro e o espanhol compartilham uma origem comum e que a exposição constante a uma variedade específica tende a tornar a percepção mais acurada. Quando essa acuidade é aplicada a um fator comparativo, por simetria, torna-se uma base para considerá-las próximas, dado que cognitivamente, já não há uma diferença tão drástica.

Fato é que o contato e o esforço de aproximação à variedade peninsular se demonstra em sua valorização do fenômeno de distinção de pronúncia entre <z> e <s>, indicando um empenho consciente para assimilar traços fonéticos específicos da variedade castelhana, o que exige da participante maior atenção e conseqüente consciência para perceber, compreender e externalizar esses traços, além de se monitorar linguisticamente. Nesse sentido, é importante destacar que, segundo Schmidt (1990), o *input* só se torna realmente relevante para a aprendizagem quando o aprendiz é capaz de percebê-lo de forma deliberada e consciente,

processo que o autor denomina *noticing*. Ao notar o estímulo, o aprendiz pode então internalizá-lo (*intake*) e, posteriormente, evidenciar essa aprendizagem por meio do *output* (Bergsleithner, 2009; Leow, 2015).

Por fim, a ênfase de Maria na “compreensibilidade” do espanhol da Espanha reforça a ideia de que sua escolha está ancorada tanto em crenças sobre espanhol mais compreensível quanto em fatores atinentes a políticas linguísticas que sustentaram o prestígio e a visão do espanhol peninsular como o normativo, internacional. E a resposta da participante dá a conhecer um fenômeno comum entre aprendizes de espanhol como L2: a adoção de uma variedade não necessariamente por afinidade fonética ou identitária, mas por uma formação sistemática para uma variedade detentora de prestígio e suposta funcionalidade. Veja o Quadro 17.

Quadro 17 — Resposta Maria (P3, P4)

PERGUNTA	<p>P3: Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual? P4: Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?</p>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA
<p>MARIA- INSTITUTO FEDERAL</p>	<p>RESPOSTA: Eu ainda não me identifiquei com uma especificamente mas tento me aproximar da variedade utilizada na Espanha.</p>	<p>(E61Entr) RESPOSTA: Porque é a língua mais comum, né, no meio internacional, porque o espanhol tem várias variações, mas o que é mais comum no mercado de trabalho, onde as pessoas se comunicam, se relacionam, é o espanhol da Espanha, porque os outros têm algumas variações, algumas palavras em específicos que, em outros lugares, talvez as pessoas não entendam. (E62Entr) RESPOSTA: Eu acredito que sim. Lá o R é muito forte, é bem característico da Espanha. E lá não tem muito o sibilado, que é a questão do seseo. PERGUNTA: Então você busca diferenciar Z e S? (E63Entr) RESPOSTA: Sim (E64Entr) RESPOSTA: Eu acredito que o espanhol da Espanha é uma das formas mais próximas do português. Querendo ou não, a gente acaba se assemelhando, e algumas coisas que eles acabam falando, você consegue captar mais fácil. E como as outras variações, algumas palavras são próprias deles, você não consegue captar assim de primeira, porque é diferente do que você está acostumado. E no espanhol da Espanha, mais próximo do português.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Diante das análises apresentadas, as respostas dos participantes evidenciam tendências na emulação de variedades diatópicas do espanhol, revelando dinâmicas distintas entre os grupos investigados. De maneira geral, observa-se uma forte inclinação pela adoção de variedades hispano-americanas, em especial as variantes mexicana, colombiana e rio-platense. No entanto, há também a presença de variedades da Espanha, principalmente a andaluza e a do centro peninsular, o que sugere uma mescla de influências.

Um ponto de convergência entre os grupos é o papel da exposição midiática e das interações sociais na escolha da variedade. Séries, novelas e filmes aparecem como fatores determinantes para a preferência por determinadas variantes, reforçando a influência da mídia, no mundo globalizado, na construção da identidade linguística dos aprendizes. Além disso, o contato com falantes nativos, seja por meio de amizades ou experiências acadêmicas, se mostra como um fator relevante na busca/semelhança de uma determinada pronúncia ou entonação.

Entretanto, algumas divergências são perceptíveis entre os participantes. Enquanto alguns demonstram uma preferência clara por uma única variedade e buscam intencionalmente reproduzi-la, outros apresentam posição híbrida, adotando traços de diferentes variedades do espanhol em sua produção oral. Isso é uma ilustração clara de exposições e influências diversas, bem como a abertura cultural e linguística para as variedades.

Outro ponto de distinção está na crença sobre a compreensibilidade e o prestígio das variedades. Alguns participantes mencionam que o espanhol da Espanha seria mais próximo do português e, portanto, mais compreensível; enquanto outros defendem que determinadas variantes latino-americanas, como a mexicana, são mais neutras e fáceis de serem assimiladas. Essa percepção está alinhada às crenças discutidas por Barcelos (2006, 2011) e Varela, Araujo e Silva (2020), nas quais a experiência subjetiva e o contexto sociocultural do aprendiz moldam sua visão sobre a língua-alvo.

É interessante notar que a escolha da variedade também pode estar atrelada a uma motivação pedagógica. Alguns participantes mencionam a necessidade de expor seus alunos a diferentes registros, reforçando a importância de uma pedagogia plurilíngue no ensino de espanhol. Tal posicionamento corrobora uma visão crítica em relação à normatização de uma única variedade como modelo de referência, em que os diferentes falares atuam como fator agregador no processo de ensino-aprendizagem.

Em todo caso, cabe dizer que todo esforço de aproximação a uma variedade, quando parte do interesse do professor de espanhol em formação, deve ser visto como positivo, pois direciona seu foco para os aspectos linguísticos e favorece a apropriação do sistema fonético da língua, desvencilhando-o de processos interlinguísticos próprios da categorização fonética. Além disso, todas as variedades mencionadas pelos participantes como positivas estiveram, de algum modo, associadas a uma maior compreensibilidade em seu imaginário, e, se isso os auxilia, deve ser reconhecido como uma forma de estratégia para o desenvolvimento da competência fônica de cada um.

Concordamos com Bartoli Rigol (2005, p. 22, tradução própria), para quem “a exposição à língua e o contato com os interlocutores são fatores determinantes na aquisição fônica, mais ou menos acelerada, do aprendiz⁸¹”. A ressalva que fazemos é que, como professores em formação, é necessário constantemente confrontar nossas crenças e buscar compreender por que as temos e de que modo elas podem, ou não, influenciar nossas escolhas, sejam elas linguísticas ou pedagógicas.

5.3 Crenças sobre o espanhol falado e prestigiado por professores de Espanhol

Dentro desse contexto de aproximação ao espanhol falado, investigou-se a percepção dos professores brasileiros de espanhol em formação sobre qual variedade do espanhol é, em geral, falada e qual é prestigiada pelos formadores de professores, a fim de se observar se tal tendência poderia incidir na identificação dos próprios participantes.

Para identificar tais questões, o questionário contou com as seguintes perguntas: (P6) **Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?** (P8) **Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?**

Os dados mostram que existe a percepção de que a variedade espanhola ainda é vista como a mais prestigiosa, seja por motivos históricos, institucionais ou midiáticos, resultado que converge com o documentado por Irala (2004). No entanto, alguns acreditam que essa valorização está mudando, com um crescente reconhecimento das variedades latino-americanas, até como resultado de uma formação mais crítica e plural quanto às variedades linguísticas. A mídia e o consumo cultural agem sobremaneira na inclinação dos participantes para que escolham determinada variedade.

As respostas analisadas apontam uma visão geral das preferências e percepções dos professores de espanhol sobre as variedades linguísticas. A seguir, Quadro 18, apresentamos as respostas, às perguntas deste tópico, dadas por Ramón.

Quadro 18 — Resposta Ramón (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista

⁸¹ Do espanhol: “la exposición a la lengua y el contacto con los interlocutores son factores determinantes en la adquisición fónica más o menos acelerada del aprendiz”.

RAMÓN-UNIVERSIDADE	RESPOSTA: Espanhola RESPOSTA: Diria que grande parte dos professores , ainda que reconheçam e respeitem as outras variedades, optam pela variedade centro-norte peninsular , ou seja, a variedade espanhola.	(E6Entr) RESPOSTA: Durante a graduação, a gente teve alguns professores que são nativos de alguns países. Temos professores cubanos, temos uma professora espanhola. Eu acho que o maior contato que eu tive com as variedades americanas foram com esses professores. Já os professores brasileiros , que dão aula pra gente, geralmente, eles escolhem a variedade centro-norte peninsular da Espanha. Eu acredito que é mesmo por uma questão de poder mesmo da Espanha sobre a língua. Acho que ele acabou escolhendo esta variedade por ser mais prestigiosa , por algum motivo parecido.
---------------------------	--	--

Fonte: Elaboração própria.

A resposta de Ramón, grupo universidade, destaca que, apesar do reconhecimento das outras variedades, há uma predominância da escolha pela variedade centro-norte peninsular, que é vista como a mais prestigiosa. Essa escolha parece refletir fatores históricos e culturais relacionados à história da língua espanhola, na qual a Espanha se estabeleceu como a referência linguística e cultural central (Irala, 2010). Esse processo já está registrado na literatura, que aponta como as variedades linguísticas foram moldadas pelo poder peninsular (Lessa, 2013). Como destaca Pontes (2010, p. 158), “na variação linguística estão plasmadas as relações de poder inerentes a toda a sociedade”.

Na mesma linha da resposta de Ramón, encontra-se Mortícia, que, embora não perceba um privilégio explícito de determinada variedade, também reconhece a centralidade do espanhol da Espanha como referência na produção oral de professores brasileiros e aprendizes. Essa questão não foi diretamente explorada na entrevista; no entanto, ao ser questionada sobre a influência da forma de falar dos formadores, Mortícia afirmou que, sim, podemos ser influenciados. Por esse motivo, apresentamos o exposto no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 — Resposta Mortícia (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
MORTÍCIA-UNIVERSIDADE	RESPOSTA: Espanha. RESPOSTA: Não.	(E18Entr) RESPOSTA: [...] eu acho que a gente é influenciado, sim. Às vezes nem precisa ser professor , você tem contato com nativo e você já quer que ele já pegue aquele sotaque. Aí um professor é a mesma coisa. É, principalmente se for o primeiro contato, que aí você entende aquela forma certa de falar.

Fonte: Elaboração própria.

Ambas as respostas (Ramón e Mortícia) contornam a ideia de que a variedade espanhola continua sendo a mais valorizada no contexto educacional, especialmente devido à

sua posição histórica e à influência política da Espanha sobre o idioma. Essa valorização se materializa em materiais didáticos e de alguma forma se mostra como único, criando um imaginário de que essa variedade é a referência normativa quase que por direito, levando o aprendiz a ter muito mais pretensões em reproduzi-la, como aponta Irala (2004) e Murga (2007), em decorrência de anos de políticas linguísticas (Alves, D., 2017).

A resposta de Tyler adiciona um novo elemento à análise, pois contrasta com as percepções anteriores de Ramón e Mortícia. Enquanto estes destacam a predominância e o prestígio da variedade centro-norte peninsular, Tyler sugere que, embora essa variedade seja amplamente utilizada por seus professores, não percebe uma valorização hierárquica explícita entre as variedades, e ressalta que todos demonstram valorização da diversidade linguística.

Essa diferença pode indicar uma variação entre as abordagens pedagógicas dentro das universidades, possivelmente relacionada às políticas institucionais ou às perspectivas individuais dos professores. O fato de Tyler mencionar que seus professores enfatizam a importância de conhecer diversas variedades pode refletir um processo formativo cada vez mais plural, no qual os currículos vêm sendo questionados e reformulados como resultado de estudos que problematizaram o lugar historicamente atribuído ao espanhol da Espanha como referência normativa (Matos, 2020).

Mas mesmo com esse esforço de equidade, Tyler reconhece (Quadro 20) que a variedade espanhola (mais especificamente a de Madri) é amplamente utilizada. Isso sugere que, na prática, pode haver um uso preferencial dessa variedade, ainda que os professores adotem um discurso de valorização da diversidade linguística. Importa sublinhar que tal escolha, *per se*, não constitui um problema, desde que o docente seja capaz de tensionar a própria produção e evidenciar que se trata de uma decisão pessoal e nada tem a ver com uma suposta norma correta, ao mesmo tempo em que estimula os estudantes a fazerem suas próprias escolhas, sempre orientadas pela busca de uma automatização comunicativa. No Quadro 20, temos as respostas de Tyler.

Quadro 20 — Resposta Tyler (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista

<p>TYLER-UNIVERSIDADE</p>	<p>RESPOSTA: Muitos professores que tive utilizam bastante a variedade espanhola, mais especificamente de Madrid.</p> <p>RESPOSTA: Não, durante minha graduação os professores buscam dar o mesmo valor para todas as variedades. Todos deixaram bem claro a importância de conhecer as variedades e sua importância no enriquecimento do aprendizado da língua espanhola.</p>	<p>Não foram feitas perguntas a respeito.</p>
---------------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, a resposta de Ander indica, além do reconhecimento da predominância do espanhol peninsular como uma espécie de “padrão”, a crença de que essa padronização promovida pelos professores ressoa diretamente em sua própria produção linguística. De tal crença, podemos postular que, à primeira vista, a exposição contínua a uma determinada variedade pode levar os aprendizes a adotá-la naturalmente, independentemente de uma escolha consciente/intencional.

Além disso, Ander diferencia a abordagem de professores nativos e não nativos, indicando que os primeiros trazem consigo uma diversidade maior de variedades, enquanto os professores brasileiros, ao ensinarem o espanhol, tendem a reproduzir a variedade da Espanha. Isso pode estar relacionado à formação desses professores, que, assim como nossos participantes, se depararam com o predomínio expositório a essa variedade, em suas diferentes facetas. Essas interpretações podem ser retiradas da resposta à pergunta em entrevista “Você falou que talvez se aproxime do espanhol da Espanha, e por que você acha que pode estar se aproximando dessa variedade?”, em que Ander responde:

(E27Entr) **RESPOSTA:** Porque eu acho que é a **variedade que é passada por professores não nativos**, que, quando eu disse desses que têm **variedades específicas**, são **professores nativos**, mas os **professores não nativos**, o espanhol **sempre** é o da **Espanha**.

A percepção de Ander dialoga com as respostas de Ramón e Mortícia, que também apontam a centralidade da variedade peninsular, mas se distancia da de Tyler, que percebe um esforço explícito dos professores para valorizar todas as variedades. Essa diferença pode indicar que, mesmo quando há um discurso de neutralidade, na prática, a variedade espanhola continua sendo a mais ensinada e adotada. Como efeito, pode-se entender que os aprendizes podem começar a internalizá-la como a “norma correta” do espanhol, conduzindo esses professores em formação a desenvolver uma identidade linguística baseada nesse modelo, muitas vezes sem considerar a diversidade das variedades hispânicas. A seguir, as respostas completas de Ander, Quadro 21.

Quadro 21 — Resposta Ander (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
ANDER-UNIVERSIDADE	RESPOSTA: Espanha. RESPOSTA: Creio que alguns professores <u>valorizam</u> mais as variedades europeias.	(E31Entr) RESPOSTA: Eu acho que é um padrão . Espanhol, Espanha é meio que um padrão . Alguns <u>julgam</u> mais correto . Não sei se essa seria a palavra. (E32Entr) RESPOSTA: Acho que meio que por outros , eu acho que é um padrão assim, tipo, se você não tem uma variedade específica , então vamos pela padrão , que é da Espanha .

Fonte: Elaboração própria.

Nessa seara, encontra-se a resposta de Chaparrito, que traz uma análise crítica do prestígio para com a variedade peninsular dada por professores formadores. A perspectiva do participante é contra-hegemônica. Primeiramente, explica que a relação de poder dessa variedade se dá por motivos históricos, isto é, sendo a Espanha o lugar onde surge a língua, “também se acredita que sua variedade é melhor do que as outras” (Murga, 2007, p. 55). Por outra parte, teria o aspecto cultural, em que o suposto legado colonial e a consideração a produtos culturais vindo da europa como melhores (como os norte-americanos, por exemplo), isto conduziria o fazer docente e o aprender aos moldes também peninsular. Tal centralidade subalterna as demais variedades (Lessa, 2013; Matos, 2020), evidenciando a colonialidade do ser e do poder, se referenciamos Aníbal Quijano (2002⁸²) e o adequamos a esta análise.

A percepção de Chaparrito sobre a predominância da variedade espanhola no ensino do idioma dialoga com a experiência de Ander, especialmente no que tange à influência da formação acadêmica dos professores brasileiros na escolha da variedade ensinada. Chaparrito observa que muitos de seus professores se formaram ou realizaram especializações na Espanha, o que contribui para a ênfase na variedade peninsular em sala de aula, por exemplo, na parte escrita (escolha de vocabulários, por exemplo). Importa ressaltar que Chaparrito reconhece que esses professores formadores não inviabilizam as demais variedades. Comenta ele:

(E35Entr) Eu acho que essa questão **espanhola** tem mais a ver com as **influências que tenho na universidade**, porque a maioria dos **professores com quem tive contato**, eles se formaram na **Espanha**. Vão fazer especializações na **Espanha**, **então acaba que nessa parte eu tenho mais contato com a espanhola**, não que eles não mostrem as **outras variedades**, pelo contrário, eles mostram. Mas acaba que, nessa parte **escrita**, eu creio que eu vá me aproximando ao **espanhol da Espanha**.

⁸² QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos. Ano 17, nº37, 2002.

Chaparrito também menciona um movimento de “descolonização” entre algumas pessoas, buscando valorizar outras variedades do espanhol. Esse esforço alinha-se com discussões acadêmicas que questionam a centralização da variedade peninsular no ensino do espanhol no Brasil. Estudos apontam que, apesar de três décadas de debates e da implementação de perspectivas interculturais e decoloniais, o ensino de espanhol no País ainda mantém uma abordagem eurocêntrica, negligenciando a diversidade linguística presente nos países hispano-americanos (Irala, 2004; Lessa, 2013; Murga, 2007; Pontes, 2010; Santos, 2016).

Além disso, Chaparrito destaca a invisibilidade de variedades faladas em regiões como a África, onde países como Guiné Equatorial têm o espanhol como língua oficial. Essa observação destaca a importância de expandir o reconhecimento e o estudo das diferentes variedades do espanhol, superando o predomínio daquelas socialmente mais prestigiadas. A reflexão de Chaparrito contribui para compreender como ideologias linguísticas e relações de poder históricos influenciam as práticas de ensino. A seguir, as respostas, Quadro 22.

Quadro 22 — Resposta Chaparrito (P6, P8)

PERGUNTA	<p>P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?</p>	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
<p>CHAPARRITO-UNIVERSIDADE</p>	<p>RESPOSTA: Espanhola. RESPOSTA: Sim, umas mais que outras. Principalmente a espanhola.</p>	<p>(E38Entr) RESPOSTA: Então, eu acho que isso daí a gente teria que passar por todo um conteúdo histórico, sabe? Desde a colonização até aqui, então acho que essa questão de colonizadores e colonizados. Ainda mais na questão do Brasil, parece que tudo que é uropeu, que é norte-americano, é melhor, sabe? Então as pessoas tendem a fazer esse espanhol como sendo estándar. Sendo assim, esse é o daqui. E a gente já sabe, a gente já começa desse processo, né? Pelo menos algumas pessoas que eu conheço já estão no processo de descolonização, não sei se essa é a palavra, mas de <u>trazer</u> outras variedades. Acho que o espanhol peninsular tem essa questão de prestígio porque é uropeu, então, às vezes, não dão valor ao espanhol local que é falado, por exemplo, em outros cantos. Se a gente for observar, a África, a gente tem países na África que falam espanhol, mas a gente <u>praticamente não escuta nada</u>. Como que funciona, sabe? Como que é lá? Mas se a gente for perguntar na Espanha, a gente tem uma <u>infinidade</u>, tá?</p>

Fonte: Elaboração própria.

Para as perguntas em análise, passamos agora para as respostas dadas pelos participantes do grupo Instituto Federal. A primeira resposta é de Luz Borrel, participante que relata experiência acadêmica marcada pela diversidade e apreço por variedades linguísticas do espanhol. Isso porque ela observa que seus professores adotam/são de variedades em que as letras <ll>, cuja fonologia indica articulação com fone lateral [ʎ], como em *llamar*, e <y>,

tradicionalmente pronúncia com fone fricativo palatal /j/, como em *yo*, são pronunciadas com o fone africado [dʒ] ou palatal [j]. Borrel exemplifica por meio da produção da palavra *llamar*, cujas pronúncias foram [dʒa'mar] e [ja'mar]; explica também que tais produções estão relacionadas a fatores afetivos. Essa característica fonética é indicada por Luz Borrel como parte de regiões da Espanha e parte do México, embora a produção do fone africado [dʒ] seja comumente associado à variedade do Paraguai (Hualde, 2014); mas indica adequadamente o palatal como pertencente à variedade do México.

No entanto, é possível interpretar essa resposta de forma subjetiva: a menção à Espanha pode evidenciar a presença do espanhol norte-peninsular no imaginário da participante, ao recuperá-lo como referência principal para responder à pergunta. Além disso, chama atenção o fato de que, nesse mesmo processo, o México também aparece como referência, possivelmente por sua forte presença no imaginário brasileiro, influenciada por diversos contatos culturais, como telenovelas, música e cinema. Em seu estudo, Murga (2007) identificou essa percepção de proximidade na avaliação de atitudes linguísticas de aprendizes brasileiros, que tendem a enxergar os mexicanos como mais simpáticos.

No entanto, Luz Borrel também menciona que discussões sobre preferências ou preconceitos em relação a determinadas variedades são mais comuns entre falantes nativos. Ela cita exemplos de vídeos na internet nos quais participantes expressam opiniões negativas sobre certos sotaques, associando, por exemplo, a entonação “italiana/cantada” de algumas regiões argentinas a características pejorativas. Assim, a participante não compartilha da ideia de que professores formadores e em pré-serviço se distanciem das variedades por razões ligadas a menor identificação ou valorização. A seguir, Quadro 23, as respostas.

Quadro 23 — Resposta Luz Borrel (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista

LUZ BORREL- INSTITUTO FEDERAL	RESPOSTA: De países cujo som das consoantes 'll e y' tem som de [dʒ] ou mesmo [j], como [dʒa'mar] e [ja'mar]. Provavelmente esse último, que vemos em grande parte das regiões espanholas e parte do México, sejam as mais utilizadas. RESPOSTA: Não vejo essas problemáticas em meu curso. Cada professor tem sua afinidade com uma variedade e se comunica como tal. Nunca presenciei alguém desmerecendo uma variedade e valorizando outra. Essa é uma questão que parece ser mais abordada por falantes nativos. Há vários vídeos circulando na internet cujo tema é questionar participantes sobre sotaques feios ou que soam negativamente. Curiosamente vi um vídeo que dizia que a maneira italiana/cantada de falar, de certas regiões argentinas, é terrível. Já vi gente falando que a aspiração denota que o falante vem de uma classe socioeconômica inferior. Ou mesmo pessoas torcendo o nariz quando percebem que alguém é mexicano ou mesmo latino, isso no caso de espanhóis.	Não foram feitas perguntas a respeito.
--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Para Pacense, participante do Instituto Federal, sua formação inclui o contato com diferentes variedades do espanhol, o que contribui para o desenvolvimento de uma crença multifacetada sobre a língua. Segundo ele, sua formação tem presença de diversas variantes, como a mexicana, a portenha (Argentina) e a espanhola, indicando uma exposição a múltiplas formas do idioma durante sua formação.

Pacense enfatiza que a escolha da variedade linguística pelos professores está intrinsecamente ligada às experiências pessoais e profissionais de cada docente. Ele observa que, embora haja um movimento crescente de descolonização da língua espanhola (como refletivo por Chaparrito, grupo Universidade), os professores tendem a incorporar em suas aulas as vivências adquiridas no exterior, constatação que parece ser inevitável.

Além disso, Pacense destaca a influência significativa de fatores internacionais na predominância de certas variedades linguísticas no ensino do espanhol no Brasil. Ele aponta que a indústria audiovisual e os materiais didáticos frequentemente privilegiam as variantes de países como México, Colômbia, Argentina e Espanha. Essa tendência resulta em uma menor representação de variantes de outras regiões, como Porto Rico ou Honduras, nos recursos educacionais disponíveis. Pacense sugere que, em áreas fronteiriças do Brasil, pode haver uma maior presença de materiais didáticos que refletem as línguas dos países vizinhos, embora reconheça que essa observação é especulativa.

Essa reflexão de Pacense está alinhada com estudos acadêmicos que investigam o ensino das variedades linguísticas do espanhol no Brasil. Pesquisas indicam que os materiais didáticos adotados nas escolas brasileiras frequentemente apresentam uma abordagem limitada à diversidade linguística do espanhol, concentrando-se em variantes de países com maior influência cultural e econômica (Alves, D., 2017; Irala, 2004; Lessa, 2013; Pontes, 2010; Souza, 2012; Teixeira *et al.*, 2021). Infelizmente, isto pode restringir a exposição dos

alunos à riqueza do mosaico dialetal e reforçar estereótipos sobre quais variantes são consideradas “padrão” ou “corretas”. A seguir, o Quadro 24 organiza as respostas de Pacense.

Quadro 24 — Respostas Pacense (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
PACENSE- INSTITUTO FEDERAL	<p>RESPOSTA: É um tema complexo. Creio que a variação estrangeira, a mexicana, a portenha e a espanhola.</p> <p>RESPOSTA: Com toda certeza! Hoje já se vê bastante a <u>descolonização da língua espanhola</u>, mas o ensino, como de qualquer outro idioma, vai de acordo com a <u>experiência de vida dos docentes</u>. Então, se um professor vivenciou a língua no exterior, possivelmente ele trará a sua vivência para exposição e nortear as disciplinas da universidade.</p>	<p>(E45Entr) RESPOSTA: Influência Internacional. Sim, é nitidamente influência Internacional para mim, porque quando a gente pega a indústria do audiovisual, quando nós pegamos os livros didáticos que nós temos, sempre vai estar voltados mais para esses grandes países da língua espanhola, né? Grandes entre aspas aí da língua espanhola. Dificilmente nós vamos encontrar aqui no Brasil, eu, por exemplo, nunca encontrei um livro da variante portorriquenha ou hondurenha. Então, assim, são variantes que claramente, quando a gente olha o cenário Internacional, a gente vai olhar mais o México, a Colômbia, Argentina, a Espanha. Talvez, e é um talvez porque eu não moro, nunca fui a uma cidade ou a um estado fronteiriço, nessas cidades fronteiriças tenhamos realmente material didático e mais influência das línguas fronteiras. Então, na parte do Paraguai, nós temos ali mais influência do Paraguai. Mas aí é só um achismo mesmo. Não posso precisar, o que eu vejo, o que eu entendo mesmo de variação hoje é isso: material didático, influência do audiovisual, influência Internacional.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Já Ferreira, participante do Instituto Federal, apresenta uma trajetória interessante em relação às variedades linguísticas do espanhol ensinadas e valorizadas ao longo de sua formação acadêmica. Inicialmente, ela observa que, durante seus primeiros estudos, havia uma predominância da variedade peninsular, possivelmente por ser considerada, por muitos de seus professores, o espanhol “correto” ou “normativo”. Nesse sentido, sua experiência parece refletir um aspecto relevante: o contato com professores do ensino básico ou de centros de línguas que, talvez em decorrência de uma formação inicial limitada e de uma ausência de continuidade formativa, acabaram por reproduzir crenças cristalizadas e pouco questionadas.

Não por acaso, ao discutir sobre a variedade à qual sua produção oral mais se aproxima (pergunta 3), Ferreira afirmou ser a peninsular. Esse achado dialoga com os resultados de Alves, Davidson (2017), que identificou uma tendência entre aprendentes iniciantes de espanhol, possivelmente ainda influenciados por visões herdadas do ensino

básico, de se aproximarem da variedade peninsular, ao passo que aprendentes mais avançados demonstravam uma maior heterogeneidade em suas produções.

No entanto, ao ingressar no ensino superior, Ferreira percebeu uma mudança de abordagem por parte de seus professores, que passaram a valorizar mais as variedades latino-americanas do espanhol. Segundo interpreta Ferreira, esses esforços partem dos aprofundamentos acadêmicos de professores formadores, que buscam desmistificar a ideia de que apenas a variante peninsular é correta, reconhecendo a riqueza e a legitimidade das diversas variedades diatópicas. Tal reflexão reforça o papel da formação crítica, emancipatória e que tensiona estruturas de poder, que é proporcionada pela universidade.

Entretanto, Ferreira menciona que, apesar dessa exposição às diferentes variantes durante a graduação, optou por manter o uso do sotaque da Espanha, devido à familiaridade adquirida nos anos anteriores. Essa escolha individual reflete a complexidade envolvida na internalização de variantes linguísticas e sugere que, mesmo com uma formação que valoriza a diversidade, as experiências iniciais de aprendizado podem exercer uma influência duradoura nas preferências linguísticas dos alunos. A seguir, as respostas da participante.

Quadro 25 — Resposta Ferreira (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
FERREIRA- INSTITUTO FEDERAL	<p>RESPOSTA: Da Espanha, por considerarem o espanhol "correto, normativo".</p> <p>RESPOSTA: Em minha formação de nível superior, os professores tentam valorizar mais o espanhol da América Latina, acredito que pelos seus vários anos de formação e principalmente pelo fator de tentar desmistificar essa ideia de que só existe um espanhol correto.</p>	<p>(E52Entr) RESPOSTA: [...] desde o início dos meus estudos na língua espanhola, eu tinha professores que sempre passavam o espanhol da Espanha como o espanhol correto. Então eu sempre, mesmo antes de estudar isso em fonética e fonologia, eu me acostumei com esse acento por conta disso. Na maioria dos meus estudos, os professores se aproximavam mais da Espanha e não da América Latina. E aí, depois que eu entrei na graduação, eu pude ver esses diferentes sotaques, mas como eu já era acostumada a utilizar o sotaque da Espanha, permaneci.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Para o participante Brandão, os professores de espanhol costumam utilizar a variedade rio-platense em suas práticas pedagógicas. No entanto, é importante destacar que essa percepção parece estar relacionada à presença de docentes oriundos da região platina em seu curso de formação, como indicado em respostas anteriores. Brandão também afirma não

perceber uma predominância de uma variedade sobre outra, crença que pode estar relacionada ao seu contato mais limitado com a língua espanhola, e, conseqüentemente, menor percepção articulatória da variação linguística, especialmente se comparado a outros participantes que tiveram experiências formativas anteriores, como no Centro Interescolar de Línguas, onde se pode supor a presença de diferentes professores e variedades.

Dadas as limitações de tempo do participante, não foi possível realizar mais perguntas sobre o tema na entrevista. Dessa forma, apresentam-se a seguir as respostas coletadas por meio do questionário, conforme Quadro 26.

Quadro 26 — Respostas de Brandão (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
BRANDÃO- INSTITUTO FEDERAL	RESPOSTA: Rioplatense. RESPOSTA: Não.	Não foram feitas perguntas.

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, para essas perguntas em análise, temos as respostas de Maria, do grupo Instituto Federal. Para Maria, em sua instituição a maioria dos professores são nativos da Argentina e do Uruguai, resultando no predomínio das variedades linguísticas desses países no ensino do espanhol (o que vai ao encontro do que afirma Brandão). Ela também observa que não percebe diferenciação ou valorização de uma variedade sobre outra, indicando que todas as variantes da língua espanhola são apresentadas de forma equitativa.

Importa destacar que, assim como Brandão, Maria apresenta um tempo reduzido de aprendizagem da língua espanhola. Toda a sua formação no idioma — excetuando-se o contato pontual com o espanhol no Ensino Médio, onde dificilmente se ministram aulas efetivamente na língua-alvo e, como efeito, escasso contato com a pluralidade linguística — ocorreu no ensino superior. Nesse contexto, espera-se uma maior consciência acerca da diversidade linguística, dado que a formação docente transita pelos meandros da realidade pan-hispânica. Ainda assim, é possível compreender que, devido ao contato mais restrito à prática de seus próprios professores, a participante apresenta percepções pouco amplas sobre outras variedades do espanhol. A seguir, Quadro 27, veja as respostas da participante.

Quadro 27 — Resposta Maria (P6, P8)

PERGUNTA	P6: Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência? P8: Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	
PARTICIPANTE	Questionário	Entrevista
MARIA- INSTITUTO FEDERAL	RESPOSTA: Como na minha faculdade a maioria dos professores são nativos , a variedade mais usada é a da Argentina e do Uruguai . RESPOSTA: Não creio que há essa distinção ou valorização de uma específica, acredito que são apresentadas todas as variedades da língua espanhola .	Não foram feitas perguntas.

Fonte: Elaboração própria.

• Resumo comparativo

Conforme a análise, nota-se que de ambas as instituições se identificam padrões e diferenças na percepção sobre quais variedades do espanhol são mais utilizadas e prestigiadas pelos professores durante a formação acadêmica.

Quanto à ideia de predominância da variedade, os participantes da Universidade unanimemente indicam que a variedade centro-norte da Espanha é a mais utilizada pelos professores. Para o grupo, há uma percepção de que a influência da Espanha se deve ao histórico da formação acadêmica dos docentes, que geralmente estudaram ou tiveram contato direto com instituições espanholas, cujo efeito foi a adoção da variedade que tiveram contato.

Por outro lado, no Instituto Federal, as respostas mostram uma maior diversidade de variedades utilizadas. Ferreira menciona que, apesar de o espanhol da Espanha ter sido ensinado como “o correto” na sua escolarização básica, na sua formação superior há um esforço para valorizar e visibilizar as variedades latino-americanas. Maria reforça essa tendência ao afirmar que, mesmo sendo a maioria dos professores em sua instituição nativos, e a variedade predominante ser as do Rio da Prata (Argentina e Uruguai), não há, até onde acredita, preponderância de uma variedade sobre a outra.

Já a respeito de prestígio e valorização das variedades, entre os participantes da Universidade, há uma percepção de que a variedade espanhola é tradicionalmente vista como a mais prestigiada, sendo um padrão linguístico adotado por professores brasileiros. No entanto, alguns participantes, como Tyler, argumentam que seus professores buscaram dar o mesmo valor a todas as variedades, ao evidenciar a importância da diversidade linguística.

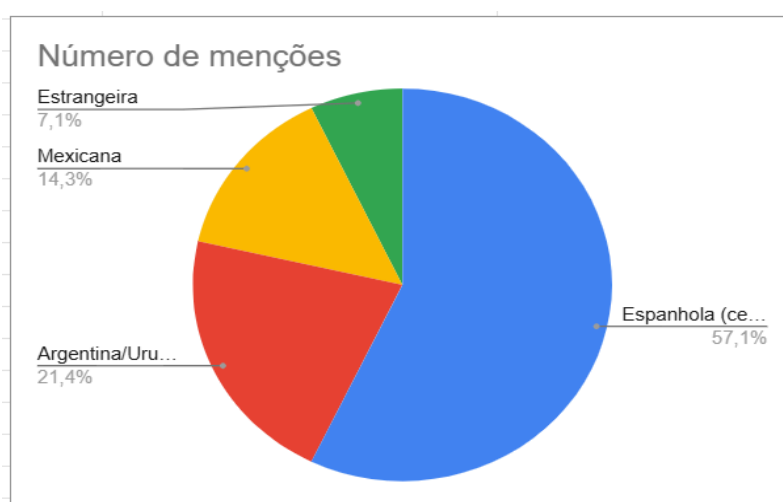
No Instituto Federal, as respostas são mais heterogêneas. Pacense menciona a “descolonização da língua espanhola”, destacando que a influência internacional, por meio de

materiais didáticos e do audiovisual, contribui para a predominância de variedades como a mexicana, a rio-platense (Argentina) e a norte-peninsular. Ferreira também aponta uma tentativa de valorização do espanhol latino-americano na formação acadêmica, enquanto Maria destaca a convivência com professores nativos do Uruguai e Argentina, que naturalmente trazem sua própria variedade linguística.

Para contemplar uma visão global dos dados, apresenta-se uma demonstração quantitativa das crenças dos participantes sobre qual variedade é mais emulada por professores de espanhol, bem como um gráfico radar mostrando como se comportam essas crenças por cada grupo individualmente.

Conforme se observa no Gráfico 1 a seguir, obtém-se como dado o fato de que há uma percepção de que o espanhol peninsular é muito mais emulado por professores de espanhol, o que representa estatisticamente 57,1% de menções. Em segundo lugar, temos que as variedades rio-platense, especialmente a Argentina, têm uma maior percepção de preferência (21,4%). A variedade mexicana também é mencionada, representando 14,3% das ocorrências. Cabe aqui uma ponderação: no imaginário de muitos aprendizes de espanhol, prevalece a ideia de que o espanhol mexicano é mais “limpo” e “claro”. Essa crença se constrói a partir de uma falsa associação entre o espanhol mexicano e o espanhol peninsular, sugerindo uma proximidade que, linguisticamente, nem sempre se confirma.

Gráfico 1 — Variedades mais emuladas



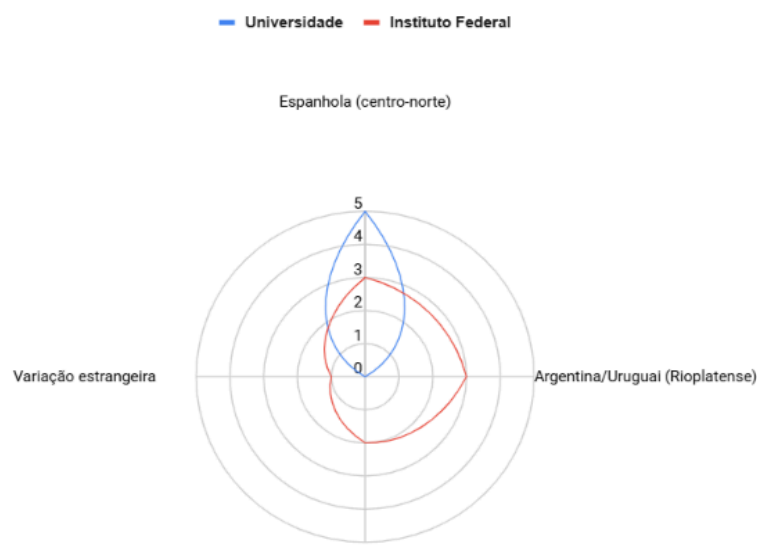
Fonte: Elaboração própria.

É relevante destacar que houve uma única menção (7,1% do total dos grupos) a um “espanhol estrangeiro” falado por professores. Essa noção aflorou das próprias concepções

dos participantes, que associaram a ideia de *estrangeiro* à presença de características entonativas e fônicas influenciadas pela L1. Em outras palavras, trata-se de um espanhol percebido como marcado por traços identitários da língua de origem do falante, sem necessariamente haver uma emulação de uma variante específica da L2.

Para analisar possíveis padrões ou divergências entre as crenças dos dois grupos em relação a essa questão, elaborou-se um gráfico do tipo radar que representa a variedade do espanhol produzida e/ou valorizada, de modo geral, por professores, sejam eles formadores ou em formação. O traço azul, correspondente à Universidade, evidencia a predominância da variedade espanhola centro-norte como a mais situada no imaginário dos participantes, tendo unanimidade, o maior valor registrado no gráfico. Veja-se o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 — Radar das crenças dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, o Instituto Federal apresenta um cenário mais diversificado, como demonstrado pelo traço vermelho, que indica uma distribuição entre diferentes variedades. Observa-se uma frequência aproximada entre a variedade espanhola e a rio-platense.

Na próxima seção, serão apresentadas as crenças dos participantes em relação à variedade do espanhol que acreditam produzir ou com a qual acreditam que suas produções se assemelham, seja na leitura em voz alta ou no discurso espontâneo. Também serão discutidas as percepções sobre a repercussão, ou a ausência dela, da mistura de variedades na produção oral.

5. 4 Crenças sobre a própria produção leitora e mistura de variedades

Para aprofundar a compreensão do sistema de crenças dos participantes, investigou-se a percepção que eles têm sobre sua própria produção oral, entendendo a percepção como uma capacidade metafonológica de identificar, analisar e categorizar os aspectos fônicos da língua. Por meio disso, foi possível contrastar essa percepção com a produção oral dos participantes, analisada por meio de um instrumento específico. Essa questão está diretamente ligada a um dos objetivos da pesquisa, que retomamos aqui: contrastar as crenças do professor de espanhol em formação acerca de sua variedade dialetal com a sua produção oral no nível segmental.

O primeiro participante, Ramón, participante do grupo Universidade, percebe sua produção oral e leitora como mais próxima da variedade mexicana, conforme sua resposta no questionário. No entanto, na entrevista, ele não detalha claramente os aspectos fonéticos que justificariam essa identificação. A única pista sobre sua pronúncia aparece na resposta presente no excerto 4 da entrevista (E4Entr), no qual menciona que sua realização das letras <ll> e <y> não se assemelharia à argentina ou à espanhola, mas o áudio foi cortado nesse momento, impedindo uma explicação mais precisa. Porém, quando o foi solicitado que pronunciado a palavra *llamar*, ele a concretizou como [dʒ'mar], o que orna com a sua resposta de não semelhança as variedades citadas. Contudo, Ramón afirma que sua incorporação de traços linguísticos ocorre mais pelo léxico do que pela oralidade, sugerindo que sua percepção sobre a própria variedade pode se basear em aspectos discursivos em vez de fonéticos.

No que diz respeito à necessidade de adotar uma variedade estável, entendendo-a como um processo de não misturar diferentes traços fônicos intervencionais no mesmo discurso, e buscar uma pronúncia nativa, Ramón demonstra uma postura flexível. No questionário, afirma que não considera essencial essa padronização, pois professores brasileiros de espanhol como L2 naturalmente sofrem influência de diversas variedades.

Ele reafirma essa visão na entrevista ao argumentar que a diversidade de variedades enriquece o ensino e facilita a adaptação dos alunos a diferentes contextos do mundo hispânico, o que de fato é crucial: saber transitar entre as variedades em razão do contexto, o que só é possível com o desenvolvimento da competência fonológica a nível fonêmico. Na resposta a uma pergunta da entrevista (E9Entr) sobre se perante um nativo haveria uma reação negativa sobre misturar variedades, sublinha que, em sua experiência, essa diversidade

nunca foi um problema, pois é natural que brasileiros recebam influências de diferentes regiões.

Embora haja verdade em seu argumento, essa resposta precisa ser ponderada à luz do contexto desta pesquisa. De fato, o processo formativo em línguas influencia o que e como aprendemos (Barcelos, 2006). Quando Ramón relata que sua experiência diante de nativos não gerou problemas, ele indica, implicitamente, que realiza misturas de variedades. Mas, nesse contexto específico, a formação de professores de espanhol, a adequação comunicativa torna-se essencial, uma vez que os docentes atuam como referenciais linguísticos e precisam continuamente desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades comunicativas.

Mesmo que a mistura de variedades possa ser um fenômeno natural, não se pode relativizar os riscos de mal-entendidos. Segundo Bartolí Rigol (2005), uma pronúncia inadequada pode exigir maior atenção do interlocutor, gerar cansaço, pedidos de esclarecimento e, potencialmente, dificultar a negociação comunicativa. Mais ainda, tais misturas podem transmitir ao falante nativo uma impressão equivocada, como se houvesse uma intenção jocosa. Um exemplo cotidiano ocorre quando brasileiros de diferentes regiões se comunicam e começam a misturar suas variedades (intencionalmente), que a depender do contexto tem um significado. No caso do espanhol, tal mistura pode ser interpretada como uma “gracinha”, afetando a percepção do interlocutor sobre a seriedade ou intenção da fala.

Por esse prisma, evidencia-se que uma pronúncia adequada e estável é fundamental para o pleno desenvolvimento das competências fônicas. Considerar a mistura de variedades como irrelevante ou não problemática implica o risco de negligenciar o monitoramento comunicativo, favorecendo processos de fossilização linguística e prejudicando tanto a eficácia quanto a clareza da comunicação. Veja as respostas no Quadro 28.

Quadro 28 — Respostas Ramón (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:

RAMÓN-GRUPO UNIVERSIDAD ADE	RESPOSTA: Acho que a Mexicana . RESPOSTA: Acredito que não. Nós somos brasileiros, falantes de espanhol como L2 e é bem compreensível que tenhamos influência de várias variedades. É importante que o professor deixe claro isso na aula para seus estudantes.	(E4Entr) RESPOSTA: Acho que a pronúncia do <ll> e do <y> se aproximaria bastante (Não explicou como, mas disse que seria diferente do argentino ou espanhola, o áudio também cortou nesse momento). (E5Entr) RESPOSTA: [dʒ'mar] (pronúncia do participante em <i>llamar</i>). (E7Entr) RESPOSTA: Consigo, acho que não tanto por oralidade. Acho que mais por expressões e palavras que a gente acaba colhendo , diria sim. Acredito que sim (E8Entr) RESPOSTA: Eu acho que não tem problema se utilizar de várias variedades , até por conta do contexto em que a gente está inserido, estamos cercados de países que falam espanhol. Eu acho que é muito mais rico. Inserir os alunos, ensiná-los diversas possibilidades, por exemplo, de palavras ou pronúncias, até para que eles, quando se depararem com essas variedades, nesse mundo tão vasto que é o espanhol, eles não se assustem tanto. Eles já têm uma noção, pelo menos, do que pode chegar até eles. (E9Entr) RESPOSTA: Pelo menos nas experiências que eu tive até hoje, nunca foi um problema e eu acho que ele deve entender que nós somos brasileiros e recebemos estímulos em diversas partes.
------------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Diferentemente de Ramón, o segundo participante do grupo Universidade inicialmente afirma no questionário que sua produção oral e leitora não se assemelha a uma variedade específica, pois busca reproduzir um espanhol estandar. No entanto, sua resposta na entrevista revela uma mudança de perspectiva, sugerindo que sua interpretação da pergunta no questionário tenha sido equivocada. Em (E15Entr), Mortícia admite que discorda do que havia respondido anteriormente e reconsidera a importância de uma variedade estável. Argumenta que o professor precisa treinar muito sua oralidade para evitar uma mistura excessiva de traços fonéticos que poderiam gerar formas inexistentes no espanhol. Essa resposta sugere uma preocupação com a autenticidade da pronúncia e com a necessidade de consistência para evitar desvios que possam dificultar a comunicação.

Ainda assim, Mortícia mantém uma visão flexível em relação à diversidade de variedades. No excerto 16 da entrevista (E16Entr), reconhece que a mistura de traços pode causar confusão, mas relativiza esse problema ao afirmar que o mais importante é garantir a comunicação. Essa resposta indica que, embora veja valor na estabilidade de uma variedade, não considera a variação um obstáculo intransponível. Já em (E17Entr), quando questionado sobre sua própria produção, afirma que, mesmo podendo alternar entre variedades, não percebe essa alternância conscientemente. Isso pode revelar que sua busca por uma forma “padrão” não significa necessariamente uma adesão inflexível a uma única variedade, mas sim uma tentativa de minimizar traços muito marcantes de qualquer uma delas. Os comentários tecidos às respostas de Ramón podem ser perfeitamente transpostas para as crenças de Mortícia. A seguir, o Quadro 29 organiza as respostas da participante.

Quadro 29 — Respostas Mortícia (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:
MORTÍCIA-GRUPO UNIVERSIDADE	<p>RESPOSTA: Não acho que minha produção se assemelha a uma variedade específica e busco a língua estandar.</p> <p>RESPOSTA: Não acho necessário ter uma variedade estável, acho mais interessante buscar demonstrar aos alunos as diversas variedades.</p>	<p>(E15Entr) RESPOSTA: Eu acho, discordando que eu respondi, eu acho que no texto devo ter entendido errado mesmo, eu falei que não precisava. Agora, eu acho que precisa sim, porque ele tem que treinar muito também, porque muitas vezes as pessoas <u>querem</u> se aproximar dessas variedades. E aí eles acabam botando algum traço desse sotaque em umas palavras que não existem, e isso <u>é estranho</u>. Então eu acho que tem sim, que ser estável e tem que treinar muito. Já que a pessoa quer, né?</p> <p>(E16Entr) RESPOSTA: Sinceramente, eu acho que pode confundir, mas eu não vejo essa confusão como maior dos problemas, né? Já que eu acredito que o fundamental é manter uma comunicação, e se você consegue, mas acho que sim, pode confundir.</p> <p>(E17Entr) RESPOSTA: Não, eu até posso fazer, mas que eu perceba, não.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Tyler, participante do grupo Universidade, declara no questionário que sua produção oral e leitora não segue uma única variedade, mas sim um espanhol “estandar” influenciado por variedades sul-americanas e espanholas. De acordo com o participante, a exposição a diferentes estímulos construiu uma identidade múltipla, levando-o a ter uma mescla de variedade.

Durante a entrevista, ele reafirma essa ideia ao mencionar que não nota conscientemente uma variação específica em sua fala (E21Entr). Relata que percebe diferenças ao interagir com falantes da Espanha, como no caso da pronúncia do fonema interdental /θ/ em palavras como *zapatos* [θa'patos], mas não acredita reproduzir esse traço intencionalmente. Além disso, no excerto 22 da entrevista (E22Entr), ele aprofunda sua reflexão ao afirmar que não busca intencionalmente uma variedade diatópica do espanhol, mas acaba criando um “estandar próprio” a partir dos estímulos recebidos ao longo de sua formação.

Para clarificar, Tyler compara essa dinâmica ao português falado em Brasília, muitas vezes descrito como uma mistura sem um sotaque marcante (devido às influências diversas na construção de Brasília). Essa resposta demonstra uma consciência da complexidade do que ele está definindo como sua própria produção oral, especialmente quando reconhece que está exposto a *inputs* diversos.

Apesar disso, Tyler propõe que o mais importante é se comunicar, e não buscar falar como um nativo, o que está, em parte, em conformidade a estudos sobre inteligibilidade e compreensibilidade (Albuquerque; Alves, U., 2020; Albuquerque; Becker, 2021), bem como a reprodução de falar como nativo como elemento secundário (Bartolí Rigol, 2005). Na entrevista, em (E23Entr), ele reforça sua opinião, defendendo que a exposição a diversas variedades amplia o conhecimento e amplia o repertório linguístico, sem que seja necessário adotar uma única variedade fixa para ensinar ou se comunicar.

Contudo, adverte que a mistura pode gerar alguma confusão nos alunos, especialmente se eles já tiverem sido expostos a uma e, posteriormente, ouvirem outra do professor. No entanto, ele relativiza essa possível confusão ao argumentar que essa mistura não chegaria a comprometer a comunicação. Tal relativização, contudo, merece ser repensada: se há possibilidade de confusão para o aprendiz, como professores precisamos ter a capacidade de refletir sobre nossa própria produção oral, de modo a evitar situações que dificultem a aprendizagem. Somos referenciais linguísticos, e é por meio de nossa mediação que proporcionamos aos aprendizes condições para construir sua competência comunicativa, na qual a competência fônica desempenha papel central. Nesse sentido, a mistura de variedades, em si, constitui um problema se reconhecermos que ela pode gerar confusão.

Em relação aos nativos, sugere que a variação na fala de um professor brasileiro poderia gerar dúvidas sobre sua origem geográfica, mas sem representar um obstáculo significativo na negociação de sentido. Pondera-se, reiteradamente, que de fato, a comunicação pode ser concretizada, mas os percalços comunicativos para o interlocutor podem distanciar o interesse em manter a comunicação (Bartolí Rigol, 2005). A seguir, Quadro 30, as respostas de Tyler.

Quadro 30 — Respostas Tyler (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:

<p>TYLER-GRUPO UNIVERSIDADE</p>	<p>RESPOSTA: Eu não tenho nenhuma variedade específica, creio que meu espanhol seja mais estândar com uma mescla variedades sul-americana e espanhola.</p> <p>RESPOSTA: Creio que o principal é conseguir se comunicar e ser compreendido, não vejo a necessidade de falar como um nativo. Claro que quanto mais próximo de um espanhol nativo é melhor, mas o mais importante é conseguir se comunicar e ser compreendido.</p>	<p>(E21Entr) RESPOSTA: Eu acho que eu não faço muito. <u>Não é sempre</u> que eu noto na fala, depende. Acho que só em casos específicos em que eu entrei em contato com o professor da Espanha. E aí a gente nota a diferença quando vai falar, como <i>zapatos</i> [θa'patos]. A gente nota a diferença, né? Mas eu mesmo reproduzir, eu acho que não faço, <u>talvez involuntariamente</u>, mas não que eu tenha percebido. Mas eu acho que eu não faço isso de falar com a língua entre os dentes quando vou falar <i>zapatos</i>.</p> <p>(E22Entr) RESPOSTA: Eu acho que seria não ter uma variação específica do espanhol. Talvez eu não diria um tipo de espanhol brasileiro, mas sem um sotaque específico, talvez seria isso. Porque é difícil também definir o que é estândar quando você tem muitos estímulos, muitas variedades de vários países. Então, você acaba <u>mesclando</u> um pouco de cada e acho que <u>cria a sua própria variedade</u>. Seria mais ou menos como o português de Brasília: dizem que não tem sotaque, mas é meio que uma mistura. Mas eu acho que seria o meu estândar, não me coloco como um estândar porque eu não busco uma variedade para falar, para reproduzir. Seria conforme eu fui aprendendo durante meus anos de graduação, com vários sotaques diferentes. Aí eu formei o meu próprio, eu creio que seria um estândar.</p> <p>(E23Entr) RESPOSTA: Eu acho necessário, não. Eu acho que é bom que a gente conheça uma demanda grande de variedades para que o conhecimento fique mais amplo, né? Então, quanto mais variedade a gente conhecer, melhor. Mas eu acho que, na comunicação, não se faz necessário seguir uma. Acho que o importante é ser compreendido, se comunicar e ser compreendido.</p> <p>(E24Entr) RESPOSTA: No caso do aluno, acho que, como ele está aprendendo, talvez não influencie tanto. Talvez possa gerar dúvida no aluno, caso ele já tenha visto uma determinada forma de falar e, depois, o professor fale de outra maneira. Isso pode causar alguma confusão, mas acho que não influencia tanto. Já para um nativo, acho que pode gerar uma certa confusão, mas não a ponto de dificultar a comunicação. Pode gerar uma confusão em relação à região de origem da pessoa. Seria como um brasileiro falando vários sotaques ao mesmo tempo. Acho que só causaria uma certa confusão, mas nada que impeça a comunicação.</p>
---------------------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Ander, participante do grupo Universidade, declarou no questionário que sua produção oral e leitora se assemelha mais às variedades da América Latina. No entanto, durante a entrevista, suas respostas mostram certa hesitação e até contradição. No excerto 25 da entrevista (E25Entr), ele inicialmente afirma que seu espanhol estaria mais próximo do falado na Espanha, mas sem a realização do fonema fricativo interdental /θ/, o que nos leva acreditar que sua fala pode ter sido influenciada pelo modelo peninsular em algum nível, mas sem adotar completamente suas marcas fonéticas mais marcantes e comumente determinante.

Quando questionado novamente, Ander afirma que sua produção talvez esteja mais próxima da variedade mexicana, o que contradiz sua afirmação inicial. Essa inconsistência pode indicar que sua percepção sobre sua própria fala não é fixa, oscilando entre diferentes referências linguísticas, o que pode ser reflexo da exposição a diversas influências ao longo de sua formação ou um desconhecimento de traços fonéticos-fonológicos que de alguma forma demarcam a identidade geográfica de falantes.

Em relação à pergunta sobre a necessidade de uma variedade estável na comunicação docente, Ander apresenta uma resposta mais estruturada no questionário, defendendo que a estabilidade na comunicação se faz importante para garantir clareza e compreensão por parte dos alunos. Nesse sentido, argumenta que falar como um nativo pode ser útil dependendo dos objetivos do ensino, especialmente se a intenção for proporcionar uma imersão mais próxima da realidade linguística. No entanto, ele sublinha que o fundamental é ser compreensível e eficaz, além de adaptar-se ao nível e às necessidades dos alunos, reconhecendo a importância da diversidade linguística e cultural. Na sequência, Quadro 31, as respostas.

Quadro 31 — Resposta Ander (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:
ANDER-GRUPO UNIVERSIDADE	RESPOSTA: Com as variedades da América Latina. RESPOSTA: Ter uma variedade estável na comunicação é importante para professores, pois garante que a mensagem seja clara e compreendida pelos alunos. Quanto a falar como um nativo, isso depende do objetivo do ensino. Se o foco é o ensino de línguas, tentar falar como um nativo pode ser útil, já que oferece aos alunos uma imersão mais próxima da realidade linguística. No entanto, o mais importante é ser compreensível, eficaz e adaptar a comunicação ao nível e às necessidades dos alunos, valorizando também a diversidade linguística e cultural.	(E25Entr) RESPOSTA: Sim, eu acho que é importante. E no caso da minha produção, é o que eu produzo ou tipo a qualquer conteúdo que eu tenha interação? (explicação da pergunta). Eu não sei como te dizer, porque, tipo, meu espanhol é, eu acho, o da Espanha, só que não com a interdental , tipo [dʒa' mar], [dʒo]. (E29Entr) RESPOSTA: Acho que mexicano , talvez.

Fonte: Elaboração própria.

Do grupo Universidade, temos por último Chaparrito, que afirmou no questionário que sua produção oral e leitora se aproxima das variedades mexicana e espanhola. No entanto, ao ser questionado na entrevista sobre traços fonéticos dessas variedades, ele não conseguiu explicitar quais seriam essas características que o colocam dentro do espectro dessas variedades linguísticas, o que levanta questionamento sobre uma possível falta de conhecimento sistematizado ou mesmo uma dificuldade perceptiva em relação às variedades mencionadas. Isso levanta a hipótese de que sua identificação com essas variedades pode estar mais relacionada a uma preferência subjetiva do que a uma análise consciente de sua própria produção oral, isto é, se colocar dentro desse espectro variacional mais por consumir produtos ou ter mais contato com do que, necessariamente, uma realidade, cuja crença não se perfaz na prática oral.

Quanto à necessidade de uma variedade estável na comunicação docente, sua resposta no questionário, em seguida, afirma que os professores devem se aproximar da variação com a qual mais se identificam, sem, no entanto, deixar de reconhecer que seus alunos podem optar por outra variedade. Essa ambiguidade reaparece na entrevista, na qual ele reforça a ideia de que os professores acabam criando uma “zona de conforto” baseada em uma variedade, o que, segundo ele, facilita tanto o aprendizado quanto o ensino.

No entanto, Chaparrito também registra a necessidade de apresentar outras variedades aos alunos, reconhecendo que o espanhol não tem uma forma “neutra” e que cada professor acaba por desenvolver preferências baseadas em sua formação e exposição a diferentes modelos linguísticos. Veja o Quadro 32.

Quadro 32 — Respostas Chaparrito (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:
CHAPARRITO- GRUPO UNIVERSIDADE	RESPOSTA: Mexicana e espanhola. RESPOSTA: Não, os professores devem saber pronunciar as palavras respeitando os contornos melódicos da língua, se aproximando da variação que mais se identifica. Mas também deve ter em mente que seu aluno pode escolher uma variação que não a sua.	(E37Entr) RESPOSTA: Então, eu acho que é importante que o professor se entenda porque, como <u>a gente</u> sabe, não existe espanhol neutro. Quer queira, quer não, eu acho que essa questão de preferência, assim, sabe, mas por um país, então acaba que o professor acaba se <u>especializando</u> num tipo. Inclusive, quando ele está dando a aula dele, você percebe que, como te falei anteriormente no caso dos professores que são mais voltados, tiramos os nativos, para o espanhol peninsular, então eles <u>já adotaram</u> , <u>criaram um modelo ali</u> , é uma zona de conforto. Então, acho que os professores têm, sim, de se aproximar de algo que gostem, mas também não devem esquecer os outros. Então, eu acho que a gente tem que escolher um que a gente goste mais, que inclusive, para aprender e ensinar, fica até mais gostoso, sabe? E daí você fala, “olha, também existe essa variedade aqui do espanhol”.

Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, temos as respostas do grupo do Instituto Federal. A primeira participante, Luz Borrel, afirmou no questionário que sua produção oral está mais voltada à variedade rio-platense, mas que, ao analisar sua produção leitora, percebe influência de outras variedades do espanhol. Para a participante, ao se deparar com textos provenientes de outras variedades do espanhol, ela tende a reproduzir uma leitura alinhada à variedade em questão. No entanto, essa resposta parece um tanto dúbia, considerando que, em uma produção escrita, é geralmente difícil identificar a origem regional do texto, salvo por eventuais ocorrências de palavras ou expressões mais comuns em determinada região.

Em relação à necessidade de uma variedade estável na comunicação docente, Luz Borrel argumenta que a escolha de uma única variedade diatópica é importante porque faz parte da identidade do professor como hispano-falante. De acordo com Luz Borrel, os falantes nativos, em geral, não mesclam variedades, e que os alunos, principalmente iniciantes, tendem a imitar o professor, o que reforça a necessidade de consistência no modelo linguístico apresentado. De fato, tal resposta encontra respaldo, em partes, uma vez que, em conformidade com Cantero (2015), os professores serão um referencial para os alunos.

No entanto, ao mesmo tempo, Luz Borrel complexifica a ideia de buscar falar como um nativo, arrazoando que essa tentativa pode soar como uma mera imitação, e não como um processo autêntico de apropriação linguística. Durante a entrevista, Luz Borrel ratifica essa visão ao afirmar que a heterogeneidade de variedades pode parecer estranha para os nativos e que a intercomunicação deve ser o principal propósito do falante. Além disso, reconhece a complexidade dessa questão no ensino de espanhol para brasileiros, apontando que os professores constantemente adotam um “mosaico” de variedades. Por conta disso, Luz Borrel defende que os professores devem mostrar aos alunos diferentes possibilidades de pronúncia, como no caso do <ll> e do <y>, para que eles possam fazer escolhas conscientes sobre sua própria produção.

A respeito desse ponto, quando Luz Borrel trata do ensino do alfabeto e das possibilidades de pronúncia de <ll> e <y>, ela reforça uma ideia que sustentamos neste trabalho, ao afirmar: “no momento que você vai escolher um, você vai utilizar para o outro”. Essa observação evidencia exatamente o que o desenvolvimento da consciência fonêmica, como componente da consciência fonológica, proporciona: coerência na comunicação. Para professores, essa habilidade é indispensável, pois a busca por estabilidade em sua própria produção linguística garante que atuem como referenciais confiáveis para os aprendizes, sendo sempre os primeiros modelos de pronúncia e, conseqüentemente, de normatividade fonética. A seguir, Quadro 33.

Quadro 33 — Resposta Luz Borrel (P5, P7)

PERGUNTA	<p>P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?</p> <p>P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?</p>	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:

<p>LUZ BORREL- INSTITUTO FEDERAL</p>	<p>RESPOSTA: [...] Minha produção está mais voltada a variedade rio-platense. Porém se analiso sob a ótica de construção de leitura, de onde vem aquilo que leio, então pertencem a variedades espanholas anteriormente citadas.</p> <p>RESPOSTA: Se a variedade estável estiver se referindo a escolha e utilização de uma só variedade diatópica, então sim é importante, pois faz parte da identidade do professor quanto hispano falante, já que em uma comunicação com outros falantes, sobretudo nativos, não há essa mescla de variedades, geralmente. Mesmo que não seja intencional, mas já sendo, o docente é o espelho para os discentes, ou seja, muitos estudantes - principalmente os iniciantes - apresentam a tendência a seguir a variedade linguística da figura do educador. Já buscar falar como nativo, me parece problemático. Novamente é uma questão de identidade dessa pessoa. Pode ser que com o tempo esse docente possa apresentar uma fluidez na fala que lembre um nativo, mas fazê-lo ou tentar, me soa como imitação do outro.</p>	<p>(E41Entr) RESPOSTA: É bom, vamos por partes. Sim, eu acho que como brasileiros e como professores de espanhol, é bem complicado a gente ir por um caminho. Utilizar o sotaque de um país ou de outro, utilizar uma expressão fonética de um país ou de outro, é bem complicado. Vários professores que eu tive têm esse mosaico que você tá falando. E vários professores também relatam, e eu também concordo com isso, de que para os nativos isso é diferente, porque eles estão acostumados com uma coisa ou outra, igual a gente com o português, que vê outros países que também são de fala portuguesa que têm essas questões também. A gente observa e fala “nossa, que esquisito essa mistura”. Então acho que sim. Pro nativo é, porém, se nós conseguimos nos comunicar e passar a informação, eu acho que é válido. Dentro de sala de aula, como professores, entra outra questão mais complicada, porém, numa aula de alfabeto e a gente vai utilizar os diferentes fonemas, a gente precisa apresentar esses diferentes fonemas. É, por exemplo, o <ll> e <y> têm sons semelhantes entre os dois, então nós precisamos falar que os dois, no momento que você vai escolher um, você vai utilizar para o outro. Então isso é válido. Não vou utilizar um tipo de sotaque para um, e para outro um diferente, então isso é válido. E é válido também apresentar um e que os estudantes escolham o seu. Os estudantes, na maioria das vezes, tendem a imitar o que o professor, o sotaque do professor, não é. Então, quando o professor faz essa mescla assim, talvez seja algo que mexe, mas aí vai do estudante também se policiar e ver o que que pode mudar ou não. Então são vários aspectos.</p>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Resposta singular é dada por Pacense, participante do grupo Instituto Federal, pois no questionário indica que sua produção oral se aproxima da variedade pacense (Badajoz, Espanha), mas que, ao longo do tempo, passou a incorporar traços do espanhol portenho (Argentina). No entanto, sua busca por materiais de referência ainda é voltada principalmente para conteúdos espanhóis. Essa resposta já indica um processo dinâmico de contato com diferentes variedades, no qual sua identidade linguística foi se moldando a partir das influências de diferentes regiões hispano-falantes.

Sobre a necessidade de uma variedade estável na comunicação docente, Pacense rejeita a ideia de falar como um nativo, pois considera essa meta inalcançável para falantes não nativos, embora seja possível se assemelhar bastante ao falar nativo se houver uma clara percepção das categorias fonológicas entre L2 e língua materna, para Flege (1991). No entanto, Pacense frisa que se deve buscar uma comunicação correta e estável, independentemente da presença de traços fonéticos da nossa L1.

Pacense detalha sua consideração na entrevista, momento em que explica como as mesclas linguísticas se constataem em sua produção oral, como é o caso da pronúncia de <ll>, que às vezes pode sair o alofone africado [dʒ] (de fato ocorre, conforme identificado na sua produção leitora) ou com o fricativo alveopalatal surdo [ʃ]. O participante apresenta um nível de consciência fonológica de sua própria produção, ao apresentar uma análise metafonológica, ao admitir que sua produção tem sofrido mudanças ao longo do tempo devido às suas experiências com a língua, incorporando traços fonéticos da pronúncia portenha (especificamente a Argentina), mas percebe que isso acontece de forma consciente e inconsciente, o que acontece devido ao contexto ou ao interlocutor.

Outro ponto central em sua fala é a definição de “comunicação estável”. Pacense idealiza que essa estabilidade não está necessariamente ligada à adoção de uma única variedade, mas sim à clareza e à compreensibilidade da fala, quer dizer, se tal instabilidade acontece e a comunicação se efetiva, portanto, se fez a função comunicativa.

Talvez seja por isso que se inquieta com a ideia de considerar a busca pelo falar nativo, afirmando que o objetivo deve estar na compreensão mútua e na capacidade de evitar a fossilização de erros. Assim, Pacense considera que, para nós professores de espanhol, devemos reconhecer a influência da língua materna e estar atentos a possíveis interferências, mas sem transformar esses aspectos na única preocupação do ensino. Sua reflexão traz um olhar pedagógico atento às necessidades dos alunos, defendendo que a estabilidade comunicativa deve ser entendida como a garantia de que a mensagem seja compreendida, e não como a rigidez em seguir um único modelo de pronúncia.

Quadro 34 — Resposta Pacense (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:

<p>PACENSE- INSTITUTO FEDERAL</p>	<p>RESPOSTA: A pacense. Hoje também há uma mistura do portenho (Argentina). Mas no geral, intento sempre buscar conteúdos espanhóis.</p> <p>RESPOSTA: Não falar como um nativo, isso jamais acontecerá, somente se formos nativos de países hispanoparlantes. Mas nós precisamos ter uma comunicação estável e que seja correta, não importa se os rasgos fonéticos brasileiros apareçam.</p>	<p>(E44Entr) RESPOSTA: É, a gente pode puxar o <i>llamar</i> [ja'mar] e [dza'mar]. Pronto, aí a gente pega o <ll>. Ele nas duas. Eu não tinha tanto a influência desses que têm "shhh" portenho, não tinha muita, até porque eu não tinha muita proximidade. E aí, eu sempre pronunciava, produzia, na realidade, de acordo com o pacense. E na verdade, de acordo com o Internacional, aí eu não posso nem dizer que é o pacense propriamente dito, porque essa mistura ela vem intrínseca ao estudante de língua estrangeira. Então, assim, tem influência da minha língua materna, tem influência da língua das variantes que eu escuto, então tem muitas, muitas influências. Mas uma nítida, nítida, nítida, é essa do <ll>, em que eu estou produzindo, falando e aí do nada sai um <shii>. Eu não tinha isso. Hoje eu tenho essa consciência. então assim, pra mim é tranquilo, porque aí ou eu volto ou eu deixo. Depende muito também de com quem eu estou falando. Porque se eu estou falando com o meu estudante do básico, eu preciso explicar a diferença, se eu estou falando com o nível avançado, é só deixar rolar. Então, assim. <u>Depende muito com quem eu estou ou com quem estou conversando também.</u></p> <p>(E46Entr) RESPOSTA: A comunicação estável, quando eu falo, não é o quando eu quero dizer da comunicação estável, é quando ela é compreendida. Então, assim, muitos focam, tanto professores como estudantes, em falar como nativos. Então, será que é tão importante falarmos como um nativo? Será que conseguimos falar como nativo? É sempre isso que permeia o meu pensamento quando eu falo de comunicação estável, porque a comunicação estável, para mim, é uma comunicação que eu falo e o nativo ou outra pessoa que fala a língua, consegue compreender. Claro, nós vamos ter aí a influência da interlíngua, nós vamos ter a influência da língua materna e isso precisa estar no nosso radar. Como professores, nós precisamos ter esse radar, essa questão dos equívocos por interferência da língua materna, mas não pode ser <u>unicamente</u> o nosso foco. A gente tem que ter no radar, para podermos não deixar cair em uma fossilização da língua o erro. Mas será que o meu estudante está comunicando, e se ele não está tendo uma comunicação estável, está sendo instável? Ou seja, está tendo muitos equívocos ali. Como que eu posso agir para poder avaliar e fazê-lo melhor nesse sentido. Então, quando eu falo de comunicação estável, quero dizer isso.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

De forma análoga a Pacense, Ferreira reconhece em sua produção uma instabilidade. No entanto, Ferreira apresenta uma percepção contraditória, pois primeiro, em questionário afirma que sua produção oral e leitora está alinhada ao falar da América Latina, tendo como influência referências provenientes do sul, a participante, por outro lado, afirma em entrevista ter preferência pelo sotaque da Espanha, como o uso do fonema africado [dʒ]. No entanto, ao considerarmos as subdivisões propostas por Moreno-Fernández (2010, 2017), essa característica não corresponderia à realidade linguística espanhola.

A respeito de se falar, como brasileiros falantes de espanhol, uma única variedade dessa língua, Ferreira, assim como a maior parte dos participantes, acredita que o essencial é que o interlocutor entenda o que se fala, especialmente em se tratando de alunos em contexto de sala de aula. Tal clareza linguística se aplica, igualmente, ao falante nativo, motivo pelo qual Ferreira pensa não ser necessário o falar nativo. Ainda sobre a compreensibilidade,

Ferreira expõe que, embora busque manter uma comunicação estável, sua experiência revela que isso se mostra uma tarefa difícil. Em determinados momentos, ela acaba utilizando traços de variedades que não correspondem àquela à qual se adequou oralmente, a variedade da Espanha. Nesse sentido, não considera um erro a alternância entre variedades na produção oral dos professores. Para ela, a estabilidade na comunicação está mais ligada à consistência na própria fala do que à rigidez na escolha de uma única variedade.

Quadro 35 — Resposta Ferreira (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:
FERREIRA- INSTITUTO FEDERAL	<p>RESPOSTA: A variedade da América Latina, pois a maioria das minhas referências estão/estiveram contidas aqui.</p> <p>RESPOSTA: Como professora de espanhol, é muito importante ter uma comunicação clara e estável, mas eu não acho que seja necessário falar exatamente como um nativo. Penso que o mais importante é que os estudantes compreendam bem o que está sendo ensinado e expô-los a diferentes variações do espanhol, já que ele varia bastante entre diferentes países.</p>	<p>(E48Entr) RESPOSTA: O que eu mais me adequei foi o sotaque da Espanha, como o [dz].</p> <p>RESPOSTA: Isso, eu utilizo ele na minha produção oral. Eu me acostumei mais com ele. (E51Entr) RESPOSTA: Às vezes, é muito comum que eu tenha o sotaque do [i], como em [io] ou [iogur]. Porém, eu não saberia te dizer em qual país a gente poderia classificá-lo.</p> <p>(E54Entr) RESPOSTA: Eu sempre tento permanecer com essa variedade estável. Mas eu não vejo problemas. É como eu te falei, em alguns momentos sai um ou outro sotaque. E pra mim, eu não vejo isso como um erro, como uma falha na minha produção oral, e eu não vejo como erro o professor utilizar diferentes sotaques, né? Mas eu, na minha produção oral, ela acabou ficando estável.</p> <p>(E55Entr) RESPOSTA: Não, não, eu não vejo que é necessário. E também acredito que pode ocorrer casos, porém, acredito que a maioria não vai se acercar à fala de um nativo, e eu vejo isso principalmente porque eu utilizo esse sotaque do [dz], mas a gente tem outras variedades dentro da Espanha também, né? Tem o S interlingual em algumas palavras, então já é uma variedade lá também. Mas eu acredito que nem sempre a gente vai conseguir chegar 100% a falar como um nativo, e eu também não vejo que isso é necessário. É, nós somos professores de língua espanhola, temos como língua materna a língua portuguesa, e eu entendo que se a gente consegue se comunicar, se a gente consegue transmitir o conhecimento com o nosso nível de proficiência, acredito que a gente está no caminho certo.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O próximo participante, do grupo Instituto Federal, acredita que sua produção oral está próxima da variedade rio-platense, justamente pelo contato e convívio com professores em seu contexto formativo, como discutido na seção anterior. Igualmente, para ele, não há necessidade de falar como um nativo, pois o mais relevante é compreender a cultura de cada região para evitar mal-entendidos.

Na entrevista, Brandão nos diz que não sente desconforto ao interagir com falantes nativos de diferentes regiões. Ele entende que, se um professor consegue demonstrar alguns

traços específicos de sotaque ou pronúncia, isso pode ser uma escolha pessoal. Além disso, destaca que alunos adultos tendem a se adaptar ao que consideram mais fácil. Essa resposta de Brandão é interessante: ao afirmar que adultos (especialmente os mais velhos) tendem a optar pela variante que lhes parece mais simples, o que nos leva a interpretar como simples a variedade que mais se aproxima articulatoriamente a sua L1, nos leva a teoria de Flege (1988), segundo a qual o adulto interage com a língua diferentemente das crianças, devido a sua capacidade metalinguística mais desenvolvida.

Sabe-se que diferentemente de crianças, os adultos costumam estabelecer relações entre escrita, leitura e oralidade (Cortés Moreno, 2002). Nesse sentido, pode-se supor que para Brandão, falar uma variante com mais presença de categorias fonéticas da sua L1 simplificaria o seu falar próximo ao nativo, justamente por ter a capacidade de refletir sobre o que foneticamente lhe é mais viável, desde que se distancie das relações som-letra da sua L1 e estabeleça outra relação para o espanhol, como conscientemente deslocar a categoria fonética de /ʃ/ de sua L1 para uma nova categoria para a L2, em que há de se fazer outra relação fonema-letra. Em outras palavras, Brandão estaria muito mais propenso, embora adulto, a estabelecer categorias fonéticas entre ambas as línguas.

A seguir, as respostas de Brandão, Quadro 35.

Quadro 36 — Resposta Brandão (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA QUESTIONÁRIO	RESPOSTA EM ENTREVISTA:
BRANDÃO- INSTITUTO FEDERAL	RESPOSTA: Rioplatense. RESPOSTA: Creio que o professor precisa saber as diversas variações para passar a seus alunos, mas não há a necessidade de falar como um nativo, o importante é ter conhecimento sobre a cultura de cada região, para evitar males entendidos.	(E60Entr) RESPOSTA: Não, acho que pra mim não. Não teria nenhuma sensação de desconforto ou algo que se assemelha a isso. Conversando com algum nativo, independente da região, eu creio que se o professor consegue passar alguns acentos, algumas coisas, eu acho que vai de opção. Isso falando como um aluno já adulto, né? O aluno adulto, ele vai se adaptar ao que ele achar mais fácil. Eu creio que não confunde a cabeça de ninguém.

Fonte: Elaboração própria.

Por último, temos as respostas de Maria. Para a participante, sua produção oral e leitora se aproxima da variedade da Espanha. Ademais, acredita ser fundamental ter uma boa pronúncia e entonação como professores, haja vista que, para ela, os alunos se espelham e reproduzem o modelo apresentado por professores.

Na entrevista, Maria menciona algumas características fonéticas do espanhol da Espanha, como a força do <rr>, isto é, o fonema vibrante alveolar múltiplo [r], e a ausência do *seseo*. Nesse ponto, cabe uma breve consideração: não está claro se, ao mencionar “Lá o R é muito forte”, ela estabeleceu uma associação com sua L1, na qual o som correspondente do <rr> poderia ser entendido como semelhante ao fonema fricativo velar /x/, que no espanhol corresponde ao grafema <g, j> ou se, de fato, fazia referência à maior intensidade articulatória do <rr> no espanhol peninsular com som vibrante múltiplo. Também é plausível supor que ao se referir ao <R>, estaria transportando o som do <rr> do português para se referir, por semelhança, ao som do <j>, que de fato é bem mais intenso no espanhol peninsular. Nas palavras de Hualde (2014, p. 147, tradução própria): “/x/ tem uma pronúncia estridente pós-velar ou mesmo uvular, [χ]”⁸³. Além disso, a produção do *seseo* parece restringir-se a regiões do sul (Hualde, 2014; Moreno-Fernández, 2010, 2017).

Em seguida, Maria ressalta que, embora seja importante conhecer diferentes variedades do espanhol, um professor deve dominar pelo menos uma para evitar confundir os alunos, aspecto alinhado ao apontamento de Tyler . Para isso, Maria busca contato frequente com a variedade peninsular por meio de séries, músicas e redes sociais, “para acostumar o ouvido e compreender melhor, da Espanha” (E65Entr). Essa busca deliberada, ainda que mereça reflexão, poderia funcionar como uma estratégia para o desenvolvimento de sua habilidade comunicativa. No entanto, conforme revelam os dados deste estudo, essa crença e o esforço intencional de “acostumar o ouvido” não se materializam em sua produção oral.

Ela também compartilha uma experiência com uma professora argentina que demonstrava frustração ao não compreender certas pronúncias dos alunos, o que a fez refletir sobre a importância da comunicação eficaz e da sensibilidade ao interagir com falantes nativos. Esse relato reafirma sua visão de que a coerência na escolha de uma variedade pode ser conveniente para o ensino e para a compreensão entre falantes não nativos e nativos. A seguir, as respostas da participante, Quadro 37.

Quadro 37— Resposta Maria (P5, P7)

PERGUNTA	P 5: Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? P 7: Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	
MARIA-	RESPOSTA	RESPOSTA EM ENTREVISTA:

⁸³ Do espanhol: “/x/ tiene una pronunciación estridente postvelar o incluso uvular, [χ]”.

PARTICIPANTE	QUESTIONÁRIO	
	<p>RESPOSTA: Se assemelha mais a variedade da Espanha.</p> <p>RESPOSTA: Sim, como professor é importante ter uma boa pronúncia e entonação, pois é como o aluno ver como a língua é falada e em algum momento tentará reproduzir.</p>	<p>(E62Entr) RESPOSTA: Eu acredito que sim. Lá o R é muito forte, é bem característico da Espanha. E lá não tem muito o sibilado, que é a questão do seseo.</p> <p>(E63Entr) RESPOSTA: Sim.</p> <p>(E65Entr) RESPOSTA: Eu tento. Eu tento bastante, eu tento séries, escutar música, ver propaganda, publicidade, seguir pessoas que falam e que são nativos, para me acostumar o ouvido e compreender melhor, da Espanha.</p> <p>(E66Entr) RESPOSTA: Eu acho que nós, enquanto professores, a gente precisa conhecer um pouco de cada uma, mas dominar pelo menos uma. Eu acho que até pode misturar assim, num contexto mais descontraído, mas na hora de ensinar, você tem que dominar uma, porque acaba que pode prejudicar o aluno essa mistura. Já é um idioma novo, ai se você mistura vários tipos de idioma, ai pode confundir o aluno. Acho que tem que dominar uma, pelo menos.</p> <p>(E67Entr) RESPOSTA: Eu acredito que sim, porque, por experiência própria mesmo, a gente teve uma professora que ela é da Argentina e, querendo ou não, a nossa pronúncia não é como a dela, né, que é nativa. E às vezes a gente falava algumas coisas que ela não entendia, e ela ficava meio que chateada, porque a gente não falava como ela gostaria que fosse, ou como as pessoas no país dela falam. Eu acredito que eles meio que entendam como se a gente tivesse fazendo chacota ou sei lá, algo assim.</p>

Fonte: Elaboração própria.

● Síntese sobre as crenças dos participantes

A análise das respostas dos participantes demonstra crenças diversas sobre sua produção oral em espanhol e a necessidade de falar como um nativo. Em relação a isto, a maioria rejeita essa exigência, argumentando que o mais importante é garantir uma comunicação clara e compreensível para os alunos. Essa compreensão está em consonância com o pressuposto de Bartolí Rigolo (2005), em que isto se trata de um objetivo secundário, sendo necessário apenas a compreensibilidade e inteligibilidade comunicativa (Derwing; Munro, 2005), isto é, o esforço feito pelo interlocutor e o que realmente se entende em sua completude. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que a abertura do ouvinte e seus julgamentos subjetivos frequentemente influenciam a compreensão da fala, como apontado por Albuquerque e Alves, Ubiratã (2017).

Contudo, como já mencionado anteriormente, é pertinente considerar que, tratando-se de professores em formação, é necessário superar o discurso que coloca a comunicação efetiva como único foco. Não podemos assumir que, enquanto docentes, basta sermos compreendidos pelo interlocutor. Esse é apenas um dos aspectos do processo comunicativo. Como professores, devemos ir além: buscar uma comunicação coerente, sustentada pela habilidade de transitar entre variedades e reconhecê-las de modo consciente e consistente.

Somos mais do que falantes de uma L2, somos mediadores dessa língua e responsáveis por mobilizar competências comunicativas em nossos alunos. O que se observa, contudo, é que, possivelmente por falta de monitoramento linguístico ou por uma consciência metafonológica ainda em construção, há uma tendência a considerar as misturas de variedades como um aspecto secundário da comunicação. Embora a mistura em si não represente um problema (tão) significativo, ela pode se tornar uma barreira à comunicação eficaz. Por isso, é essencial que busquemos superar qualquer obstáculo que possa interferir tanto em nossa própria produção quanto na daqueles que nos tomam como referência linguística.

Em continuidade, muitos participantes demonstram uma preferência por alguma variedade como a espanhola ou a rio-platense, seja por questões de exposição, familiaridade ou preferências pessoais. Essa escolha nos leva a entender que, ainda que rejeitem a meta de falar como um nativo, há uma valorização de buscar falar próximo a uma variedade, o que pode estar relacionado à construção da identidade linguística do professor. No entanto, há também quem reconheça que sua produção oral mistura diferentes variedades, seja por influência da língua materna, seja pela exposição a múltiplos referenciais. Além disso, muitos identificam as misturas como não sendo um problema, inclusive parece até indicar flexibilidade comunicativa, aspecto que foram feitas considerações anteriormente. Outros acreditam que pode confundir os alunos, especialmente para os que estão tendo o primeiro contato com a língua. Como finalização da análise do sistema de crenças, resumimos os achados no Quadro 38 a seguir.

Quadro 38— Síntese das crenças

Crença	Descrição / Interpretação
1.Crença sobre correção nativa	Acridita-se que não é necessário falar como um nativo; o mais importante é garantir uma comunicação clara e compreensível. Essa crença reflete uma orientação comunicativa e funcional do uso da língua.
2.Preferência determinadas variedades por	Observa-se uma preferência por variedades específicas, como a espanhola ou a rio-platense, geralmente derivada da exposição frequente, da familiaridade ou de preferências pessoais.
3.Mistura de variedades na produção oral	A produção oral tende a mesclar diferentes variedades, seja por influência da língua materna, seja pela exposição a múltiplos referenciais linguísticos durante a formação.
4.Valoração da mistura de variedades	Para alguns, a mistura não representa um problema e pode indicar flexibilidade comunicativa; para outros, contudo, ela pode gerar confusão, especialmente entre aprendizes

	em contato inicial com a língua.
--	----------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses achados, a próxima etapa da pesquisa verifica até que ponto essas crenças se refletem na produção oral dos participantes. Ademais, é possível analisar se aqueles que afirmam manter uma variedade estável realmente o fazem, e se aqueles que reconhecem misturas apresentam essa variação na prática. Além disso, foi investigado se há uma correlação entre as crenças declaradas e as estratégias utilizadas para garantir uma comunicação eficaz, bem como se a percepção da própria produção se alinha às variedades indicadas. Essa análise contribui para compreender melhor como professores de espanhol em formação constroem e efetivam sua identidade linguística na prática, além de aportar subsídios para o ensino da oralidade no contexto brasileiro.

5.5 Resultados do teste perceptivo

Com o objetivo de correlacionar o sistema de crenças dos professores brasileiros de espanhol em formação sobre sua variedade dialetal com sua produção oral no nível segmental, foi aplicado um teste de percepção dos principais fonemas e seus alofones que delimitam as variedades diatópicas da língua espanhola. O teste foi realizado por meio do programa TP. A partir dessa análise, é possível compreender melhor as razões pelas quais a produção oral dos participantes converge ou diverge da variedade que apreciam e desejam se aproximar. Acredita-se que, se os aprendizes não conseguem identificar e categorizar adequadamente os sons da língua ou da variedade que estão aprendendo, dificilmente terão um desempenho adequado em sua produção oral (Alves, U.; Magro, 2011; Brandão, 2023; Flege, 1988). Por isso a necessidade de potencializar a consciência fonêmica (Silva; Silva, 2017) no processo de ensino-aprendizagem, para que o filtro fonológico (Trubetzkoy, 1939) não intervenha sobremaneira na categorização do novo sistema linguístico.

Os dados coletados por meio do programa TP foram gerados automaticamente pelo programa, dando a porcentagem de acertos, erros, segundos e minutos utilizados em cada estímulo e no teste, respectivamente. O programa apresenta os resultados de forma individualizada, motivo pelo qual os dados foram organizados em uma planilha *Excel*, estruturada em dois quadros: um com o tempo de resposta para cada estímulo e outro com o respectivo acerto. Veja-se o Quadro 39 e 40, a seguir.

Quadro 39 —Tempo em segundo para cada estímulo

IES	PARTICIPANTE	TEMPO-E1	TEMPO-E2	TEMPO-E3	TEMPO-E4	TEMPO-E5	TEMPO-E6	TEMPO-E7	TEMPO-E8	TEMPO-E9	TEMPO-E10	TEMPO-E11	TEMPO-E12	TEMPO-E13	TEMPO-E14	TEMPO-E15	TEMPO-E16	TOTAL
UNIVERSIDADE	RAMÓN	9,71	7,61	4,07	3,87	7,35	6,31	5,67	8,87	6,75	6,21	3,46	4,99	6,69	5,08	6,38	5,71	1:38m
UNIVERSIDADE	MORTICIA	7,54	11,85	5,2	4,49	6,35	5,18	12,57	5,83	7,33	7,45	4,16	4,2	12,17	5,1	8,23	6,25	1:53m
UNIVERSIDADE	TYLER	4,81	8,75	4,19	6,24	7,84	12,89	6,45	5,76	9,24	7,84	6,92	5,54	6,69	5,97	6,52	7,49	1:53m
UNIVERSIDADE	ANDER	6,37	14,34	5,68	8,99	7,99	14,65	15,58	6,44	8,27	4,61	6,49	5,17	12,66	6,72	5,62	6,8	2:16m
UNIVERSIDADE	CHAPARRITO	4,46	4,89	3,99	4,98	4,11	3,63	5,46	4,86	5,52	3,89	4,26	6,36	5,21	4,49	4,46	3,22	1:13m
IF	LUZBORRELL	5,93	8,35	9,36	4,34	12,56	4,16	9,1	6,59	19,15	7,6	4,97	9,31	4,84	5,21	11,31	8,03	2:10m
IF	PACENSE	8,55	12,26	4,23	3,85	6,76	4,08	4,35	5,82	7,11	8,22	5,45	11,16	4,93	8,47	6,48	4,31	1:46m
IF	FERREIRA	6,27	5,8	6,7	6,16	5,82	10,04	7,15	11,21	8,96	6,94	5,9	6,26	6,83	9,67	6,69	8,38	1:58m
IF	BRANDÃO	5,9	10,93	5,53	8,05	4,65	4,16	7,95	12,23	7,45	8,74	7,36	7,39	5,3	4,3	5,66	7,72	1:53m
IF	MARIA	10,77	10,44	8,65	6,6	7,09	6,16	9,81	13,21	10,28	11,86	5,11	10,53	9,71	6,73	7,12	8,98	2:23m
MÉDIA EM TEMPO		7,031	9,522	5,76	5,757	7,052	7,126	8,409	8,082	9,006	7,336	5,408	7,091	7,503	6,174	6,847	6,689	

Fonte: Elaboração própria.

Notação: amarelo = tempo de processamento elevado; laranja = processamento muito elevado; vermelho = processamento extremamente elevado.

No Quadro 39 apresentado, expõe-se o tempo de processamento fonológico referente a cada estímulo. Conforme a notação adotada, respostas com tempo acima de 9 segundos indicam maior esforço cognitivo. Para estabelecer esse parâmetro, o pesquisador realizou um teste cronometrado, observando o intervalo necessário para a audição do estímulo e a indicação da resposta. Verificou-se que 8 segundos eram suficientes para ouvir a gravação duas vezes e responder; portanto, tempos superiores a 9 segundos, correspondentes a pelo menos duas repetições, foram considerados elevados.

Com base nesse critério, os estímulos classificados como elevados foram destacados em amarelo; muito elevados, em laranja; e extremamente elevados, em vermelho, de modo a evidenciar situações de maior esforço cognitivo, interpretadas como indicio de dificuldade ou de maior reflexão. Em laranja mais claro, assinalaram-se os participantes cujo tempo total de execução foi superior, expresso em minutos. Além disso, médias que ultrapassaram 8 segundos para determinados estímulos foram destacadas em vermelho. De acordo com Silveira (2023, p. 120), “o tempo de resposta mostra relação com o custo de processamento, o que quer dizer que o menor tempo médio de resposta representa maior rapidez no processamento da tarefa”.

No Quadro 40, apresentam-se os acertos e desvios em cada estímulo escutado. Também é possível visualizar o número total de acertos referentes aos 16 estímulos, bem como a porcentagem geral de cada grupo: Universidade (azul) e Instituto Federal (verde).

Quadro 40 — Erros e acertos de cada participante referentes aos 16 estímulos

IES	PARTICIPANTE	E1-[dʒama]	E2-[heja]	E3-[kosa]	E4-[kaθa]	E5-[ʌama]	E6-[dʒunke]	E7-[majo]	E8-[mazo]	E9-[ro θija]	E10-[ka βaʌo]	E11-[suma]	E12-[θima]	E13-[ʌuβja]	E14-[θena]	E15-[maja]	E16-[ro diga]	ACERTOS	%
UNIVERSIDADE	RAMÓN	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	11	68,75
UNIVERSIDADE	MORTICIA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	14	87,50
UNIVERSIDADE	TYLER	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	14	87,50
UNIVERSIDADE	ANDER	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	11	68,75
UNIVERSIDADE	CHAPARRITO	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	13	81,25
IF	LUZBORRELL	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	12	75,00
IF	PACENSE	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	14	87,50
IF	FERREIRA	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	11	68,75
IF	BRANDÃO	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	10	62,50
IF	MARIA	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	9	56,25

Fonte: Elaboração própria.

Notação: 1 = resposta incorreta; 2 = resposta correta

Para facilitar a análise e compreensão dos resultados, os dados foram organizados de forma detalhada. Inicialmente, realiza-se uma análise global, considerando o desempenho geral dos grupos: o número de acertos, o tempo médio de realização da tarefa e os indicadores que permitem inferir a carga cognitiva envolvida em cada estímulo com base no tempo de resposta.

Conforme demonstrado no Quadro 41 a seguir, o grupo Universidade apresentou melhor resultado no conjunto analisado, com uma média de acertos de 78,75%. Além disso, esse grupo também foi o mais rápido na execução da tarefa, com um tempo médio de apenas 1 minuto e 45 segundos.

Esses dados parecem indicar uma relação proporcional entre maior número de acertos e menor tempo de resposta, o que mostra um nível apurado de percepção e processamento auditivo. Em outras palavras, os participantes do grupo Universidade realizaram a tarefa com mais precisão, como também o fizeram em menos tempo, evidenciando um processamento fonológico mais ágil e eficaz (Silveira, 2023). Veja-se o Quadro 41, a seguir.

Quadro 41 — Visão global dos participantes

UNIVERSIDADE	ACERTOS	PORCENTAGEM	TEMPO (min)
RAMÓN	11/16	68,75%	01:38
MORTÍCIA	14/16	87,50%	01:53
TYLER	14/16	87,50%	01:53
ANDER	11/16	68,75%	02:16
CHAPARRITO	13/16	81,25%	01:13
TOTAL GRUPO 1	63/80	78,75%	01:46
INST. FEDERAL	ACERTOS	PORCENTAGEM	TEMPO (min)
LUZ BORRELL	12/16	75%	02:10

PACENSE	14/16	87,50%	01:46
FERREIRA	11/16	68,75%	01:58
BRANDÃO	10/16	62,50%	01:53
MARIA	9/16	56,25%	02:23
TOTAL GRUPO 2	56/80	70%	02:02

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao tempo (em segundos e minutos) utilizado pelos participantes na realização de cada estímulo, observam-se dois aspectos relevantes: os participantes Maria (IF) e Ander (Universidade) foram os que mais demoraram na execução da tarefa, com tempos de 2min23s e 2min16s, respectivamente. Ambos também apresentaram índices significativos de erros se considerarmos o tempo maior, o que sugere uma dificuldade na compreensão dos estímulos auditivos, possivelmente associada a uma sobrecarga cognitiva ou a limitações no processamento fonológico.

Outro achado relevante refere-se ao fato de Maria e Ander já terem cursado Fonética e Fonologia do Espanhol, sendo Ander o único de seu grupo com essa formação, embora ambos apresentem menor tempo de estudo formal da língua. Esse dado indica que, mesmo tendo recebido instrução explícita em fonética, ainda há dificuldades na consolidação dos conhecimentos fonéticos, possivelmente relacionadas a inseguranças em relação ao uso da língua e à experiência ainda incipiente, o que impede a automatização plena desses saberes.

A participante Luz Borrell, grupo IF, embora também tenha levado um tempo relativamente elevado (2min10s), obteve uma taxa de acertos de 75%. Isso indica que o tempo adicional pode ter sido empregado em uma escuta mais cuidadosa e reflexiva, o que contribuiu para um desempenho satisfatório, mesmo com um tempo de resposta acima da média. A seguir, o Quadro 42 apresenta, em ordem decrescente, os minutos dedicados à realização do teste, indicando também os acertos e a média do tempo por estímulo (em segundos).

Quadro 42— Relação entre tempo e acertos

IES	PARTICIPANTE	MÉDIA SEGUNDOS	ACERTOS	MINUTOS
IF	MARIA	8.94	56.25%	2:23 m
UNIVERSIDADE	ANDER	8.52	68.75%	2:16 m
IF	LUZ BORRELL	8.18	75%	2:10 m
IF	FERREIRA	7.42	68.75%	1:58 m
UNIVERSIDADE	MORTÍCIA	7.12	87.5%	1:53 m
IF	BRANDÃO	7.08	62.5%	1:53 m

UNIVERSIDADE	TYLER	7.07	87.5%	1:53 m
IF	PACENSE	6.63	87.5%	1:46 m
UNIVERSIDADE	RAMÓN	6.17	68.75%	1:38 m
UNIVERSIDADE	CHAPARRITO	4.61	81.25%	1:13 m

Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, buscou-se identificar quais estímulos exigiram mais tempo para que os participantes indicassem suas respostas, ou seja, o esforço de processamento do *input*. No grupo da Universidade, o estímulo 2 *bella* ['beja] (9.488s) foi o que demandou mais tempo médio de resposta, seguido dos estímulos 7 *mayo* ['mafo] (9.146s), 13 *lluvia* ['luβja] (8.684s), 6 *yunque* ['dʒunke] (8.532s) e 9 *rodilla* [ro'ðifa](7.422s), do maior para o menor em segundos. É importante destacar que essa média foi significativamente influenciada pelos tempos de resposta de Mortícia e Ander. Por exemplo, no estímulo 7 *mayo*, Ander levou 15,58 segundos para responder, demonstrando uma carga cognitiva elevada durante o processamento do estímulo. Esse tempo prolongado está diretamente relacionado à solicitação de repetições da audição, recurso permitido até três vezes pelo programa.

Outro caso notável é o de Tyler, que contribuiu para o aumento da média ao levar 12,89 segundos no estímulo 6 *yunque*. Tais dados indicam que, em determinadas situações, os participantes necessitaram de maior tempo de processamento e atenção auditiva, possivelmente para realizar inferências fonológicas mais adequadas.

No caso de Mortícia, embora tenha expressado vasta experiência com a língua espanhola, seus resultados apontam para dificuldades no reconhecimento automatizado de categorias fonéticas, o que requer ainda uma atenção focal significativa. Esse dado reforça que o tempo de exposição à língua não é, por si só, um indicador inequívoco de proficiência fonológica. Por sua vez, Ander, com experiência menor na língua espanhola, demonstrou dificuldades no reconhecimento de fonemas, mesmo daqueles presentes em sua L1. Notadamente, ele apresentou incertezas diante do fonema fricativo alveopalatal surdo /ʃ/, representado no português por grafias como <x> ou <ch> (fone presente no estímulo 7), do fonema africado /dʒ/, comum em palavras como *dia* (fone presente no estímulo 6), e do fonema lateral palatal /ʎ/, presente em palavras com <lh> (fone presente no estímulo 13).

A dificuldade de Ander pode estar relacionada à sua menor experiência linguística, ou também ao modo como ele processa os estímulos auditivos, aspecto ligado igualmente ao tempo de experiência com o espanhol. É plausível postular que sua estratégia envolve, inicialmente, uma correspondência entre o som escutado e padrões de sua língua materna,

seguida por uma tentativa de vinculação à forma escrita em espanhol. Esse tipo de processamento demanda maior tempo, atenção focal e consciência fonológica, indicando um esforço cognitivo mais intenso durante a realização da tarefa. A seguir, Quadro 43.

Quadro 43 — Tempo de processamento cognitivo Universidade

Estímulo	Tempo médio (s)
E2-['beja]	9.488
E7- ['mafo]	9.146
E13-['ʎuβja]	8.684
E6- ['dʒunke]	8.532
E9- [ro'ðifa]	7.422

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao grupo do IF, observa-se que o estímulo 9 *rodilla* [ro'ðifa] exigiu um elevado processamento cognitivo por parte dos participantes, com média 10.59s. Vale lembrar que este grupo apresentou a maior média de tempo na realização do teste, resultado influenciado pelo desempenho de Luz Borrel e Maria. Apesar de sua ampla experiência com a língua espanhola e de ter alcançado 75% de acertos, Luz Borrel levou 2 minutos e 10 segundos para completar a tarefa, demonstrando dificuldades específicas, particularmente no estímulo 9, para o qual utilizou 19,16 segundos.

No entanto, os participantes que mais impactaram a média de erros foram Maria e Brandão, cuja experiência com a língua espanhola é de aproximadamente três anos. Maria, por exemplo, apresentou tempos elevados em diversos estímulos: 13,21 segundos no estímulo 8 *mayo* ['maʒo]; 10,77 segundos no estímulo 1 *llama* ['dʒama] e 11,86 segundos no estímulo 10 *caballo* [ka'βalo], indicando uma demanda significativa de atenção e esforço cognitivo. Esse maior tempo de processamento indica maiores dificuldades na realização da tarefa, evidenciadas pelo número semelhante de erros: 10 de 16 para Brandão e 9 de 16 para Maria.

Um aspecto a ser destacado é que os estímulos que geraram maior esforço cognitivo estão relacionados a fonemas típicos de variedades do espanhol com as quais os participantes afirmaram ter mais contato na universidade, especialmente por meio de seus professores. Segundo relatos de Brandão e Maria, há uma familiaridade maior com o espanhol da América Latina, incluindo influências do espanhol portenho (Argentina), variedade comumente representada por docentes do IF. Supunha-se que esse contato recorrente com tais variedades fonéticas resultaria em uma percepção mais acurada e automatizada por parte dos alunos.

Contudo, os dados sugerem o contrário: os estímulos que apresentaram maior tempo de resposta foram justamente aqueles associados a essas variedades (exceptuando-se o fonema interdental e o lateral), presumidamente mais familiares. Isso indica que, embora os participantes acreditem estar habituados a determinadas pronúncias, esse contato não necessariamente se traduz em proficiência fonológica automatizada. Assim, evidencia-se uma dissonância entre a exposição percebida e a habilidade efetiva de reconhecimento auditivo dos fonemas. Veja-se o Quadro 44.

Quadro 44 —Tempo de processamento cognitivo IF

E9-[ro'ðiʃa]	10.59
E8-['maʒo]	9.812
E2-['beja]	9.556
E12-['θima]	8.93
E10-[ka'βaʎo]	8.672

Fonte: Elaboração própria.

Para uma visualização detalhada dos dados, foi realizada uma análise estatística com o suporte do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 27). Esta ferramenta permitiu calcular medidas estatísticas fundamentais, como a mediana e o desvio padrão em cada estímulo analisado. Importa esclarecer que a mínima e máxima de cada estímulo foram, respectivamente, 0 (zero) e 1 (um). Além disso, foi possível avaliar a normalidade das distribuições utilizando o teste de Shapiro-Wilk, escolhido por se tratar de uma amostra inferior a 50 elementos, conforme orienta Field (2009).

Com o objetivo de identificar quais estímulos foram mais acertados pelos participantes, foram calculadas as medianas das pontuações de cada um dos 16 estímulos (Tabela 1). A escolha da mediana como medida de tendência central deve-se ao fato de os dados não apresentarem uma distribuição normal.

Tabela 1— Análise das medianas e desvios padrão dos estímulos acertados

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16
Mediana	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,50	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
Desvio padrão	0,316	0,422	0,316	0,483	0,422	0,422	0,316	0,527	0,316	0,483	0,000	0,422	0,516	0,483	0,316	0,516

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: E (Estímulo)

Os resultados revelaram que a maioria dos estímulos foi amplamente reconhecida pelos participantes. Os estímulos E1 *llama* ['dʒama], E2 *bella* ['beja], E3 *cosa* ['kosa], E4 *caza* ['kaθa], E5 *llama* ['λama], E6 *yunque* ['dʒunke], E7 *mayo* ['maʃo], E9 [ro'ðiʃa], E11 *suma* ['suma], E12 *cima* ['θima], E13 *lluvia* ['luβja], E14 *cena* ['θena] e E15 *maya* ['maja] apresentaram mediana = 1, indicando que a maioria dos participantes reconheceu corretamente estes estímulos. Este resultado indica que tais estímulos podem ser mais fáceis ou mais familiares.

Tal reconhecimento pode ser atribuído ao fato de que os fonemas em questão integram o inventário fonológico da língua portuguesa, língua materna dos participantes. A única exceção é o fonema fricativo interdental surdo /θ/, ausente no sistema fonológico do português brasileiro, que nos pressupostos de Flege (1988) seria mais fácil de aprender. Por isso, todos os participantes do grupo da Universidade reconheceram corretamente esse fone, o que pode ser explicado, conforme indicaram em entrevistas e questionários, pela frequência com que o ouviram na fala de seus professores. Essa exposição recorrente parece ter favorecido a construção adequada de uma nova categoria fonética (Flege, 1988), evidenciada na consciência fonêmica dos participantes, o que motivou a identificação em razão da maior acuidade perceptiva.

Por outro lado, os estímulos E10 *caballo* [ka'βalo] e E16 *rodilla* [ro'diza] apresentaram mediana igual a zero, o que indica que a maioria dos participantes não conseguiu reconhecê-los corretamente. Esses estímulos, portanto, podem ser considerados os mais difíceis. Uma possível explicação para essa dificuldade está relacionada ao fenômeno da coarticulação. Ambos os vocábulos são trissílabos e compartilham uma característica fonológica relevante: os fonemas-alvo encontram-se em posição pós-tônica, ou seja, após a sílaba que recebe a proeminência acentual. Esse posicionamento pode influenciar negativamente a percepção auditiva, já que a atenção cognitiva tende a se concentrar na sílaba tônica, onde se encontra o pico prosódico do enunciado. Como consequência, os fonemas que ocorrem em sílabas com menor proeminência fonética podem ser percebidos com menos nitidez, dificultando sua identificação.

Essa hipótese parece ganhar sentido quando comparamos os dados com o desempenho observado no estímulo E9 *rodilla* [ro'ðiʃa], contextualmente similar ao E16 *rodilla* [ro'diza], mas com um fonema fricativo palatal surdo /ʃ/, que possui características acústicas mais marcantes, como o chiado, o que pode torná-lo mais perceptível, mesmo em posição pós-tônica. Assim, infere-se que a saliência acústica do fonema pode compensar, em certa medida, a perda de destaque decorrente da prosódia, favorecendo seu reconhecimento.

A Tabela 2 apresenta a frequência de acertos (sendo 0 – zero – para erro e 1 – um – para acerto) dos E8 *mayo* ['mazo], E10 *caballo* [ka'βalo] e do E16 *rodilla* [ro'diza]. Destaca-se que a Tabela 2 demonstra que o E10 *caballo* foi o que teve menor frequência de acertos (3), indicando que os participantes tiveram mais dificuldade.

Tabela 2 — Frequência de acertos dos E8 ['mazo], E10 [ka'βalo], E11 ['suma] e E16 [ro'diza]

	E8	E10	E11	E16
Frequência 0	5	7	0	6
Frequência 1	5	3	10	4

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: E (Estímulo).

Já o estímulo E8 *mayo* ['mazo] apresentou mediana = 0,5, indicando uma distribuição equilibrada de acertos e erros entre os participantes. Este resultado sugere que este estímulo gerou maior variabilidade nas respostas, conforme especificado na Tabela 2, a qual apresenta a frequência de acertos nesse estímulo, demonstrando que 5 (cinco) participantes acertaram e 5 (cinco) erraram a resposta, que destes a maior parte é do grupo IF.

Além da mediana, foi analisado o desvio padrão para avaliar a variabilidade das respostas dos participantes. Os estímulos E8 *mayo* ['mazo] (0,52), E13 *lluvia* ['luβja] (0,51), E16 *rodilla* [ro'diza] (0,51), E4 *caza* ['kaθa] (0,48), apresentaram os maiores desvios padrão, indicando uma distribuição heterogênea de respostas, com parte dos participantes acertando e outros errando. Desses estímulos, apenas o fonema interdental /θ/ não integra o sistema fonológico do português, o que indica ausência de categorização fonêmica por parte de alguns participantes. Esses aprendizes, possivelmente, realizaram a filtragem perceptiva do segmento por meio do filtro fonológico da L1, interpretando-o como equivalente ao fonema alveolar /s/, mais familiar ao seu repertório nativo. Nos demais casos, *mayo*, *lluvia* e *rodilla*, os sons correspondentes estão presentes no português, o que sugere que os desvios observados não decorrem de diferenças fonéticas propriamente ditas, mas de processos cognitivos relacionados à correlação grafo-fonêmica na L2.

Por outro lado, o estímulo E11 *suma* ['suma] apresentou desvio padrão de 0,00, o que mostra uma resposta mais homogênea entre os participantes. A Tabela 2 mostrou que a frequência do E11 foi de 100% de acertos, ou seja, todos os participantes acertaram este estímulo, fato que se justifica pela presença desse fonema na língua materna dos participantes e a relação escrita e pronúncia associada é a mesma na língua espanhola.

Esse resultado pode ser explicado pela presença do fonema /s/ no inventário do português, coincidindo em forma articulatória e representação ortográfica com o espanhol.

Além disso, como esse fonema ocorre na primeira sílaba tônica da palavra, há uma focalização perceptiva natural, o que favorece a identificação do som. Cabe salientar, ainda, que o teste perceptivo envolveu uma simulação ortográfica dos segmentos da audição, o que pode ter favorecido a ativação da consciência fonêmica do segmento em questão.

Por outro lado, os estímulos mais difíceis, como E10 *caballo* [ka'βaʎo] e E16 *rodilla* [ro'diʒa], envolveram fonemas em posição pós-tônica, o que pode ter dificultado a percepção devido à menor saliência prosódica. A oscilação no estímulo E8 *mayo* ['mazo], especificamente ao grupo IF, indica uma consciência fonológica em formação em nível fonêmico. Finalmente, o estudo parece indicar que o contato frequente com certas variedades do espanhol não garante, por si só, proficiência perceptiva, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que fortaleçam o lugar da fonética e fonologia na formação de professores e atividades que promovam o direcionamento da atenção consciente aos aspectos fonéticos da L2, bem como com o trabalho de instrução explícita.

De forma sucinta, os resultados apontam que os participantes com maior número de acertos, em geral, também foram os que realizaram a tarefa em menos tempo, sugerindo um processamento fonológico de associação grafofônica mais desenvolvido e eficiente. Por outro lado, tempos mais longos, como os de Ander e Maria, estiveram associados a maiores índices de erro, indicando maior esforço cognitivo ou menor familiaridade com os sons. Isso evidencia a necessidade de reforçar o ensino explícito da língua na formação dos professores brasileiros de espanhol em formação, por meio de atividades focadas na consciência fonológica em nível fonêmico e na relação entre som e grafia (Alves, U.; Magro, 2011).

5. 6 Produção Leitora: entre crença e consciência fonêmica

A presente seção apresenta e discute os resultados da análise acústica segmental da produção oral dos participantes durante a atividade de leitura em voz alta. Após a análise dos dados do teste perceptivo, agora podemos analisar como se dá a produção leitora dos professores brasileiros de espanhol em formação, pois a partir da compreensão de como percebem os sons, podemos traçar um olhar mais reflexivo acerca dos problemas que podem ser evidenciados no desempenho comunicativo, entendido aqui como a concretização do conhecimento linguístico adquirido.

A análise concentrou-se em um conjunto de palavras estrategicamente selecionadas, por apresentarem fones cuja produção exige maior atenção fonética por parte dos falantes brasileiros de espanhol como L2, tais como: [θ], [j], [ʎ], [s], [x], [dʒ], dada a não

correspondência grafofonêmica quando comparado ao português.

Antes de analisar os dados no programa *Praat*, foi realizada uma oitiva de todas as produções oral dos participantes por parte do pesquisador. O Quadro 45 a seguir sintetiza as produções dos participantes para as palavras selecionadas, indicando a realização fonética observada em cada caso.

De forma global, os dados apontam padrões de variação que refletem tanto traços de interlíngua quanto possíveis interferências da L1, além de evidências pontuais de tentativa de aproximação com variedades específicas da língua espanhola. A seguir, Quadro 45.

Quadro 45 — Dados da produção leitora de cada participante

Palavras		VARIETADE	Ella	juez	entonces	llegó	Yo	llegar	oficina	medalla	pareció	exageración	recibirla	princesa	deshacían	rozarla	principios	Comencé	ayer	González	decirle	decidido	prescindir	servicios	fuerzas	pedazo	dice	
IES	PARTIC.																											
Univ.	RAMÓN	México/Colômbia	d ₃	s	s	d ₃	d ₃	d ₃	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	s
Univ.	MORTÍCIA	Espanhol "estándar"	d ₃	s	s	d ₃	d ₃	d ₃	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	s
Univ.	TYLER	Variedades sul-americanas	d ₃	s	s	d ₃	d ₃	d ₃	s	j	s	s	s	s	s	s	s	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	s
Univ.	ANDER	Talvez da Esp. região sul.	d ₃	s	s	d ₃	d ₃	d ₃	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	j	s	s	s	s	s	s	s	s	s
Univ.	CHAPARRITO	Mexicana	j	s	s	j	d ₃	j	s	j	s	s	s	s	s	s	s	s	j	s	s	s	s	s	s	s	s	s
IF	LUZ BORRELL	Rio-platense	j	s	s	j	j	j	s	j	s	s	s	s	s	s	s	s	j	s	s	s	s	s	s	s	s	s
IF	PACENSE	Paraguai/rio-platense/pacense	3	s	s	3	d ₃	d ₃	s	3	s	s	s	s	s	s	s	s	3	s	s	s	s	s	s	s	s	s
IF	FERREIRA	Espanhola	3	s	s	d ₃	d ₃	d ₃	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	s
IF	BRANDÃO	Rio-platense	d ₃	s	s	tj	d ₃	tj	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	j	s	s	s	X	s	s	s	s	s
IF	MARIA	Espanhola	d ₃	s	s	d ₃	d ₃	d ₃	s	d ₃	s	X	s	s	s	s	s	s	d ₃	s	s	s	s	s	s	s	s	s

Fonte: Elaboração própria.

Nota: A cor amarela indica uma pronúncia diferente do padrão. O X em vermelho sinaliza que o participante não produziu corretamente a palavra, impossibilitando a análise do segmento.

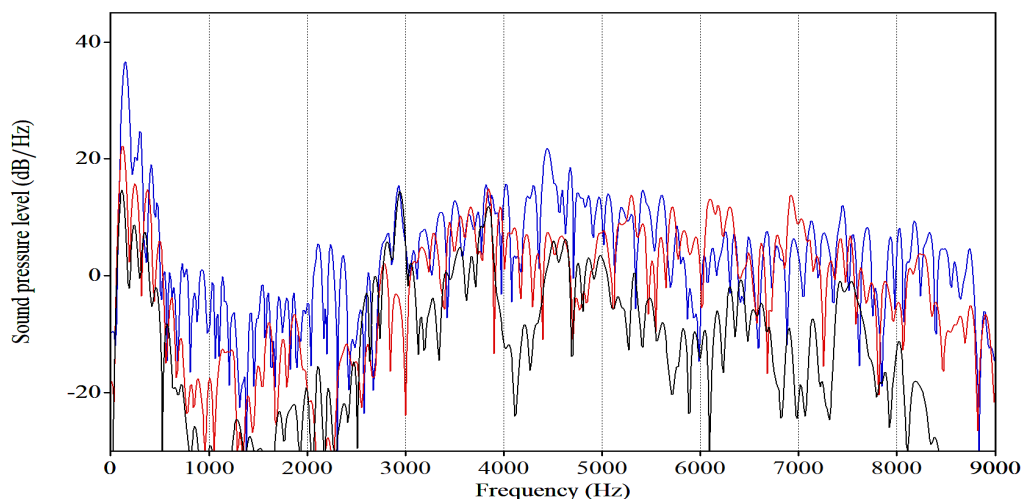
Um dos aspectos que mais chama a atenção nos dados é ausência de produção do fonema interdental /θ/, mesmo entre participantes que, em suas entrevistas, afirmaram buscar se aproximar da variedade norte-peninsular.

O primeiro participante, do grupo Universidade, e que indicou em seus sistemas de crenças se aproximar e ter um apreço cultural pelo México e pela Colômbia, cuja porcentagem de acerto no teste perceptivo foi de 68,75% em um tempo de 01min38s, manteve uma coerência na sua produção bastante estável. No entanto, indicou, em seu questionário e entrevista em perguntas que buscaram constatar sobre qual variedade acreditavam se aproximar, que sua produção se próxima à mexicana; podemos considerar essa avaliação como não convergente no âmbito segmental, pois esperava-se um *yeísmo* no caso em que se usa, para a letra <ll>, a concretização em [j], isto é, com o alofone fricativo palatal sonoro, comumente aludido a variedade mexicana.

Contudo, os dados mostram que em todos os casos em que havia a possibilidade de concretização desse som, foi realizada a produção do alofone africado [d₃], que conforme a

literatura, é um fone que alterna livremente na produção oral de falantes (Dias, 2011) e também é comum na variedade do Paraguai (Hualde, 2014, p. 180, tradução nossa), onde “/ʎ/ contrasta claramente com /j/, que neste país normalmente se pronuncia como uma africada pré-palatal [dʒ]⁸⁴”. A título de ilustração, mostramos na Figura 29 a seguir as características da produção do fone africado [dʒ] em *ella*, *llegar* e *ayer*.

Figura 29 — Espectro de [dʒ] em *ella*, *llegar* e *ayer*, por Ramón



Fonte: Elaboração própria.

Notação: Características frequenciais [dʒ] em a *Ella*, cor azul, *Llegar*, cor vermelha e *Ayer*, cor preta.

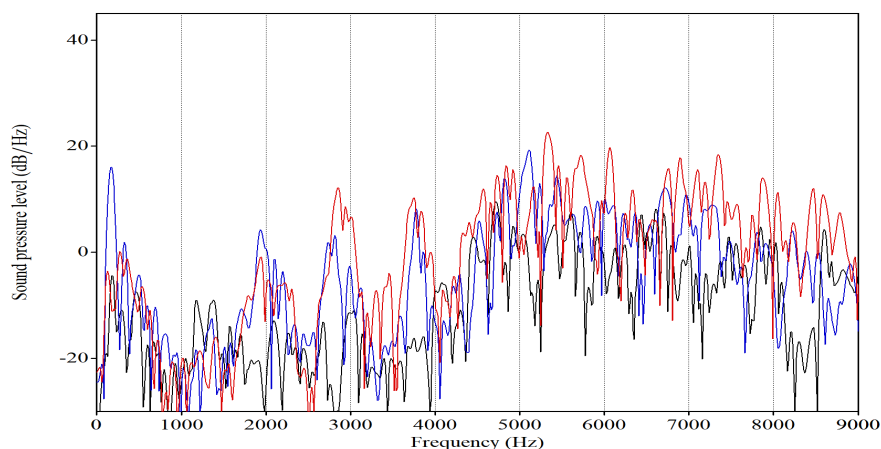
Conforme se observa, as características dos espectros indicam a presença de um alofone africado alveopalatal sonoro. Inicialmente, nota-se no espectro a ocorrência de ressonâncias em baixa frequência, seguida de um rápido decréscimo, o que aponta para a presença do fonema oclusivo dental /d/. Em seguida, surgem frequências ascendentes, associadas ao alofone fricativo alveopalatal [ʒ], cujas frequências são mais altas (Quilis, 1993; Barbosa; Madureira, 2015).

No que se refere à produção dos fonemas sibilantes, isto é, o fricativo alveolar surdo /s/ e o fricativo interdental surdo /θ/, que em algumas variedades, como a norte-peninsular, se faz para diferenciar a relação grafonêmica /s/ <s> e /θ/ <c, z>, observou-se tendência alinhada ao padrão geral produzido na América Latina, o *seseo*, também presente em regiões do sul da Espanha (Moreno-Fernández, 2010, 2017). Na espectro abaixo (Figura 30), mostram-se as características frequenciais do fone [s] como representativo do primeiro <z>

⁸⁴ Do espanhol: “/ʎ/ contrasta claramente con /j/, que en este país normalmente se pronuncia como una africada prepalatal [dʒ]”.

em *González*, linha preta, <z> em *decirle*, linha azul, e em *decidido*, linha vermelha.

Figura 30 — Espectro de <z> em *González*, <c> em *decirle* e *decidido*, por Ramón



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa, o espectro acústico apresenta distribuição homogênea de energia nas altas frequências, com picos ascendentes e ondas aperiódicas, características típicas do fone fricativo alveolar surdo [s]. Nesse sentido, evidencia-se que Ramón demonstra estabilidade em sua produção oral, alinhando-se, em nível segmental, aos fenômenos fonéticos segmentais comumente observados nas variedades latino-americanas do espanhol.

Diante dos dados, Ramón se situa foneticamente na América Latina; contudo, suas crenças de que se aproxima da variedade mexicana não se refletem em sua prática. Ele tampouco se aproxima da variedade colombiana no que diz respeito à pronúncia de <ll>, que deveria ser realizada com o alofone fricativo palatal [j], ou até mesmo com a elisão desse fone em contextos como *ayer*, cuja pronúncia poderia ser [a'ɛr] (Hualde, 2014; Lipski, 1994).

Observa-se que, embora o participante apresente estabilidade em sua pronúncia, ele não consegue, em sua análise metafonológica, convergir com o que realmente produz. Isso indica que Ramón não possui consciência fonêmica nesse aspecto, no caso do *yeísmo*, evidenciando falta de atenção aos elementos fonéticos da variedade desejada. Tal conclusão se reforça quando, durante a entrevista, o pesquisador questionou a Ramón como ele produziria a palavra *llamar*, em que produz [dʒa'maɾ]. Isso reforça a desobservância ao que realmente produz, uma vez que a indicação não se alinha com o que acredita se aproximar.

Se o participante estivesse consciente de sua pronúncia, seria esperado que a evidenciasse corretamente em suas exposições de crenças durante a entrevista, posto que foi um momento que já o conduzia a uma autoanálise. Assim sendo, em sua produção leitora, poderia haver algum monitoramento voltado à produção dos fonemas que caracterizam as

variedades que pretende se aproximar. Segundo Paiva (2014, p. 116), em alusão aos estudos de Swain (1995), é no momento em que o aprendiz está agindo com a língua que ele se dá conta do que é ou não capaz “de fazer com a linguagem”.

No entanto, essa proposição precisa ser ponderada à luz do teste perceptivo: das duas palavras contendo o alofone fricativo palatal [j] típico da variedade indicada, ambas foram identificadas corretamente pelo participante, com tempos de resposta bastante rápidos, indicando que sua percepção fonética está desenvolvida, mesmo que a produção ainda não esteja ajustada à variedade alvo.

Essa aparente incoerência pode ser interpretada de três formas. Em primeiro lugar, o participante pode não estar compreendendo a “aproximação à variedade” em nível fonético, mas apenas em um sentido cultural. Em segundo lugar, pode haver de fato uma intenção em seu sistema de crenças de aproximar-se foneticamente, porém sem uma atenção consciente à própria produção durante a leitura. Ou seja, em sua comunicação, pode não estar devidamente preocupado em concretizar o apreço que tem pela variedade indicada. Por fim, é possível que Ramón ouça o fone palatal [j] presente na variedade mexicana e o classifique como equivalente ao [dʒ] do português, como presente em na palavra *dia*.

No entanto, essa última hipótese requer um adendo. Se Ramón estivesse realmente filtrando o som da L2 pelas categorias de sua L1, seria previsível que recorresse ao fonema lateral /ʎ/, que é o correspondente mais próximo em seu inventário. Parece mais plausível que ele perceba o som corretamente, mas, ao se deparar com sua correspondência grafofonêmica, tenha inconscientemente categorizado essa relação não pelo que percebe (o que poderia ser associado ao [i] por proximidade articulatória), mas por algo que reconhece de forma mais evidente como consoante: o fone africado [dʒ], alusivo ao /d/ em português. Isso ocorreria porque, no inventário fonético do português, o som aproximante/fricativo [j] não é categorizado como consoante de maneira clara, ao contrário do que acontece no espanhol, que corresponde a <y> ou <ll> (nas variedades *yeístas*).

O próximo participante é Mortícia, integrante do grupo Universidade, cuja produção leitora apresentou, de forma sistemática, o alofone africado [dʒ] em todos os contextos nos quais, a depender da variedade, poderia ocorrer alternância para o alofone fricativo palatal sonoro [j], alofone fricativo alveopalatal surdo [ʃ] e fricativos alveopalatal sonoro [ʒ] em concretização ao fonema lateral palatal sonoro /ʎ/.

A análise de sua produção, contudo, é mais complexa, pois, segundo declarado em

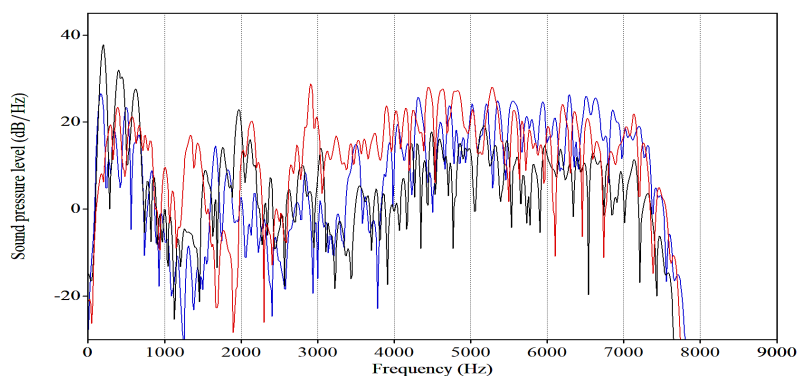
suas crenças, Mortícia não busca reproduzir uma variedade específica do espanhol, mas sim manter um “espanhol estândar”, sem delimitações macrogeográficas. Isso torna mais difícil estabelecer parâmetros comparativos no âmbito fônico, já que não há, no momento, um modelo fonético claramente definido que sirva de referência.

Até onde foi possível observar, o “espanhol estândar” a que a participante se refere parece estar mais vinculado a aspectos morfossintáticos e lexicais compartilhados no mundo hispânico, que favorecem a intercompreensão entre os falantes (Andión Herrero, 2008), do que a traços fonético-fonológicos. Estes últimos podem ser excluídos justamente porque, segundo Andión Herrero (2008), configuram uma lacuna: fenômenos como a *distinción* pertencem a uma variedade específica e não se estendem a todos os países, não podendo, portanto, ser considerados universais.

Nesse sentido, sua produção não poderia ser vinculada sequer a características fonéticas que remeteriam a um espanhol policêntrico (Fanjul, 2011), já que este toma como normativa a variedade de uma região ou país, algo que não corresponde ao objetivo da participante. Tampouco seria adequado associar sua fala ao registro norte-peninsular, tradicionalmente relacionado à ideia de “español estândar” (Andión Herrero, 2008), pois a participante é bastante enfática em rejeitar essa variedade, produzindo inclusive palavra para representar sua fala, e demonstra incômodo com colegas que buscam tal aproximação.

Em todo caso, temos como resultado um uso estável do alofone africado [dʒ], sem variações, em todas as palavras que apresentavam possibilidades de tal realização. A unicidade pode ser verificada no espectro da Figura 31, em que temos as características de intensidade do alofone africado [dʒ] em *ayer* (linha azul), *ella* (linha preta) e *llegó* (linha vermelha).

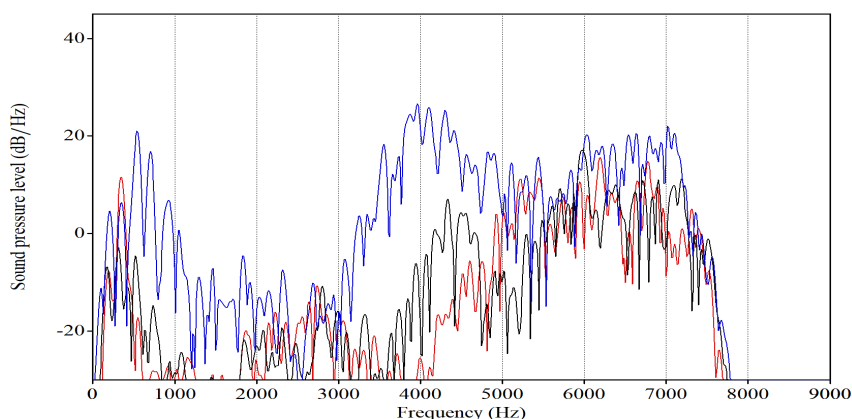
Figura 31 — Espectro de [dʒ] em *ayer*, *ella*, *llegó*, por Mortícia



Fonte: Elaboração própria.

Ademais, Mortícia pronunciou, para representar os fonemas referentes aos grafemas <c> e <z>, o alofone fricativo alveolar surdo [s], isto é, apresentou pronúncia *seseante*. No espectro da Figura 32⁸⁵, podemos visualizar as mesmas características frequenciais para a pronúncia do alofone fricativo alveolar [s], em <c> de *comencé* (linha vermelha), e *decidido* (linha preta) e em <z> de *pedazo* (linha azul).

Figura 32 — Espectro de [s] em *comencé*, *decidido* e *pedazo*, por Mortícia



Fonte: Elaboração própria.

Assim, Mortícia apresentou as mesmas ocorrências de Ramón, embora não seja possível estabelecer uma premissa de divergência ou convergência em relação a uma variedade específica. O que se observa é a coerência de sua produção, em consonância com sua percepção: ela identificou corretamente os fones que também reproduziu em sua oralidade, sem equívocos nas opções apresentadas no teste perceptivo. Além disso, obteve um desempenho satisfatório nesse teste, com tempo de processamento bastante rápido diante dos estímulos e porcentagem de acerto de 87,50%.

Por outro lado, ainda do grupo Universidade, o participante Tyler, que terminou seu teste perceptivo em 1:53 minutos, com porcentagem de acerto de 87,5%, apresentou um desempenho em sua produção oral bastante satisfatório quanto à sua coerência. Para a discussão, cabe retomar a sua autoanálise sobre sua produção oral. Afirmo Tyler (E20Entr):

Por exemplo, acho que não é comum você me ver falando, por exemplo, [me ʃamo], como no sotaque argentino. Falo [me 'dʒamo] *me llamo*. Então, eu acho que talvez [me 'dʒamo] seja mais geral do que [me 'ʃamo]. Então, eu não busco uma específica, por mais que veja muitos filmes argentinos e escute canciones, eu não busco esse sotaque argentino

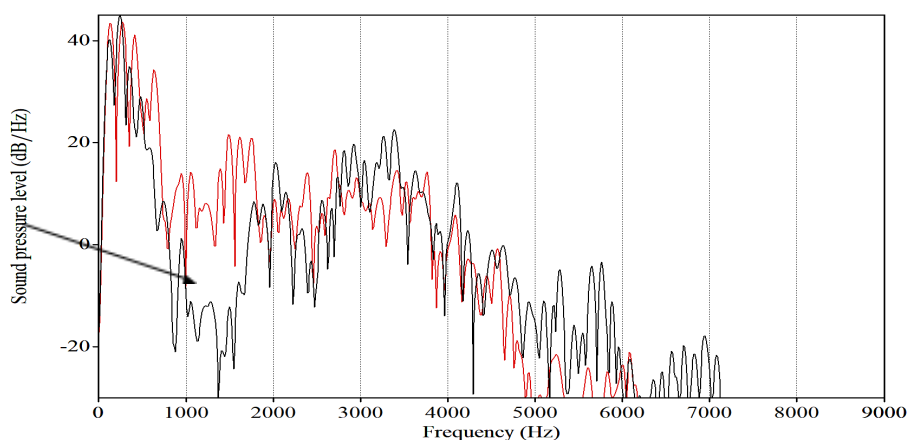
⁸⁵ Nos espectros de Mortícia e Tyler (próximo a ser descrito), nota-se uma queda de intensidade acima de 8000 Hz, aspecto que provavelmente se deve a limitações do microfone ou da gravação, não refletindo características articulatórias dos participantes.

Apresenta-se essa afirmação para explicar a consciência fonêmica de Tyler. Em primeiro lugar, notamos que o participante tem conhecimento sobre variedades no âmbito fonético, pois em sua fala ele reproduz as variedades que está explicitando (argentina e a que ele considera produzir). Segundo, o participante faz uma análise metalinguística ao refletir sobre a forma que percebe (e aqui, usa-se perceber no sentido auditivo) a produção de alofones. No caso em questão, realmente a crença dele sobre aproximação às variedades sul-americanas, indicadas em questionário, se apresenta em sua produção oral. É importante sublinhar também o fato de Tyler ter um apreço por consumo cultural argentino, filme, por exemplo, e tal imersão a esta variedade de fato não se evidenciou em sua produção, o que demonstra a não influência em sua produção oral.

Embora não tenha especificado uma variedade, sua produção se situa nas variedades americanas. Isso porque foi unânime a produção do alofone, neste caso, fricativo alveolar [s] como representativo do fonema fricativo interdental surdo /θ/. Ademais, no que se refere às palavras grafadas com <ll> e <y>, cujas correspondências fonéticas admitem diferentes possibilidades de realização, observou-se que o participante, assim como a maioria dos anteriores, optou quase unanimemente pela produção do alofone africado [dʒ], tal como afirmou em entrevista: “eu acho que talvez [me ‘dʒamo] *me llamo* seja mais geral”.

Contudo, foi identificado o uso do fonema fricativo palatal [j] em função de alofone do fonema palatal lateral /ʎ/. No espectro a seguir, na Figura 33, apresentamos a referida produção de [j], na palavra *Medalla* (linha vermelha), bem como uma demonstração da produção com o alofone africado [dʒ], no verbo flexionado *llegó* (linha preta).

Figura 33 — Espectro de [j] em *medalla* e [dʒ] em *llegó*, por Tyler



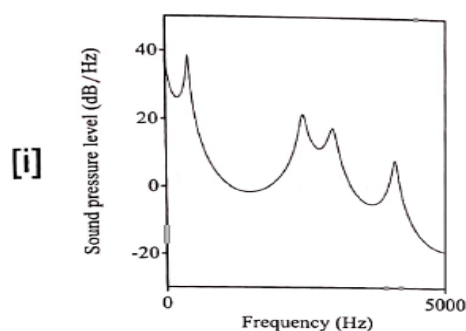
Fonte: Elaboração própria.

No espectro do alofone fricativo [dʒ] em *Llegó*, é possível observar as características frequenciais do sinal acústico com picos elevados em baixas frequências, associados ao fonema /d/, seguidos por um rápido decréscimo na intensidade (sinalizado com a seta), momento que marca a soltura da oclusão, acompanhada por ruído transiente, e a transição para o alofone alveopalatal sonoro [ʒ]. A partir desse ponto, tem início a fase de fricção, cujos picos mais representativos se concentram em torno de 3000 Hz, característicos do alveopalatal em questão (Silva *et al.*, 2015), demonstrando, portanto, ser uma fusão e consequente realização do alofone africado [dʒ].

A respeito da produção dissonante de Tyler, pode-se concluir que a palavra *medalla* foi realizada como [me'ðaja], a partir da observação dos picos de energia no espectro acústico. Nota-se a presença de intensidade concentrada em frequências médias e baixas, com picos localizados aproximadamente entre 300 Hz e 2800 Hz. A interpretação dos correlatos acústicos do fone fricativo palatal [j] foi conduzida em diálogo às características descritas para a vogal anterior alta fechada não-arredondada sonora oral /i/ em Silva *et al.* (2015).

Essa aproximação se justifica pelo fato de ambos compartilharem uma região articulatória, o que resulta em zonas de energia semelhantes, especialmente em torno das frequências médias-altas. No entanto, diferentemente da vogal /i/, cujos formantes se apresentam estáveis e bem definidos, no caso de [j] observa-se a sobreposição de fricção aperiódica ao traço vocálico, o que explica a distribuição difusa da energia acústica no espectro. A título de comparação, veja-se o espectro a seguir, Figura 34.

Figura 34 — Espectro da vogal /i/ (LPC)



Fonte: Silva *et al.* (2015, p. 9).

Assim sendo, tanto nas oitivas (escutas atentas por parte do pesquisador da produção oral) quanto no tratamento por meio do *Praat*, ficou evidente que houve essa única dissonância na produção de Tyler. Ao que tudo indica, isto foi motivado por um processo de comodidade articulatória, isto é, uma tendência natural do falante em optar por um gesto

articulatório menos custoso e de mais fácil execução. No caso da palavra *medalla*, a realização com [j], em vez de [ʎ] ou [dʒ], pode ser interpretada como um processo de simplificação articulatória. O fricativo palatal [j] requer menor esforço de coordenação, especialmente em posição pós-tônica, se comparado à lateral palatal /ʎ/, de articulação mais complexa, e ao africado [dʒ], que demanda uma sequência de oclusão seguida de fricção.

Por outro lado, se vislumbramos desde a óptica da consciência fonêmica, podemos considerar que neste caso o aprendiz pode ter tendência a misturar a produção de alofones. Se recuperamos o teste perceptivo, nas duas palavras em que Tyler deveria indicar a produção do alofone [j] como representativo de <ll> em *bella*, e <y> em *maya*, notou-se um esforço cognitivo na indicação da resposta, sendo 8,75s para aquela e 5,52s para esta. Também é possível postular que Tyler fez sua produção a partir da sua categoria fonológica já consolidada, isto é, sua L1 e não na desejada, ou seja, na L2 (Flege, 1981; Alves, U., 2012), indicando um deslize em seu monitoramento linguístico de sua produção leitora em voz alta.

Por último, cabe destacar um aspecto interessante: embora Tyler produza majoritariamente o alofone africado alveopalatal sonoro [dʒ], chama a atenção o fato de não ter identificado corretamente esse som na palavra *yunque*, mesmo estando em posição tônica e, portanto, com proeminência acentual. Nesse estímulo, Tyler demorou 8,75 segundos para processar a resposta, tempo acima da média geral. Contudo, outros fatores podem ter influenciado esse resultado, já que, no primeiro estímulo *llama*, que também apresenta o mesmo alofone, ele levou apenas 4,81 segundos para responder.

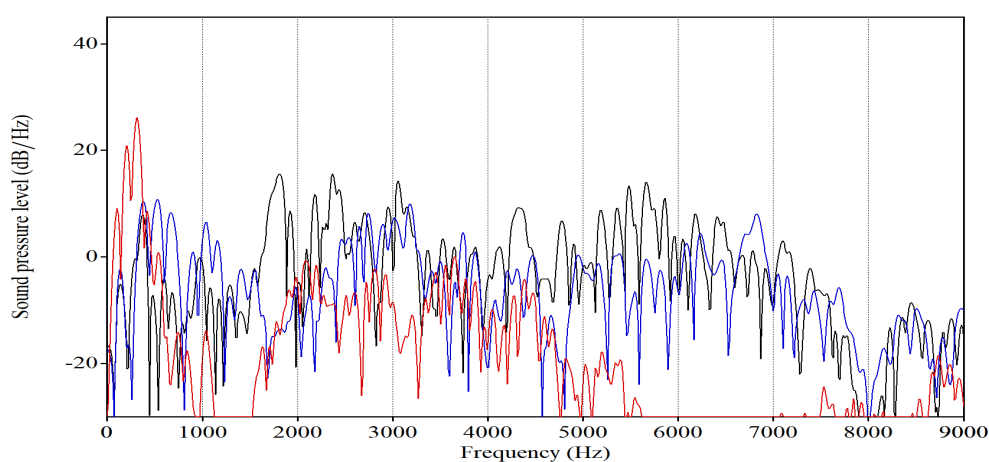
Em progressão na análise, temos os resultados de Ander, que declarou ter nível intermediário em espanhol e três anos de estudo formal, em nível superior, da língua espanhola. Para Ander, o professor em formação deve buscar aproximar-se de uma variedade diatópica do espanhol, “por ser mais fácil conduzir a língua” (E26Entr). Disse ainda não ter clareza sobre a variedade à qual seu espanhol se aproxima, sugerindo, de modo incerto, uma variedade peninsular não setentrional. Foi o segundo participante com maior tempo de resposta no teste perceptivo (2:16 minutos), no qual obteve 68,5% de acertos. Apesar do desempenho perceptivo mediano, sua produção oral, nos segmentos analisados, apresentou resultados bastante estáveis.

Os dados de produção oral de Ander revelam uma coerência parcial com seu sistema de crenças. Em entrevista, ao ser solicitado a fazer uma reflexão sobre sua pronúncia, articulou foneticamente os segmentos que diz produzir, evidenciando consciência

metafonológica: “Eu não sei como te dizer, porque, tipo, meu espanhol é, eu acho, o da Espanha, só que não com a interdental, tipo [dʒa'mar] *llamar*, [dʒo] *yo* (E25Entr). Trata-se de uma consciência parcial, pois Ander demonstra reconhecer os fonemas que produz oralmente; no entanto, sua consciência não se sustenta quando confrontada com a dimensão produtora-variacional do espanhol mencionado. Isto porque a menção à produção a que se refere não é comumente aludida ao espanhol da Espanha, até mesmo o meridional, embora em região *ceceante* do sul há a possibilidade de tal ocorrência, segundo Moreno-Fernández (2019), que não é o caso do participante, já que é *seseante*.

Atentando-se aos aspectos analisados, temos que Ander utilizou em todas as possibilidades o alofone [s] como referente aos grafemas <c, z>. Em relação à produção com alofone africado [dʒ] para <ll, y>, observou-se um único desvio segmental, na palavra *ayer*, que foi realizada como [ajer]. O espectro acústico de [j] em *ayer* (linha vermelha, Figura 35) confirma essa realização: não há explosão inicial nem distribuição larga de energia típica do africado [dʒ], como na produção de <ll> em *ella* (linha preta) e <y> em *yo* (linha azul).

Figura 35 — Espectro de [j] em *ayer*, e [dʒ] em *ella*, *yo*, por Ander



Fonte: Elaboração própria.

Conforme evidencia o espectro, Ander apresentou variação na pronúncia da palavra *ayer*, revelando uma instabilidade não tão significativa. Ainda assim, os dados mostram que, de forma global, sua produção oral mantém relativa coerência, embora sua crença não se harmonize plenamente com a variedade espanhola a qual crê se aproximar.

Por último, do grupo Universidade, destacam-se os dados de Chaparrito, cujas crenças sobre sua produção oral o levam a considerar-se próximo da variedade mexicana, em função de sua exposição e interesse por essa variedade. O participante obteve um índice de acerto

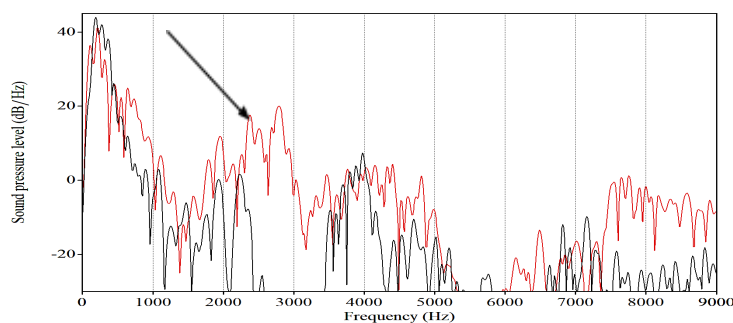
relevante, de 81,25%, e apresentou o menor tempo de execução da atividade entre os dois grupos investigados: 1min13s.

As crenças de Chaparrito sobre sua possível aproximação à variedade mexicana efetivamente se alinham a ela no nível segmental, uma vez que realiza o alofone [j], característico da região macrogeográfica centro-americana/mexicana. Além disso, em todos os contextos que eram possíveis, produziu o fenômeno de *seseo*. Contudo, sua produção incluiu ainda a realização do alofone africado em *yo* (Figura 36), aspecto que se mostrou recorrente entre todos os participantes da pesquisa. Como já mencionado, tal alofone apresenta variação mesmo entre falantes nativos, sobretudo em contextos de ênfase.

É interessante observar que, para além de uma aproximação à variedade mexicana, a percepção e, conseqüentemente, a produção de Chaparrito parecem favorecer o alofone [j], possivelmente por este se assemelhar a uma categoria já estabelecida em sua L1. Tal interpretação se justifica porque, ainda que os dados sejam incipientes, Chaparrito demonstra uma tendência a filtrar sons semelhantes em direção ao alofone [j], como evidenciado em duas das três palavras, presentes no teste perceptivo, em que deveria reconhecer o fonema lateral /ʎ/ e indicou o fricativo [j]. Isso sugere que o ele não distingue adequadamente um fonema presente em sua própria L1, o que o leva a fundir as ocorrências do lateral palatal com o fricativo palatal, categorização que encontra correspondência no espanhol.

Em relação à dissonância de produção, a Figura 36 evidencia a diferença entre o alofone africado [dʒ], na palavra *yo* (linhas vermelhas), caracterizado por energia mais difusa e pela transição entre a fase de oclusão e a de fricção, com passagem de frequência em baixas intensidades para concentração em maiores (indicado pela seta); e o alofone fricativo [j], em *ayer* (linhas pretas), que apresenta picos proeminentes em baixas frequências e posterior descontinuidade, decorrente de sua natureza mais anterior.

Figura 36 — Espectro de [dʒ] em *yo*, e [j] em *ayer*, por Chaparrito

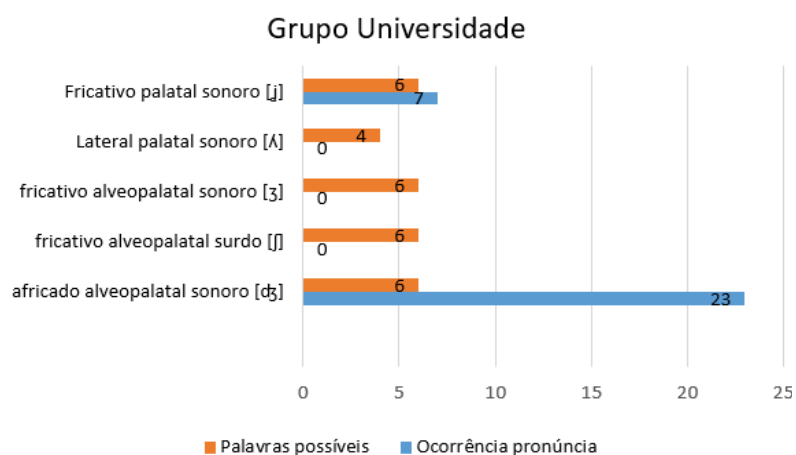


Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, os resultados do grupo Universidade revelam produções estáveis, sem desvios estatisticamente significativos, mas com dissonância entre crenças e práticas de leitura. Ramón, apesar de se identificar com variedades mexicana e colombiana, manteve o africado [dʒ] e o *seseo*, aproximando-se da variedade paraguaia; Mortícia, que busca um “espanhol estandar”, concretizou sistematicamente o africado [dʒ]; Tyler mostrou coerência entre crença e produção, predominando o africado [dʒ], mas também [j] por comodidade articulatória, além de consciência fonética explícita; Ander produziu majoritariamente o africado, mas oscilou na percepção de [j], sugerindo interferência entre L1 e L2; já Chaparrito apresentou maior alinhamento segmental à variedade mexicana, com pronúncia de [j] e *seseo*.

Para ilustrar as tendências gerais de produção, apresentamos no Gráfico 3 que, entre as seis palavras passíveis de variação alofônica, os participantes do grupo Universidade demonstraram predominância do alofone fricativo alveopalatal sonoro [dʒ], com 23 ocorrências. Em contraste, observou-se apenas sete ocorrências residuais ou estáveis, em um único participante, do alofone fricativo palatal sonoro.

Gráfico 3— Ocorrências dos alofones de /k/ e /j/



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à ocorrência do fonema fricativo interdental /θ/, observou-se a totalidade de pronúncia do alofone [s] como representativo dos grafemas <c, z>, representando 100% dos casos. No contexto dos objetivos da pesquisa, observa-se que o apreço dos participantes do grupo Universidade por variedades latino-americanas relaciona-se, em grande medida, à crença de estarem foneticamente situados nessas variedades, ainda que não haja correspondência entre a variedade que acreditam se aproximar ou desejar e aquela que efetivamente produzem.

Os dados indicam que todos os participantes afirmaram não produzir características do espanhol norte-peninsular, mesmo aqueles que declararam sentir-se mais próximos dessa variedade, situando suas crenças na produção do espanhol peninsular meridional, cuja fonética guarda forte equivalência com traços latino-americanos. Desse modo, a pronúncia *seseante* foi unânime. O curioso é que, conforme revela o gráfico radar das crenças, esses mesmos participantes identificaram como principais influências o espanhol norte-peninsular, a partir de diferentes *inputs* de professores que adotavam tal variedade.

Quanto ao uso do alofone africado [dʒ], é interessante notar que, no português brasileiro, ele ocorre em contextos como /d/ seguido de vogal anterior /i/, presente em palavras como *dia*, *diário* e *diante*. Nesse sentido, a generalização desse alofone na produção em espanhol pode ser entendida como uma transferência consciente. Os participantes transferem categorias da L1, mas de forma estratégica: criam uma nova representação grafo-fonética na L2, armazenando cognitivamente uma relação entre pronúncia e grafia que difere do português, sendo esse som africado não mais como representativo de <d> ante vogal <i>, mas sim de <y> e <ll>, mesmo que isto contrarie o que eles afirmam reproduzir quanto à proximidade de uma variedade do espanhol.

Após a análise dos participantes do grupo Universidade, procede-se agora à apresentação dos resultados do grupo Instituto Federal, mantendo-se os mesmos critérios de descrição acústica e contraste entre crenças e produção leitora.

O primeiro participante do grupo IF é Luz Borrel, que afirmou existir a possibilidade de mistura em sua pronúncia devido ao consumo de diferentes mídias de países pelos quais demonstra maior interesse. No entanto, seu relato nas entrevistas indicou que sua pronúncia se aproxima mais das variedades do espanhol rio-platense, conforme exemplificou ao produzir palavras cujos fonemas remetem a essa variedade.

Nesse sentido, faz-se a análise contrastiva entre crença e produção leitora considerando essa variedade em seu sentido macro. A partir das oitivas da produção leitora e do tratamento acústico mediante *Praat*, ficou demonstrado que Luz Borrel, apresenta grau suficiente de consciência fonêmica, pois de fato produziu em todos os contextos possíveis a realização do alofone fricativo alveopalatal surdo [ʃ] como representativo da pronúncia de <ll> e <y>.

Nesse sentido, a análise da produção leitora de Luz Borrel evidencia um alinhamento coerente entre crença e realização segmental, especialmente no que concerne ao fenômeno do *yeísmo rehilado*. O fato de a participante ter produzido consistentemente o alofone [ʃ] para representar <ll> e <y> indica um nível satisfatório de consciência fonêmica, pois demonstra

ser capaz de manipular e produzir adequadamente o segmento correspondente à variedade que relatou exercer influência em sua produção. Esse dado permite compreender que as crenças podem, de fato, orientar escolhas e práticas docentes, conforme preceituam Borg (2003) e Barcelos(2006), manifestando-se, neste caso, em aspectos da produção oral. Em outras palavras, revelam-se como um fator que aproxima, motiva o aprendiz a prestar atenção aos elementos da variedade que tem apreço, aspecto fundamental para desenvolver as habilidades desejadas.

Ao mesmo tempo, a constância do fenômeno de *seseo*, ou seja, uso exclusivo de [s] para <c> e <z>, reforça a ideia de que a participante constrói sua identidade linguística a partir da variedade rio-platense. Aqui, retoma-se Usó (2013), para quem a pronúncia não é apenas uma questão de se fazer entender, mas também de identidade.

Os resultados nos mostram um desenvolvimento comunicativo adequado e reflexivo, pois Luz Borrel mobiliza seus conhecimentos fonéticos de forma estável, aspecto que se relaciona com a proposta de Cantero (2019), para quem a competência comunicativa se sustenta em diferentes componentes interdependentes, entre eles a competência fônica. Assim sendo, o fato de haver uma produção coerente quanto aos fenômenos de *yeísmo rehilado* e de *seseo*, a participante evidencia uma produção oral com domínio suficiente destes aspectos fonéticos em nível segmental, demonstrando que houve uma percepção adequada da variedade a qual se espelha e consegue produzi-la eficientemente.

Tal resultado aponta para uma competência estratégica na integração dos sons adquiridos, haja vista que, ao que tudo indica, o foco dado aos aspectos formais da língua foi crucial para o desenvolvimento da produção oral. Nesse quadro, a competência fônica, concebida por Cantero (2019) como dimensão indispensável para a compreensibilidade e para o desempenho comunicativo eficaz, manifesta-se como o nexos que assegura a coerência entre crença e prática, aspecto que pode ser de suma relevância para a prática docente.

Por outro lado, destaca-se o caso de Pacense, participante que declarou nível avançado em espanhol, cerca de dez anos de estudo formal e experiência de intercâmbio. Tanto no questionário quanto na entrevista, afirmou identificar-se com a variedade à qual esteve exposto durante o intercâmbio, isto é, Argentina e a variedade de Badajoz, Espanha. Contudo, ao longo de sua exposição, reconhece que sua produção tende a aproximar-se mais da variedade rio-platense, chegando a oferecer indícios de pronúncia como exemplo: “É, a gente pode puxar o *llamar* [ja'mar] e [dz'amar]” (E44Entr).

Além disso, o participante menciona a influência de um amigo paraguaio, fator que também contribuiu para seu apreço pela variedade do Paraguai: “porque eu tenho um dos

meus melhores amigos, ele é paraguaio”, “ele me fez me apaixonar mesmo pela forma distinta que o Paraguai tem” (E43Entr). Tais elementos confirmam que as crenças são dinâmicas (Barcelos, 2006) e podem se transformar conforme as vivências pessoais.

No caso em questão, a crença inicialmente construída em torno da variedade pacense, da região da Espanha, passou por um processo de ressignificação a partir do contato com esse amigo, no qual a convergência linguística e cultural assumiu papel central, talvez o filtro afetivo tenha atuado como regulador da aprendizagem das características dessas variedades (Krashen, 1985). Essa proximidade e consequente adaptação ao interlocutor tornam-se evidentes na fala do participante: “É, a gente pode puxar o *llamar* [ja'mar] e [dz'amar]. Pronto, aí a gente pega o <ll>. Ele nas duas. **Eu não tinha tanto a influência desses que têm ‘shhh’ portenho**, não tinha muita, até porque eu não tinha muita proximidade” (E44Entr). Essas manifestações de crenças são fundamentais para compreender as particularidades observadas na produção leitora de Pacense.

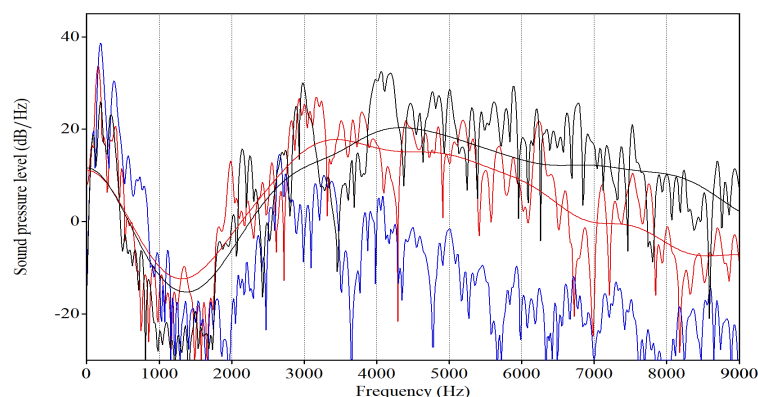
A convergência às variedades observadas em razão de intercâmbios e da criação de vínculos manifesta-se na produção oral de Pacense. Não tanto em relação à variedade peninsular, mas sim às latino-americanas. Os dados revelam uma produção homogênea quanto ao *seseo*. Tal padrão também se confirma no teste perceptivo, em que, nas duas ocorrências em que deveria indicar o fonema interdental [θ], o participante o assinalou erroneamente, evidenciando provável ausência de percepção desse fonema em razão da sua surdez fonológica, ou talvez tenha categorizado como seu equivalente em português [s].

Em seus dados, nota-se a produção do africado [dz] e do fricativo alveopalatal sonoro [ʒ], embora este último não tenha sido mencionado pelo participante. A análise permite concluir que a fala de Pacense apresenta caráter intervariacional, mesclando traços de variedades com as quais teve contato em suas experiências de imersão. Importa sublinhar que, embora tais misturas se façam presentes, o participante demonstra consciência sobre elas, pois reconhece e nomeia as regiões cujas variedades acredita misturar.

No entanto, é necessário ponderar que, embora Pacense tenha declarado a possibilidade de “soltar” um alofone fricativo alveopalatal surdo, sua produção efetiva, nos contextos analisados, recaiu sobre a variante sonora. Tal fato não deve ser entendido como incoerência, uma vez que não dispomos de informações precisas sobre a região argentina em que realizou seu intercâmbio, e essa mesma realização é documentada na fala de nativos adultos na Argentina (Lipski, 1994; Clegg; Fails, 2017), país onde teve imersão e também construiu vínculos afetivos.

Assim sendo, das seis palavras em que seria possível observar alternância de alofones (*ella, yo, llegar, llegó, ayer, medalla*), duas foram produzidas com o africado [dʒ] e as demais com o fricativo alveopalatal [ʒ]. O espectro (Figura 37) mostra a realização de [dʒ] em *yo* e *llegar* (linhas vermelha e azul) e de [ʒ] em *llegó* (linha preta).

Figura 37 — Espectro de [dʒ] e [ʒ], por Pacense



Fonte: Elaboração própria.

Devido à proximidade articulatória, os dois alofones apresentam características bastante semelhantes. Contudo, observa-se que no caso do [dʒ], especialmente na linha suavizada (vermelha), há um pico em torno de 3000 Hz, enquanto o [ʒ] apresenta intensidade mais contínua em frequências superiores (linha preta). Essa diferença se explica pela anterioridade de [dʒ] e pela posterioridade de [ʒ], que eleva os picos a faixas mais altas.

Um aspecto interessante é que as duas ocorrências do alofone africado apareceram na mesma oração: “Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme”. Ao que tudo indica, o uso desse alofone foi motivado por uma ênfase no *yo*, que no enunciado exigia maior destaque prosódico, o que também influenciou a realização em *llegar*, fruto de uma consciência fonológica bastante ativa. Em outras palavras, como os dois sons estavam muito próximos, não houve tempo suficiente para que se manifestasse a tendência observada nos demais casos, já que a relação pronúncia-grafema parecia estar sendo monitorada cognitivamente a partir do que havia sido produzido anteriormente.

Assim sendo, Pacense demonstra consciência sobre sua própria variedade, mas despreocupação com eventuais misturas, já que, para ele, o objetivo do ato comunicativo é ser compreendido: “Não falar como um nativo, isso jamais acontecerá, somente se formos nativos de países hispanoparlantes. Mas nós precisamos ter uma comunicação estável e que seja correta” (Questionário). Nesse sentido, ele entende *comunicação estável* como “quando ela é compreendida” (E46Entr). Porém, Pacense reconhece que as misturas intervariacionais

são ajustadas conforme o público ou o interlocutor, fornecendo fortes evidências de que sua comunicação é monitorada:

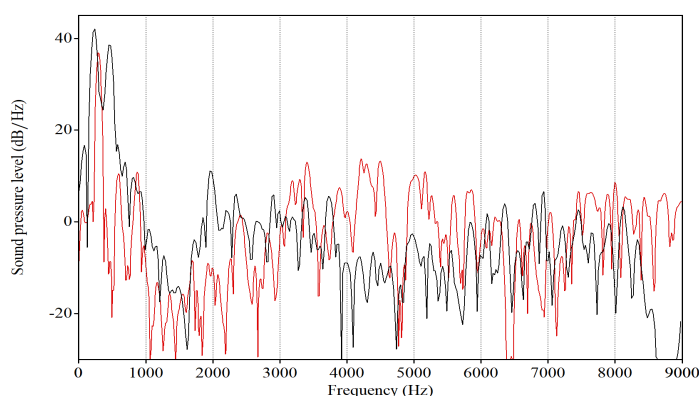
Porque se eu estou falando com o meu estudante do básico, eu preciso explicar a diferença; se eu estou falando com o nível avançado, é só deixar rolar. Então, assim, depende muito de com quem eu estou ou com quem estou conversando também” (E44Entr).

Essas considerações evidenciam uma competência estratégica bastante refinada (Cantero, 2008, 2015, 2019), na medida em que Pacense mobiliza diferentes tipos de conhecimento, em especial, para gerenciar sua comunicação e ajustar sua produção de acordo com as demandas contextuais. Observa-se que ele articula de forma integrada habilidades de percepção, produção e interação, empregando recursos fonéticos de maneira consciente ou semiconsciente para garantir clareza e compreensibilidade.

Por outro lado, observam-se os dados de Ferreira, que declarou identificar-se com o espanhol peninsular, associando a presença do som africado [dʒ] a essa variedade, a qual, segundo ela, incorporou à sua prática oral. O dado já se mostra problemático do ponto de vista fonético-fonológico, pois tal africado não se constitui como um traço característico da variedade peninsular.

Na produção leitora, observou-se a manutenção sistemática do *seseo*, a ausência do interdental [θ] e a não realização do *lleísmo*. Ou seja, do ponto de vista segmental, não houve aproximação à variedade peninsular, mas sim uma realização que evoca traços de variedades americanas, especialmente a variedade paraguaia (Hualde, 2014), dado o uso maiormente do alofone africado alveopalatal [dʒ], embora se tenha observado a ocorrência pontual de um fricativo alveopalatal sonoro [ʒ], presente na variedade argentina (Hualde, 2014). Mostra-se, a seguir, Figura 38.

Figura 38— Espectro de [dʒ] em *yo*, e [ʒ] em *ella*, por Ferreira



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se observa, a linha vermelha representa os correlatos acústicos do fonema fricativo alveopalatal sonoro [ʒ] em *ella*. Nota-se a presença de picos de energia em frequências mais altas em comparação com o fonema africado presente em *yo*. Isso ocorre porque o fricativo [ʒ], por ser produzido em um ponto de articulação mais posterior, gera turbulência em regiões espectrais de frequência elevada, enquanto o africado [dʒ], linhas pretas, por envolver uma fase de oclusão seguida de fricção, apresenta distribuição de energia mais ampla e concentrada em faixas relativamente mais baixas.

Embora a presença dessa incoerência, do ponto de vista da consciência fonêmica (Brandão, 2022; Silva; Silva, 2017), Ferreira mostra saber quais alofones produz para determinados grafemas, como bem pronunciou [dʒ] em sua exposição de crenças, o que indica uma capacidade metalinguística e monitoramento consciente (Alves, U., 2009). Entretanto, o descompasso está em seu conhecimento de variedade, já que atribui a uma variedade um alofone que não a representa.

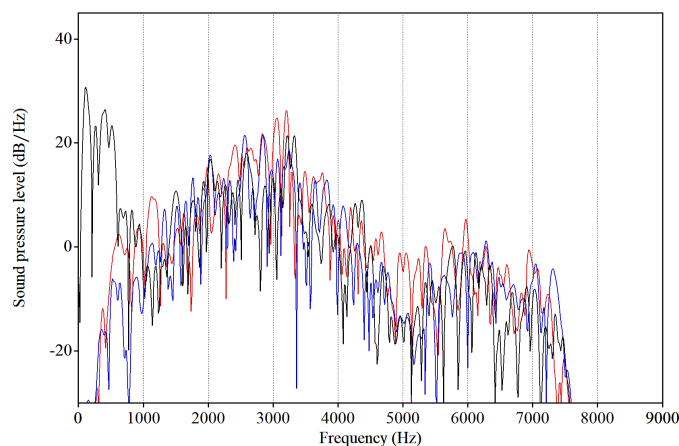
Outro ponto que merece destaque é sua fala em entrevista: afirma valer-se das variedades argentina e colombiana em sala de aula para exemplificar diferenças regionais, mas declara, em sua prática pessoal, adotar a variedade da Espanha porque foi a que se adequou. Esse contraste entre variedades ilustra o caráter paradoxal e contextual das crenças (Barcelos, 2006) e reforça a noção de crenças em ação (Woods, 2003), pois a participante não se ancora em um único sistema fônico, mas mobiliza diferentes repertórios em função do contexto de uso. Em termos didáticos, essa alternância pode ser vista como recurso pedagógico; em termos fonéticos, pode revelar instabilidade de categorização e confusão sobre a distribuição de aspectos pertencentes a determinadas variedades.

Assim, Ferreira constitui um caso em que há consciência fonêmica parcial, mas aparentemente há ausência de consciência de características próprias dos sistemas fonéticos das variedades do espanhol, o que a impede de alinhar sua crença à produção segmental. Seu discurso docente parece indicar uma apropriação instrumental da diversidade, mas sua prática fonética evidencia um deslocamento da variedade que pretende adotar.

Por outro lado, apresenta-se a produção de Brandão, participante de maior idade, que declarou buscar se aproximar do espanhol rio-platense. Sua produção leitora, porém, revelou-se a mais instável de todo o corpus. Para os grafemas <ll, y>, alternou entre os alofones africado alveopalatal sonoro [dʒ], e fricativo palatal [j]. Inclusive, pronunciou para esses grafemas o fone africado alveopalatal surdo [tʃ], aspecto que não tem nenhuma possibilidade de realização em espanhol. Na Figura 39 a seguir, se demonstra a diferença de

produção, em que temos o fone africado [tʃ] em *llegar* (linha vermelha), *llegó* (linha azul), e o alofone africado [dʒ] em *ella* (linha preta).

Figura 39 — Espectro de [tʃ] em *llegar*, *llegó*, e [dʒ] em *ella*, por Brandão



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se no espectro que o fone africado [tʃ] apresenta maior concentração de energia nas faixas mais altas de frequência (acima de 3000 Hz), o que evidencia seu caráter mais estridente e a presença marcada de ruído fricativo. Já o alofone [dʒ], concentra energia em regiões médias e baixas do espectro (até cerca de 2500 Hz), revelando menor intensidade e fricção mais suavizada, própria de uma africada sonora, além de apresentar pico frequencial alto devido a presença do fonema dental /d/.

Tendo em vista essas produções por Brandão, a multiplicidade de realizações confirma uma falta acentuada de consciência fonêmica, uma vez que não há categorização estável do traço distintivo, o que compromete a compreensibilidade (Munro; Derwing, 2005; 2015). A instabilidade de Brandão afeta diretamente a compreensibilidade de sua fala. Os dados mostram que ele percebe o africado [tʃ] como um possível alofone do fonema lateral, projetando na L2 a consciência fonética derivada da L1. Em português, essa substituição não compromete o significado, uma vez que [tʃ] não altera o valor lexical. Assim, ao transferir essa percepção para o espanhol, incorre em um equívoco de apreciação do sistema fonético da L1 (Sandes, 2010), já que no espanhol a oposição entre [j], [ʎ] e [tʃ] tem traço distintivo.

Para a efetividade comunicativa, essa confusão pode gerar sérios problemas de inteligibilidade, na medida em que a escolha fonética repercute diretamente no sentido da palavra. Como exemplificação, se Brandão pretende dizer *El campesino decidió sembrar maíz en un terreno lleco que nunca había sido trabajado* e realiza <ll> como [tʃ], a forma resultante *checo* adquire outros significados possíveis (como gentílico de Checoslováquia,

pájaro carpintero ou conjugação do verbo *chechar*) (RAE, 2025⁸⁶). Nesse caso, além da produção se distanciar da variedade alvo, também altera semanticamente a mensagem, comprometendo a negociação de sentido.

É nesse ponto que se confirma a pertinência das ideias de Cantero (2008, 2019): a aprendizagem de línguas não pode se limitar ao acúmulo de regras ou descrições formais, mas deve ser orientada pela busca de compreensibilidade e negociação interacional. Enquanto nos demais participantes os desvios fonéticos não inviabilizariam a comunicação, no caso de Brandão há um impacto direto na compreensibilidade e, portanto, no êxito da interação. Essa situação mostra que, mais do que “aproximar-se” de uma variedade declarada, o aprendiz precisa desenvolver competências específicas (Cantero, 2008) como a produtiva. Além disso, é fundamental que Brandão direcione sua atenção ao *input* de forma mais sistemática para melhor desenvolver sua consciência fonêmica (Alves, U.; Magro, 2011; Preuss, 2014).

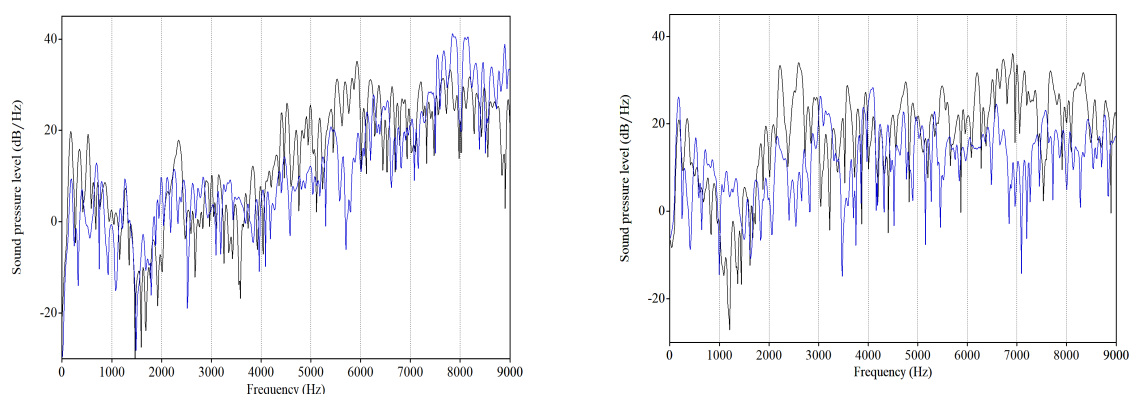
Para além do exposto, a oscilação entre africado sonoro, surdo e fone fricativo palatal sugere um processo de interlíngua em estágio inicial (Selinker, 1972), no qual o aprendiz mobiliza diferentes recursos de sua L1 para preencher lacunas da L2, mas sem consolidar regras próprias. Isso também pode ser interpretado à luz da surdez fonológica (Polivanov, 1931), dado que o participante parece não discriminar auditivamente contrastes essenciais da L2, e do crivo fonológico (Trubetzkoy, 1939), já que filtra sons do espanhol por categorias do português, resultando em produções desviantes.

Por último, temos os dados de Maria, que afirmou tentar se aproximar da variedade peninsular, motivada pela crença de que seria o “espanhol internacional” e por considerar que sua proximidade com o português facilitaria a aprendizagem. Sua produção leitora, entretanto, não correspondeu à crença declarada: para <ll, y>, realizou sistematicamente o africado alveopalatal [dʒ], sem traços do *lleísmo* ou do interdental peninsular. Os dados do teste perceptivo reforçam essa incoerência: dos três estímulos interdentaes, errou dois; dos dois estímulos com lateral palatal, errou ambos; reconheceu apenas os casos de fricativa palatal aproximante.

Ou seja, a participante tem sua variedade linguística situada muito mais na América Latina do que no espanhol peninsular, haja vista que foi *seseante* em todos os casos, e também não realizou *lleísmo* em casos que eram possíveis. No espectro da Figura 40, a seguir, mostra-se a produção de [s] para <c> em *pareció* (linha preta), e em *princesa* (linha azul). Há também a pronúncia de [dʒ] em *yo* (linha preta) e *medalla* (linha azul).

⁸⁶ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: <https://dle.rae.es/checho?m=form>. Acesso em 03/11/2025.

Figura 40 — Espectro de [s] e [dʒ], por Maria, respectivamente



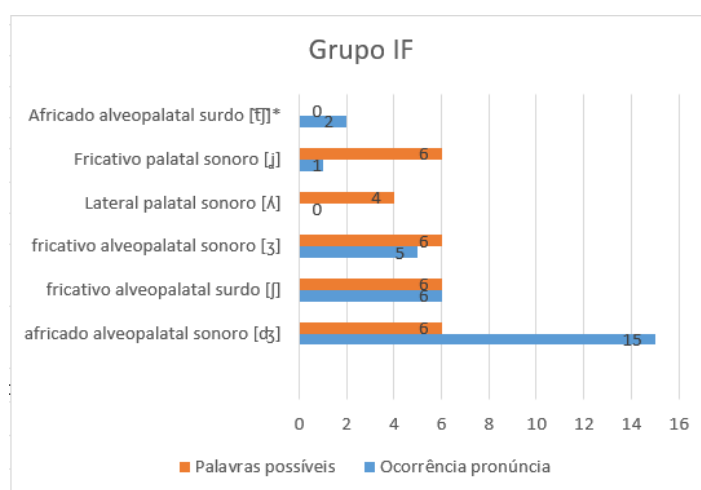
Fonte: Elaboração própria.

Há ainda um aspecto sociolinguístico relevante: sua escolha pela variedade peninsular parece estar mais ligada ao prestígio social e institucional atribuído a essa norma (Irala, 2004; Pontes, 2010) do que a uma experiência concreta de aprendizagem. Nesse sentido, suas crenças são frutos de construções sociais e de experiências (Barcelos, 2006), e orientam o pensamento da participante (Borg, 2017), mesmo que tais crenças não encontrem suporte em sua prática segmental. Assim, Maria revela uma contradição central: opta por uma variedade pela crença de prestígio e proximidade com o português, mas sua produção efetiva não repercute tais crenças, talvez como resultado da baixa autopercepção na produção. Em outras palavras, da falta de categorização e construção de uma consciência fonêmica própria na L2.

A ausência do fonema interdental /θ/ em todos os casos confirma uma tendência a *seseo* generalizado, mesmo entre aqueles que declararam buscar uma variedade peninsular. Outro padrão foi a predominância do africado [dʒ] em contextos de <ll> e <y>, o que indica tanto influência do português quanto estabilidade de categorias já consolidadas na L1.

Assim sendo, os resultados do grupo IF situam os participantes nas fronteiras linguísticas da América Latina, mas com problemas de precisão na produção. Diante dos dados, fica evidente que embora alguns participantes tenham demonstrado esforço consciente de aproximação a variedades específicas do espanhol, o conjunto dos dados evidencia que a interlíngua dos participantes apresenta traços de interferência da L1. Isso reforça que a interlíngua constitui um sistema dinâmico, que evolui gradualmente em direção à língua meta à medida que as competências fônicas são ampliadas. De modo ilustrativo, o Gráfico 5 apresenta os fones/alofones produzidos pelos participantes.

Gráfico 4 — Tendência de produção de fonemes do grupo IF



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico evidencia o uso predominante do alofone africado entre os participantes, especialmente entre aqueles que afirmam buscar aproximação com a variedade norte-peninsular. Diferentemente do grupo Universidade, o grupo IF apresentou maior presença de traços de outras variedades, em particular da rio-platense. Esse dado se justifica pelo relato de contato, durante a formação docente, com professores dessa variedade, o que aponta para influências significativas na construção de uma identidade variacional em espanhol e, conseqüentemente, em sua produção oral. Já no grupo Universidade, observa-se uma tendência de maior contato com a variedade peninsular; contudo, tal proximidade não se reflete na produção oral do grupo analisado.

Como encaminhamentos finais, fica manifesto que as crenças dos participantes permanecem, em grande medida, no plano declarativo, sem se traduzirem em monitoramento articulatório efetivo. Como destaca Schmidt (1990, 2001), a atenção consciente é condição *sine qua non* para a aquisição fonológica, mas os participantes não parecem mobilizá-la para sustentar a variedade que dizem valorizar. Em vez disso, recorrem com frequência ao africado [dʒ], solução que já está consolidada em seu repertório fonético do português e que, portanto, lhes oferece uma alternativa viável e funcional.

Essa escolha evidencia que não se trata de lidar com fonemas novos, mas de reinterpretar sons já existentes à luz de uma nova relação grafema-fonema. Ao não perceberem a necessidade de diferenciar tais sons no espanhol, os aprendizes deixam de enfrentar conscientemente as divergências entre L1 e L2, o que os leva a aceitar a solução mais econômica e familiar, ainda que isso comprometa a coerência com a variedade alvo. Tal postura parece indicar que, embora haja apreço afetivo por variedades prestigiadas, como

indica Krashen (1985) em sua teoria do filtro afetivo, esse apreço não garante, por si só, o esforço cognitivo necessário para sustentar a pronúncia correspondente.

Esse aspecto se intensifica se considerarmos que os participantes não parecem categorizar de forma sistemática os fonemas iguais que assumem funções distintas nas duas línguas. Conforme lembra Alves, Ubiratã (2012), o aprendiz precisa reconhecer ativamente as diferenças entre a língua-alvo e sua própria produção, encarando suas dificuldades de forma explícita. No entanto, a permissividade da variação dialetal no espanhol, que admite múltiplas realizações para os segmentos analisados na presente pesquisa, parece reforçar a despreocupação em estabilizar uma categoria nova ou em refinar a já existente.

Em outras palavras, a transitoriedade dos fones/alofones funciona como justificativa para que não haja um esforço consciente de ajuste. Todavia, como alerta Cantero (2019), o professor, mesmo em formação, não pode adotar uma postura de indiferença em relação à pronúncia, pois será referência linguística para seus futuros alunos. A despreocupação com a produção, ainda que inconsciente, pode transmitir ao aluno e a interlocutores nativos a ideia equivocada de que o falante não se preocupa com a pronúncia (Bartolí Rigol, 2005).

Por isso, seguindo a linha de Brandão (2022, p. 123-124, tradução própria), é indutível a necessidade de que o aprendiz “seja instruído explicitamente a perceber as características contrastivas entre L1 e L2, especialmente para compreender quando um mesmo som cumpre funções distintas em cada sistema fonológico”⁸⁷. Só assim será possível alcançar a maturidade perceptiva necessária para julgar a própria produção e aproximar-se, de modo mais consciente, da variedade que afirma adotar e que deseja.

Para tanto, torna-se imprescindível implementar o ensino da pronúncia de forma mais sistemática na formação docente, reconhecendo que não basta a exposição ao *input* ou a valorização afetiva de determinadas variedades para que a competência fonológica se desenvolva. Nesse sentido, é necessário criar, no espaço formativo, condições de instrução explícita que orientem a percepção das relações grafema-fonema em espanhol e sua divergência em relação ao português, pois, como lembra Brandão (2022, p. 123-124, tradução própria), “as distorções perceptivas inevitavelmente se refletem na produção”. Além disso, de acordo com Alves, Ubiratã (2012), somente ao reconhecer suas próprias dificuldades e enfrentá-las de forma sistemática, o aprendiz-professor será capaz de amadurecer perceptiva e produtivamente, monitorando com maior eficácia sua própria fala.

⁸⁷ Do espanhol: “que el aprendiz sea instruido explicitamente con el objetivo de percibir las características contrastivas entre L1 y L2, especialmente para conocer los sonidos que son iguales, diferentes y 124 parecidos entre ambos idiomas. Según el investigador, esto es así porque las distorsiones en la percepción se reflejan en la producción”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo central contrastar as crenças de professores brasileiros de espanhol em formação acerca da variedade dialetal que acreditam produzir com sua efetiva produção oral em nível segmental. O objetivo geral buscou verificar a correspondência entre aquilo que os professores brasileiros de espanhol em formação afirmam ter como modelo de referência e aquilo que conseguem realizar na prática oral, aspecto essencial para refletir sobre a formação fonética e fonológica de futuros docentes. Os objetivos específicos foram igualmente contemplados: identificar as crenças dos participantes sobre variedades dialetais, analisar acusticamente sua produção leitora, compará-la a traços de variedades do espanhol e, por fim, contrastar as crenças declaradas com os dados de produção obtidos.

No que diz respeito à primeira pergunta desta pesquisa, *Quais são as crenças dos professores de espanhol em formação em relação às variedades dialetais do espanhol que eles identificam e procuram se aproximar?*, a análise demonstrou que os participantes declararam buscar aproximação com variedades de prestígio, sobretudo a rio-platense e a peninsular castelhana. Contudo, essas crenças se mostraram mais idealizadas do que conscientes: embora expressassem apreço por determinadas variedades, os participantes não reproduziram em sua produção oral as características fonéticas distintivas, revelando uma lacuna entre o discurso sobre a variedade desejada e o conhecimento efetivo de seus traços segmentais. Além disso, evidenciou-se a ausência de monitoramento linguístico e de consciência fonêmica, o que explica a dissonância observada na produção oral.

A segunda pergunta, *Em que medida a pronúncia no nível segmental dos professores de espanhol em formação, analisada acusticamente a partir de um corpus de leitura em voz alta, se alinha às realizações próprias das variedades do espanhol que afirmaram adotar?* permitiu observar, a partir da análise acústica dos dados de leitura, que a produção dos participantes se alinhou apenas parcialmente às variedades declaradas. O fenômeno mais recorrente foi a ausência do fonema interdental /θ/ e do fonema lateral palatal /ʎ/, substituídos sistematicamente por /s/ e por soluções *yeístas*, respectivamente, confirmando *seseo* generalizado que os aproxima das variedades latino-americanas, ainda que alguns participantes tenham declarado buscar a variedade peninsular. Outro padrão significativo foi o uso recorrente do africado [dʒ] nos contextos de <ll> e <y>, o que demonstra o uso da categorização fonética da L1. Porém, essa categoria fonética não tem a mesma representação

gráfica em espanhol, que nos possibilita postular que, no uso desse alofone, os participantes têm consciência mínima da relação construída de uma categoria já consolidada para uma outra em construção. Conforme discorrido em momento oportuno, essa solução de uso do africado parece ter sido uma estratégia dos professores em formação para resolver de forma prática e articulatoriamente viável a pronúncia em espanhol.

Por fim, ao responder à terceira pergunta, *Como o sistema de crenças dos professores de espanhol em formação sobre sua variedade dialetal se contrasta com sua produção leitora no nível segmental?*, o contraste entre crenças e produção fonética evidencia um descompasso notável: os participantes afirmam buscar variedades específicas, mas a produção oral, em geral, não corresponde a esse alinhamento. Tal fato já se fazia notar no teste perceptivo, no qual alguns participantes demonstraram dificuldade em identificar alofones das variedades desejadas, confirmando que as distorções na percepção repercutem diretamente na produção, como apontado por Brandão (2023) e corroborado por Schmidt (1990, 2001). Assim, mesmo quando há uma intenção declarada de aproximar-se de uma variedade alvo, a falta de percepção e de monitoramento consciente conduz a soluções mais econômicas, como o uso do africado [dʒ], que já integra o inventário fonético do português.

Tal constatação nos conduz a entender que o aprendiz precisa tomar consciência das diferenças entre a língua-alvo e sua própria produção, enfrentando explicitamente as dificuldades inerentes ao processo. Como a L1 e a L2 dos participantes possuem sistemas fonológicos semelhantes, o processo central a ser desenvolvido é a criação de um novo inventário fonético. Para tanto, é fundamental que esse processo seja conduzido a partir da oralidade, uma vez que, quanto mais estável for a produção oral, maior será a propensão do aprendiz a mapear, como consequência de suas habilidades fonéticas, o novo sistema e a mobilizá-lo na correspondência cognitiva entre fonema e grafema. Desse modo, o aprendiz consegue gradualmente se desvencilhar das não equivalências existentes entre sua L1 e sua L2 no sistema de escrita.

Além disso, os professores em formação precisam sistematizar seus conhecimentos sobre as variedades do espanhol, de modo a direcionar sua atenção, desenvolver a consciência fonêmica e alcançar efetivamente suas metas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa, portanto, mostram que os professores em formação transitam entre crenças idealizadas e práticas fonéticas marcadas pela influência da L1. O teste perceptivo demonstrou que não há ainda uma maturidade auditiva capaz de

sustentar categorizações novas ou diferenciadas, o que se refletiu na produção leitora, caracterizada por oscilações e aproximações parciais. Esses achados indicam que, como afirma Cantero (2015), a formação docente precisa fortalecer a competência estratégica, que mobiliza as demais competências (linguística, discursiva, cultural e específicas) para a gestão das situações comunicativas. Isso significa que o ensino sistemático da pronúncia deve ser incorporado como parte essencial da formação, não como correção normativa, mas como recurso de conscientização e de responsabilização do futuro professor, que será referência linguística para seus alunos e interlocutor em contextos reais de uso do espanhol.

Diante dos resultados descritos, esta pesquisa apresenta **contribuições** relevantes para o campo da Linguística Aplicada, em especial ao ensino de pronúncia e nos estudos sobre crenças, ao evidenciar como estas podem influenciar as escolhas de variedade, seja potencializando a competência comunicativa, seja permanecendo em um nível meramente do *dizer*. Ressalta-se, ainda, a necessidade de que, enquanto formadores, se dê a devida atenção à fonética no desenvolvimento comunicativo dos aprendizes.

Ademais, este estudo oferece uma visão sobre como professores brasileiros de espanhol em formação tendem a configurar suas crenças e de que modo essas crenças podem orientar suas escolhas em relação às variedades dialetais, influenciando, ou não, a busca por um desenvolvimento fonético coerente com aquilo em que acreditam. Tal reflexão contribui para que, enquanto professores, possamos atuar sobre essas crenças de forma a potencializar a aprendizagem. Nesse sentido, o interesse do aprendiz por determinada variedade pode ser utilizado como estratégia pedagógica, direcionando sua atenção aos aspectos de consolidação fonêmica da língua, o que pode ser favorecido por meio de instrução explícita.

O estudo também contribui para a prática e reflexão dos próprios participantes, uma vez que os resultados serão disponibilizados a todos, possibilitando a análise crítica dos achados. Ademais, os recortes desta investigação alcançarão diferentes espaços acadêmicos e ampliarão o debate sobre a produção oral em espanhol. No âmbito da prática do pesquisador, os achados já vêm sendo aplicados na educação básica e, sobretudo, no ensino superior, ao serem incorporados em estratégias que potencializam o desenvolvimento fonético na formação de futuros professores de espanhol.

É importante informar que este estudo apresenta **limitações** e precisam ser reconhecidas. Em primeiro lugar, o número reduzido de participantes, característico de estudos de caso, restringe a possibilidade de generalizações. Os resultados apresentados,

embora consistentes dentro do *corpus* analisado, não podem ser estendidos a todos os professores em formação. Em segundo lugar, o corpus coletado baseou-se em leitura em voz alta, o que, embora metodologicamente controlado, não reflete integralmente a espontaneidade da fala cotidiana. Há, portanto, o risco de que estratégias de hipercorreção ou monitoramento consciente tenham sido mobilizadas pelos participantes durante a tarefa de leitura, alterando parcialmente a natureza dos dados. Em terceiro lugar, o estudo privilegiou o nível segmental, deixando de lado a análise prosódica, que é fundamental para a compreensibilidade e para a construção de identidade fonológica em L2. Finalmente, a pesquisa não investigou longitudinalmente o desenvolvimento dos participantes, o que poderia revelar se as oscilações observadas constituem um estágio transitório ou se tendem a fossilizar-se.

Diante do exposto, ressalta-se que tais achados poderão ser **ampliados em estudos futuros**, conduzidos por outros pesquisadores em diferentes contextos. No plano pessoal, vislumbro, no âmbito do doutorado, aprofundar a investigação sobre as crenças de produção oral a partir de alguns desdobramentos: realizar uma análise discursiva das crenças dos participantes; ampliar o número de sujeitos investigados; diversificar o público, contemplando alunos, professores em formação e docentes em exercício; explorar com maior detalhe a relação entre tempo de estudos, conhecimentos de fonética e produção, bem como os efeitos da imersão; e estender a análise a outros segmentos, incluindo fenômenos como aspiração, elisão e aspectos prosódicos das variedades apontadas.

Quanto ao teste perceptivo, será pertinente examinar o tempo de processamento cognitivo e os acertos de forma individualizada. Ademais, seria pertinente fazer um teste perceptivo com as produções orais dos próprios participantes, como uma forma de autoescuta. Por fim, no que tange à produção oral, será fundamental analisar dados espontâneos, a partir de interações mais naturais com os participantes.

Por fim, todo esse percurso investigativo me permitiu olhar com mais profundidade para aspectos da língua que antes passavam despercebidos, descortinando nuances da sua dimensão oral e do modo como ela se manifesta no ensino e na pesquisa. Além disso, esse processo despertou novas perguntas e me fez repensar meu lugar como professor e pesquisador, abrindo caminhos para um olhar mais atento e crítico sobre as práticas que envolvem a língua oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁGUILA, José Ramón Torres. El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. **Phonica**, v. 1, 2005.

AKERBERG, Marianne. Aquisição da Pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas sim/não. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, p. 153-167, 2011.

ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara; BECKER, Marcia Regina. Inteligibilidade. 2021. *In.*: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JÚNIOR, Ronaldo Mangueira. Introdução a pesquisas de sons não nativos. **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Campinas: Abralín, 2021. p. 15-40, 2021.

ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Os construtos de “inteligibilidade” e “compreensibilidade” em dados do português brasileiro como língua adicional: um olhar via sistemas dinâmicos complexos. **Signótica**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, GO. Vol. 32, 2020.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. Pressupostos de Área, Práticas e Representação. Perspectiva da Linguística Aplicada. Brasília/UnB: Mimeo, 2020a.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Glossário de Ensino de Línguas na Perspectiva da Linguística Aplicada**. Produção Acadêmica, PGLA, Universidade de Brasília, 2020b.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes Editora, 1993.

ALMEIDA, Karen Elen Nunes de. **Como corazonan professoras/es de espanhol: identidades, emoções e a ausência do idioma na educação básica brasileira**. 2021. 138 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ÁLVAREZ COMESÑA, Francisco Javier. Historia del yeísmo: ¿por qué pronunciamos ⟨y⟩ y ⟨ll⟩ igual? Gramática histórica del castellano. 31 mar. 2019. Última mod. em 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.delcastellano.com/historia-yeismo-y-ll-igual/>.

ALVES, Davidson Martins Viana. **Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2: em foco, as sibilantes / Davidson Martins Viana Alves**. – 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

ALVES, Davidson Martins Viana. Políticas linguísticas no ensino de pronúncia das sibilantes do espanhol como língua não materna. **Anais do VI SAPPIL-Estudos de Linguagem**, p. 142-150, 2015.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Percepção e produção dos sons de línguas não nativas** [livro eletrônico]: fundamentos teóricos e questões de investigação no contexto brasileiro. 1. ed. – Editora Zouk, 2024.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; VIEIRA, Felipe Guedes Moreira. O treinamento perceptual no desenvolvimento dos padrões de Voice Onset Time do inglês (L2) por um aprendiz argentino: uma análise dinâmico-complexa. **BELT: Brazilian English Language Teaching Journal**. Porto Alegre, RS. Vol. 13, n. 1 (jan./dez. 2022), e 42967, p.1-18, 2022.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Aquisição fonético-fonológica de L2: contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. **Cadernos de linguística**. Campinas, SP. Vol. 2, n. 1 (jan. 2021), p. 1-28, 2021.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MAGRO, Vivian. Tomada de consciência da fonologia em L2: instrução explícita e a aquisição do aspirado/p/por falantes de português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 3, p. 71-80, 2011.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica?. *In.*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al* (Org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p 169-191.

ALVES, Walyson. Crenças e Ações de Professores de Espanhol Acerca da Língua Oral. 2024. 169.f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2024.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. *In.*: MORENO SANDOVAL, Antonio (Coord.). El valor de la diversidad (meta)lingüística: **Actas del VIII Congreso de Lingüística General**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Laboratorio de Lingüística Informática, 2008. p. 294–317.

ANDIÓN HERRERO, María Antonieta. Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. **Revista española de lingüística aplicada**, v. 21, p. 9-26, 2008.

ANDRÉS EDO, Belén. Análisis acústico de los sonidos laterales en el habla espontánea del español. **PHONICA**, Barcelona, v. 9-10, p. 18, 2013-2014.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, LC. **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia, EDUFU, 2008.

ARAÚJO, Gilberto Alves; FREITAS, Gizélia Maria da Silva; SILVA, Jorge Adriano Pires. A hipótese do filtro afetivo e o constructo da motivação na aquisição de segunda língua: uma retomada crítica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 492-512, maio-ago/2019.

ARAÚJO, Monique Leite. **Entonação das interrogativas e das declarativas do português brasileiro falado em Minas Gerais**: Modelos para o Ensino de Línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014

ARNOLD, Jane; BROWN, H. Douglas. A map of the terrain. *In.*: ARNOLD, Jane. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.

ÁVILA, Andriza Pujol. As crenças em linguística aplicada e os aspectos da relação crença-ação. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, n. esp., jan./dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231215411.pdf>.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; TONELLI, Fernanda; ALEXANDRE, Diego (org.). **Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global**. 1 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. “Eu não fiz cursinho de inglês”: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. 2011. *In.*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e estrangeira. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol 13 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In.*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In.*: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach**. The University of Alabama, 2000.

BARROS, Mateus dos Santos. **A articulação do fonema interdental [θ] por brasileiro falante de ELE**. 2022. 42 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Espanhol) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

BARTOLÍ RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Phonica**, v. 1, p. 1-27, 2005.

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980- 7031.

BATISTA, Lilian. Atenção e consciência na aprendizagem de L2. 2024. *In.*: BERGSLEITHNER, Joara Martin (org.). **Atenção e aprendizagem de L2** [livro eletrônico]. Araraquara, SP: Letraria, 2024.

BERGSLEITHNER, Joara Martin (org.). **Atenção e aprendizagem de L2** [livro eletrônico]. Araraquara, SP: Letraria, 2024.

BERGSLEITHNER, Joara Martin. Mas afinal, o que é a noticing hypothesis?. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, v. 9, 2009.

BORG, Simon. Teachers' beliefs and classroom practices. *In.*: **The Routledge handbook of language awareness**. Routledge, 2017. p. 75-91.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Language teaching**, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

BRANDÃO, Thaisa Alves. Enseñanza de la pronunciación del español para brasileños: una propuesta didáctico-metodológica. **Phonica**, v. 19, p. 106-136, 2023.

BRANDÃO, Thaisa Alves. **La conciencia del componente fónico en la formación del profesorado brasileño de español/L2**. 2022. Tesis Doctoral — Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales, Alcalá de Henares, 2022.

BUSTO, Enrique Santamaría. **Enseñar la competencia fonética**. Enseñar hoy una lengua extranjera. España: **Publidisa**, p. 2-64, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes; SAIDEL, Maria Giovana Borges. Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 10, n. 25, p. 404-424, 2022.

CANTERO SERENA, Francisco José. **El arte de no enseñar lengua**. Octaedro: Barcelona, 2019.

CANTERO SERENA, Francisco José. De la fonética del habla espontánea a la fonología de la complejidad. **Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos**, n. 5, p. 9-29, 2015.

CANTERO SERENA, Francisco José. Adquisición de competencias fónicas. *In.*: CONGOSTO, Yolanda *et al.* (ed.). **Fonética experimental, educación superior e investigación**. v. II: Adquisición y aprendizaje de lenguas / Español como lengua extranjera. Madrid: Arco-Libros, 2014. p. 29-55.

CANTERO SERENA, Francisco José. Complejidad y Competencia Comunicativa. *In.*: **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília, v.7, n.1, p. 71-87, 2008.

CELDRÁN, Eugenio. Análisis espectrográfico de los sonidos del habla. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CITTOLIN, Simone Franscescon. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, n. 6, 2003.

CLEGG, J. Halvor.; FAILS, Willis. **Manual de fonética y fonología españolas**. Routledge, 2017.

CORTÉS MORENO, Maximiano. El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. **Glosas Didácticas**, v. 8, 1-18, 2002.

COSTA, Tamiris Destro. **Análise cognitiva e acústica da percepção e produção dos sons/i:/e/i/de estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa), da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2017.

CRUVINEL, Roberta Carvalho. Ensino a distância na pós-graduação: investigando experiências e crenças de mestrandos em linguística aplicada. 2011. *In.*: CONCEIÇÃO,

Mariney Pereira (org.) **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras. Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem.** Campinas SP: Pontes Editores, 2011.

DELICADO CANTERO, Manuel; STEED, William. La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: creencias y actitudes de los profesores. **Journal of Spanish Language Teaching**, v. 2, n. 1, p. 18-35, 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE BOT, Kees. Introduction: second language development as a dynamic process. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 2, p. 166-179, 2008.

DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: **A Research-Based Approach.** **tesol Quarterly**, 2005, v. 39 (3): 379-397.

DERWING, Tracey; MUNRO, Murray. A prospectus for pronunciation research in the 21st century. **Journal of Second Language Pronunciation**, v. 1, n. 1, p. 11-42, 2015.

DIAS, Eva Christina Orzechowski. **Produção do yeísmo em falantes nativos de espanhol e aprendizes brasileiros: um estudo a partir de análises acústicas.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011

DUFVA, Hannele. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. **Beliefs about SLA: New research approaches**, p. 131-151, 2003.

DUPOUX, Emmanuel; PEPERKAMP, Sharon. Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing. *In.*: LAKS, B.; DURAND, J. (Eds.). **Phonetics, Phonology, and Cognition.** Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 168-190. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/48502/chapter-abstract/421400040?redirectedFrom=fulltext&login=false>. Acesso em: 30 set. 2024.

ELLIS, Nick C. Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. *In.*: **Implicit and explicit learning of languages.** John Benjamins, 2015. p. 1-24.

ELLIS, Nick C. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 305-352, 2005.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition.** London: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, Christian. Case study in researching language and education. *In.*: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). Research methods in language and education. **Encyclopedia of language an education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 145-152, 1997.

FANJUL, Adrián Pablo. **"Policêntrico" e "pan-hispânico": deslocamentos na vida política da língua espanhola. Políticas da norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FERNÁNDEZ, Juana Gil. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica.** Madrid: Arco Libros, S.L, 2007.

FETTERMAN, David M. **Ethnography: step-by-step**/David M. Fetterman.—3rd ed. p. cm.—(Applied social research methods series; v. 17), 2010.

FUGITA, Isabel Yukari. A relação entre fatores sociolinguísticos na realização dos alófonos do yeísmo rio-platense. 2023. 24 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Espanhol) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FLEGE, James. The production and perception of foreign language speech sounds. **Human communication and its disorders**, v. 224, 1988.

FLEGE, James; HILLENBRAND, James. Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production. **The Journal of the Acoustical Society of America**, v. 76, n. 3, p. 708-721, 1984.

FLEGE, James Emil. A critical period for learning to pronounce foreign languages? **Applied linguistics**, v. 8, n. 2, p. 162-177, 1987.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline; CANTERO, Francisco José. Características da entonação do espanhol falado por brasileiros. In: **Actas do VII congresso internacional da ABRALIN**. 2011. p. 84-98.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Análisis de la interlengua fónica. **Phonica**, v. 3, 2007.

FONT ROTCHÉS, Dolors; CANTERO SERENA, Francisco José. La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. **Eufonía**. Didáctica de la música, 2008, num. 43, p. 19-39, 2008.

FRADE, Isabel Cristina; VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. **Glossário Ceale**. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/folhade-rostto>. Acesso em: 20 de set. 2024.

FRANCO, Marilda Macedo Souto; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista desempenho**, v. 1, n. 11, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo**, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

GALLINATE, Gabriel A. **Praat 8: consonantes fricativas**. YouTube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/DFL0D4Akz5o>. Acesso em: 2 jan. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILES, Howard; POWESLAND, Peter F. **Speech style and social evaluation**. London: Academic press Inc., 1975.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

GOMES, Aline Silva; SOUZA, Cyndi Amanda Araújo. Analisando as crenças e atitudes linguísticas de professores brasileiros de espanhol em formação inicial. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 16, n. 34, p. 15-33, 2022.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura**. São Paulo: Contexto, 2008.

GÓMEZ, Paula Gozalo. El profesor nativo ha muerto: Análisis de las creencias de estudiantes de ELE. In: **La enseñanza de ELE centrada en el alumno**. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, 2015. p. 415-424.

GÓMEZ, Rosario; MARTOS, Isabel Molina (Ed.). **Variación yeísta en el mundo hispánico**. Madrid: Iberoamericana, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GUBERINA, Petar. The role of the body in learning foreign languages. **Rev. Phonet. Appl.**, v. 73, p. 45, 1985.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, 22(2), p. 15-46, jul./dez. 1997.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto.; FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos.; BAPTISTA-LUCIO, Pilar. Selección de la muestra. In.: **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014. p. 170-191.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español: Spanish Language edition**. Cambridge University Press, 2014.

HYMES, Dell. On communicative competence. In.: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics**. London: Penguin Education, 1972. Spanish translation (1995): Acerca de la competencia comunicativa. In.: LLOBERA, M. (Coord.). **Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

IOWA. **Sounds of Speech: Phonetics**. Iowa City: Universidade de Iowa. Disponível em: <<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>>. Acesso em: 2 out. 2024.

IRALA, Valesca Brasil. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino aprendizagem de língua espanhola. **Coleção Explorando o ensino: Espanhol**, v. 16, p. 175-190, 2010.

IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

IRUELA, Agustín. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. Tese (Doutorado)- Universidade de Barcelona, 2004.

JOHNSON, Keith. **Acoustic and auditory phonetics**. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

IZQUIERDO, Milagros Aleza; UTRILLA, José María (org). **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Universitat de València, 2010.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana. Maria. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KLUGE, Denise Cristina; RAUBER, Andreia Schurt; RATO, Anabela. Percepção de sons de língua estrangeira: questões metodológicas e o uso dos aplicativos Praat e TP. **Revista letras**, n. 88, p. 171-188, 2013.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**. London: Longman. 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710716/mod_resource/content/1/Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfca.pdf>.

LAVILLE, Christia; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFM, 1999.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, Vilson. **Aprendizagem de línguas mediada por computador**. Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos / [Organizado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

LEITE, Cândida Mara Britto. Atitudes linguísticas e teoria da acomodação: inter-relação entre Sociolinguística e Psicologia Social. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 40, n. 2, p. 1017-1028, 2011.

LEMUS SANDOVAL, Jorge Ernesto, 1961- **Fonología** / Jorge Ernesto Lemus Sandoval. - 1^a ed. - San sv Salvador, El Salv.: Universidad Don Bosco, 2008.

LENNEBERG, Eric. H. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley, 1967.

LEOW, Ronald P. Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach. **Routledge**, 2015.

LEOW, Ronald P. The L2 learning process in instructed second language acquisition (ISLA). Georgetown University. **Cambridge University Press**, 2023.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. **A (in) visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, v. 34, p. 17-28, 2013.

LIMA JR., Ronaldo Manguiera; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; SILVEIRA, Rosane; KUPSKE, Felipe Flores; KLUGE, Denise Cristina. **A Teoria de Sistemas Dinâmicos Complexos e o desenvolvimento sonoro de línguas não nativas: implicações para a pesquisa e o ensino**. Revista da ABRALIN, 2024.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Complexity in second language phonology acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 549-576, 2013.

LIPSKI, John M. **Latin American Spanish**. London: Longman, 1994.

LLISTERRI, Joaquim. **Les característiques acústiques dels sons de la parla**. [S. l.]: Joaquim Llisterra, 2024. Disponível em: https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon_anal_acus/fon_acust.html. Acesso em: 04 fev. 2025.

LLISTERRI, Joaquim. “**El aprendizaje de los sonidos de una lengua extranjera**”. Area de Pós-Graduação de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. Universidade de São Paulo, 27 de agosto de 2008. Disponível em: https://www.joaquimllisterri.cat/applied_linguistics/USP_08/USP_08.pdf. Acesso em: 10 de out. 2024.

LLISTERRI, Joaquim. La enseñanza de la pronunciación. **Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, n. 1, p. 91-114, 2003.

LONG, Mike. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: **Foreign language research in cross-cultural perspective**. John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 39-52.

LOPES, Quéfren Ramsés Corrêa; BARRETO, Aline Netto Brum; FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Podcastellà: una proposta de tasques per al desenvolupament de les competències fòniques en E/LE. **Phonica**, n. 20, p. 1, 2024.

LORITZ, Donald. Cerebral and cerebellar models of language learning. **Applied linguistics**, v. 12, n. 3, p. 299-318, 1991.

MALDONADO CÁRDENAS, Mireya. Español como lengua pluricéntrica: Algunas formas ejemplares del español peninsular y del español en América, 2012. In.: **Español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?** Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2012. p. 95–122.

MATOS, Doris. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In.: MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.). **América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. rev. e atual. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTENEGRO, Lorena Freire Barros; FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Enfoque oral y enseñanza de E/LE en línea: una aproximación a través del cine. **Phonica**, 19, 82-105, 2023.

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

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco; OTERO, Jaime. **Atlas de la lengua española en el mundo**. Fundación Telefónica, 2010.

MOURA, Maira Lucia Seidls de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

MUÑOZ-BASOLS, Javier; MORENO, Nina; TABOADA, Inma; LACORTE, Manel. **Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica**. Routledge, 2016.

MURGA, Maria Hortencia. **As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do Espanhol**. 2007. 107 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2007.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

OYAMA, Susan. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. **Journal of psycholinguistic research**, v. 5, n. 3, p. 261-283, 1976.

PAIVA, Vera Lúcia. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia. Aquisição de segunda língua. **São Paulo: Parábola**, 2014.

PAMIÉS BERTRÁN, Antonio; KÁLOUSTOVA, Olga; KOUZNETSOV, Vladimir B.; ČERMÁK, Petr; PAZOS BRETÁN, José Manuel; ROMERA BARRIOS, Lourdes; ROSEANO, Paolo; EL GHALIAYNI, Yara; PEREIRA, Rogéria Costa; ROMANO, Antonio (org.). Dicionario multilingüe de fonética y fonología. **DICOFON**, v. 2. 2019.

PAJARES, M. Frank. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of educational research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PARANHOS, Ranulfo; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; SILVA JÚNIOR, José Alexandre; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, p. 384-411, 2016.

PEÑA ARCE, Jaime Peña. Yeísmo en el español de América: algunos apuntes sobre su extensión, II. Español actual: **Revista de español vivo**, n. 103, p. 47-82, 2015.

POLIVANOV, Evgenij. La perception des sons d'une langue étrangère. **Change**, n. 3, p. 111-114, 1931/1969.

PONTES, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. *In.*: **Coleção Explorando o ensino: Espanhol**, v. 16, p. 175-190, 2010.

PREUSS, Elena Ortiz. Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas. **Iha do Desterro**, v. 72, p. 291-309, 2019.

PREUSS, Elena. O. Habilidade oral em L2: da cognição à interação. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, 2014.

PHARIES, David A. **A brief history of the Spanish language**. University of Chicago Press, 2025.

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

RAMOS, Adelina Lopo. Proficiência e competência linguística: o que isso significa? - Adequação conceitual em exame de L2/LE, 2015. *In.*: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ROBINSON, Peter. Attention and awareness. *In.*: CENOZ, Jasone; GORTER, Durk; MAY, Stephen (ed.). **Language Awareness and Multilingualism**. Cham, Switzerland: Springer, p. 125-134, 2017.

RODRIGUES, Rhanya Rafaella; PREUSS, Elena Ortiz. Interações entre diferenças individuais e efeitos de instrução explícita sobre entoação em espanhol/L2. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 391-408, 2020.

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola**. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. –2. ed., 5ª reimpressão.—São Paulo: Contexto, 2023.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & saúde coletiva**, v. 5, p. 187-192, 2000.

SILVEIRA, Gabriel Dutra. **Percepção da duração das vogais anteriores altas /i:/, /ɪ/, /y:/, /y/ por brasileiros aprendizes de alemão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

SILVA, Thaís; SEARA, Isabel; SILVA, Adelaide; RAUBER, Andreia; CANTONI, Maria. **Fonética Acústica: os sons do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SCHMIDT, Richard. Attention, awareness, and individual differences in language learning. **Perspectives on Individual Characteristics and Foreign Language Education**, v. 6, n. 27, p. 27-49, 2012.

SCHMIDT, Richard. Attention. *In.*: ROBINSON, P. (ed.). **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-32, 2001.

SCHMIDT, Richard. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. *In.*: SCHMIDT, R. (ed.). **Attention and Awareness in Foreign Language Learning**. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, p. 1-63, 1995.

SCHWEGLER, Armin; KEMPF, Juergen; AMEAL-GUERRA, Ana. **Fonética y fonología españolas**. John Wiley & Sons, 2009. Disponível em: <https://archive.org/details/fofeticayfonolog0000schw/page/344/mode/2up?view=theater>.

SECO, Manuel. **Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua**. 2ª Ed. rev. e aument. Madrid: Espasa Calpe, 1991.

SELINKER, Larry. (1972): “Interlanguage”, IRAL, vol. X, 3, 209-231 (traducido en J. Muñoz Liceras, 1991). **La adquisición de lenguas extranjeras**. Madrid: Visor. Cap.5, 79-101).

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**– 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Fabiana Soares; SILVA, Susiele Machry. Consciência fonológica e língua estrangeira: um estudo acerca da aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 805-821, 2017.

SILVA-CORVALÁN, Carmen; ENRIQUE-ARIAS, Andrés. **Sociolingüística y pragmática del español**. 2ª ed. Georgetown University Press, 2017

SOUZA, Déborah Cristina Pereira. **“Que eu saiba, não existem vogais nasalizadas”**: crenças e atitudes de professores brasileiros de ELE sobre nasalização. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2022.

SOUZA, Elizete Cristina De Souza. **Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística**. Tese (doutorado)—Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.

SOUZA, Hanna Kivistö. Consciência Fonológica. *In.*: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Introdução a pesquisas de sons não nativos. **Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução**. Campinas: Abralín, 2021. p. 15-40, 2021.

TEIXEIRA, Janaína Ribeiro Pireda; MOTTA, Lilian Melo; COSTA, Lorena Simão da; BATISTA, Renilse Paula. A Variação Linguística do Espanhol em Três Livros Didáticos do Ensino Médio. *Revista Transformar*, v. 15, n. 1, p. 280-293, 2021.

TRUBETZKOY, Nikolaus. Falsa apreciación de los fonemas de una lengua extranjera. *In.*: **Principios de fonología**. Tradução de D. García Giordano y L. J. Prieto. Madri: Cincel, 1939/1973.

USÓ, Lidia. Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. *Biblioteca Phonica*, n. 16, 2012.

USÓ, Lidia. Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. **marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 8, p. 1-32, 2009.

USÓ, Lidia. Pronunciación en lengua extranjera e identidad. **Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I**, p. 145-163, 2013.

USÓ, Lidia. **Creencias de los profesores de e/le sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 2008.

VARELA, Leodécio Martins; OLIVEIRA ARAÚJO, Maria Beatriz; SILVA, Miriam Gurgel. Crenças de professores acerca da oralidade em língua inglesa: “O que os professores conhecem” e “O que os pressupostos teóricos apontam” sobre o ensino–aprendizagem da oralidade em aulas de línguas estrangeiras? *Revista Philologus*, v. 26, n. 78 Supl., p. 1255-66, 2020.

VERDÍA, Elena. Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. *MarcoELE*, v. 10, p. 223-242, 2010.

VIEIRA, Dark dos Santos. **Ensino de espanhol para brasileiros: das crenças à prática docente** / Dark dos Santos Vieira. -- São Carlos: UFSCar, 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. *In.*: BARCELOS, A.M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219 – 231.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. **Psicologia**, v. 153, p. V631, 1989.

WOODS, Devon. The social construction of beliefs in the language classroom. *In.*: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F (org.). *Beliefs about SLA: New research approaches*, p. 201-229, 2003.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: ensino e pesquisa*, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015.

ZIMMER, Márcia C.; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. **Revista da ABRALIN**. Rio de Janeiro. Vol. 11, n. 1 (jul. 2012), p. 221-272, 2012.

APÊNDICE A- Resposta Questionário

Estudante: Ramón	Universidade
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Não
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	10 anos +-
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Avançado
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Acredito que não, mas diria que me identifico muito mais com as variedades americanas; a do México e a da Colômbia são as que mais me chamam a atenção.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Identificação cultural
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Acho que a Mexicana
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Espanhola
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Acredito que não. Nós somos brasileiros, falantes de espanhol como L2 e é bem compreensível que tenhamos influência de várias variedades. É importante que o professor deixe claro isso na aula para Deus estudantes.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Diria que grande parte dos professores, ainda que reconheçam e respeitem as outras variedades, optam pela variedade centro-norte peninsular, ou seja, a variedade espanhola.

Estudante: Mortícia	Universidade
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Não
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	Eu comecei a estudar espanhol com 11 anos no Cile. Atualmente aos 23 estou cursando Letras/espanhol.
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Não.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	(EQ3) Eu não busco me aproximar, tenho até certa dificuldade com isso. Acabo misturando algumas variedades.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	(EQ4) Não acho que minha produção se assemelha a uma variedade específica e busco a língua estándar.

6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Espanha.
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	(EQ4) Não acho necessário ter uma variedade estável, acho mais interessante buscar demonstrar aos alunos as diversas variedades.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Não.

Estudante: Tyler	Universidade
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Não
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	5 anos
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Eu busco conhecer um pouco de cada variedade para ajudar a enriquecer meu vocabulário, mas não foco em nenhum especificamente.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Eu tento me aproximar mais do espanhol falado em países sul americanos pela proximidade geográfica com o Brasil.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Eu não tenho nenhuma variedade específica, creio que meu espanhol seja mais estável com uma mescla variedades sul-americana e espanhola.
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Muitos professores que tive utilizam bastante a variedade espanhola, mais especificamente de Madrid.
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Creio que o principal é conseguir se comunicar e ser compreendido, não vejo a necessidade de falar como um nativo. Claro que quanto mais próximo de um espanhol nativo é melhor, mas o mais importante é conseguir se comunicar e ser compreendido.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Não, durante minha graduação os professores buscam dar o mesmo valor para todas as variedades. Todos deixaram bem claro a importância de conhecer as variedades e sua importância no enriquecimento do aprendizado da língua espanhola.

Estudante: Ander	Universidade
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Sim
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	6 semestres

2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Não sei ainda
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Não sei ainda
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Com as variedades da América Latina
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Espanha
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Ter uma variedade estável na comunicação é importante para professores, pois garante que a mensagem seja clara e compreendida pelos alunos. Quanto a falar como um nativo, isso depende do objetivo do ensino. Se o foco é o ensino de línguas, tentar falar como um nativo pode ser útil, já que oferece aos alunos uma imersão mais próxima da realidade linguística. No entanto, o mais importante é ser compreensível, eficaz e adaptar a comunicação ao nível e às necessidades dos alunos, valorizando também a diversidade linguística e cultural.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Creio que alguns professores valorizam mais as variedades europeias

Estudante: Chaparrito	Universidade
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Não
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	4 anos
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Mexicana e colombiana
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Afetivos de adolescência: novelas, artistas. Além de novas descobertas sobre o país ao longo dos estudos.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Mexicana e espanhola.
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Espanhola
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Não, os professores devem saber pronunciar as palavras respeitando os contornos melódicos da língua, se aproximando da variação que mais se identifica. Mas também deve ter em mente que seu aluno pode escolher

	uma variação que não a sua.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Sim, umas mais que outras. Principalmente a espanhola.

Estudante: Luz Borrell	Instituto Federal
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Sim
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	Estudar de maneira acadêmica, somente na faculdade nos últimos três anos. Porém tenho contato com a língua desde o oitavo ano do ensino fundamental.
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Tenho afinidade com algumas variedades como a rio-platense, espanhola de Andaluzia e da região central mexicana.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Está ligado aos conteúdos e mídias que consumo e seus países de origem. Costumo assistir telenovelas argentinas, mexicanas e espanholas, e normalmente as tramas se passam nas regiões anteriormente mencionadas. Também tenho costume de escutar podcasts espanhóis, cuja variedade diatópica de seus podcasters variam, sejam galegos, madrilenos, andaluzes ou de Barcelona. Ao ouvi-los falar, muitas vezes, aprendo um novo vocabulário cuja escrita ainda não foi vista, então oralmente apresenta o som daquela variedade escolhida.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Produção oral e leitora partem de um mesmo princípio? Ou seja, significam a mesma coisa? Se sim, minha produção está mais voltada a variedade rio-platense. Porém se analiso sob a ótica se construção de leitura, de onde vem aquilo que leio, então pertencem a variedades espanholas anteriormente citadas.
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	De países cujo som das consoantes 'll e y' tem som de dj ou mesmo i, como djamar e iamar. Provalmente esse último, que vemos em grande parte das regiões espanholas e parte do México, sejam as mais utilizadas.
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Se a variedade estável estiver se referindo a escolha e utilização de uma só variedade diatópica, então sim é importante, pois faz parte da identidade do professor quanto hispano falante, já que em uma comunicação com outros falantes, sobretudo nativos, não há essa mescla de variedades, geralmente. Mesmo que não seja intencional, mas já sendo, o docente é o espelho para os discentes, ou seja, muitos estudantes - principalmente os iniciantes - apresentam a tendência a seguir a variedade linguística da figura do educador. Já buscar falar como nativo, me parece problemático. Novamente é uma questão de identidade dessa pessoa. Pode ser que com o tempo esse docente possa apresentar uma fluidez na fala que lembre um nativo, mas

	fazê-lo ou tentar, me soa como imitação do outro.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Não vejo essas problemáticas em meu curso. Cada professor tem sua afinidade com uma variedade e se comunica como tal. Nunca presenciei alguém desmerecendo uma variedade e valorizando outra. Essa é uma questão que parece ser mais abordada por falantes nativos. Há vários vídeos circulando na internet cujo tema é questionar participantes sobre sotaques feios ou que soa negativamente. Curiosamente vi um vídeo que diziam que a maneira italiana/cantada de falar, de certas regiões argentinas, é terrível. Já vi gente falando que a aspiração denota que o falante vem de uma classe socioeconômica inferior. Ou mesmo pessoas torcendo o nariz quando percebe que alguém é mexicano ou mesmo latino, isso no caso de espanhóis.

Estudante: PACENSE	Instituto Federal
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Sim
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	Meu primeiro contato foi no Ensino Médio, em 2017. No 2º semestre de 2018 comecei a estudar o específico desta língua no CIL Guará. Em 2020 vivê-lo diariamente, quando por fim ingressei na faculdade de Licenciatura em Letras-Espanhol.
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Avançado
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Sim, após realizar duas mobilidades acadêmicas internacionais (Espanha, 8 meses; Argentina, 2 meses), aproximei-me muito da variante pacense (Badajoz/Espanha). Sou um amante da língua e talvez por isso, consumo muito conteúdo. Em questão de gosto, me apaixonei por algumas variedades: Colômbia, México e Paraguai estão nos topos.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Devido ao intercâmbio realizado na Espanha. Escutá-lo várias horas do dia me fizeram querer aprender mais.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	A pacense. Hoje também há uma mistura do portenho (Argentina). Mas no geral, intento sempre buscar conteúdos espanhóis.
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	É um tema complexo. Creio que a variação estrangeira, a mexicana, a portenha e a espanhola.
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Não falar como um nativo, isso jamais acontecerá, somente se formos nativos de países hispanoparlantes. Mas nós precisamos ter uma comunicação estável e que seja correta, não importa se os rasgos fonéticos brasileiros apareçam.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Com toda certeza! Hoje já se vê bastante a descolonização da língua espanhola, mas o ensino, como de qualquer outro idioma, vai de acordo com a experiência de vida dos

	docentes. Então, se um professor vivenciou a língua no exterior, possivelmente ele trará a sua vivência para exposição e nortear as disciplinas da universidade.
--	--

Estudante: Ferreira	Instituto Federal
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Sim
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	Há 6 anos
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Sim, da América Latina.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	O principal motivo é porque eu moro na América Latina, então me interessa muito buscar mais dessa cultura e dessa variação, e partindo desse contexto eu sempre gosto de utilizar uma abordagem comunicativa com os meus estudantes, onde eles tenham um aprendizado significativo e possam aplicar no seu contexto real de vida, partindo primeiramente de onde eles vivem e onde esse espanhol possa ser aplicado primeiramente.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	A variedade da América Latina, pois a maioria das minhas referências estão/ estiveram contidas aqui.
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Da Espanha, por considerarem o espanhol "correto, normativo".
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Como professora de espanhol, é muito importante ter uma comunicação clara e estável, mas eu não acho que seja necessário falar exatamente como um nativo. Penso que o mais importante é que os estudantes compreendam bem o que está sendo ensinado e expô-los a diferentes variações do espanhol, já que ele varia bastante entre diferentes países.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Em minha formação de nível superior, os professores tentam valorizar mais o espanhol da América Latina, acredito que pelos seus vários anos de formação e principalmente pelo fator de tentar desmistificar essa ideia de que só existe um espanhol correto.

Estudante: Brandão	Instituto Federal
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Sim.
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	3 anos
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral	Básico

em espanhol?	
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Sim, dá região platina
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Influência dos meus professores
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Rioplatense
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Rioplatense
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Creio que o professor precisa saber aa diversas variações para passar a seus alunos, mas não há a necessidade de falar como um nativo, o importante é ter conhecimento sobre a cultura de cada região, para evitar males entendidos
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Não

Estudante: Maria	Instituto Federal
Você já cursou a matéria fonética e fonologia da língua espanhola?	Sim.
1-Qual sua experiência com o estudo da língua espanhola, isto é, há quanto tempo você estuda espanhol?	Estudo espanhol a 2 anos, na faculdade em que faço licenciatura em letras espanhol
2- Na sua opinião, qual o seu nível de proficiência oral em espanhol?	Intermediário
3-Você busca se aproximar a uma variedade diatópica do espanhol? Qual?	Eu ainda não me identifiquei com uma especificamente mas tento me aproximar da variedade utilizada na Espanha.
4- Quais são os motivos para você buscar se aproximar a essa variedade?	Sinto facilidade com o espanhol da Espanha e conseguiu pronunciar e compreender melhor nesta forma do idioma.
5- Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?	Se assemelha mais a variedade da Espanha
6- Para você, qual variedade linguística os professores de espanhol costumam utilizar com mais frequência?	Como na minha faculdade a maioria dos professores são nativos, a variedade mais usada é a da Argentina e do uruguai.
7- Você acha que como professor (a), precisa ter uma variedade estável na comunicação e buscar ao máximo falar como um nativo? Por quê?	Sim, como professor é importante ter uma boa pronúncia e entonação, pois é como o aluno ver como a língua é falada e em algum momento tentará reproduzir.
8-Você acredita que certas variedades do espanhol são mais valorizadas e prestigiadas pelos seus professores em sua formação de nível superior?	Não creio que há essa distinção ou valorização de uma específica, acredito que são apresentadas todas as variedades da língua espanhola.

APÊNDICE B- Transcrição de Entrevista

1- RAMÓN

PERGUNTA: Você fala no questionário que se aproxima ou busca se identificar com as variedades Americanas, sendo a do México e Colômbia como as que mais chamam sua atenção. Que aspectos da oralidade/fônicos chamam a sua atenção dessas variedades?

(E1Entr) RESPOSTA: Então, **da Colômbia, eu gosto bastante de algumas expressões que eles têm na forma que eles falam, principalmente na parte ali de Medellín.** O México também por conta da **influência que muitas coisas do México têm aqui no Brasil,** acho que é novelas, tem alguns seriados também que a gente gosta bastante. **Da Colômbia também adicionaria os cantores, que eu escuto.**

PERGUNTA: E você busca se aproximar na questão da oralidade à pronúncia dessas variedades?

(E2Entr) RESPOSTA: **Eu acho que me aproxima mais da do México. Da Colômbia eu acho um pouco mais difícil.**

PERGUNTA: E quais aspectos da pronúncia você percebe na sua produção oral, em que você fala “caramba, isso é muito espanhol mexicano”?

(E3Entr) RESPOSTA: **Se eu soubesse pelo menos....**

PERGUNTA: Por exemplo, a pronúncia do <ll>, do <y>, que dão possibilidade de pronúncias.

(E4Entr) RESPOSTA: **Acho que a pronúncia do <ll> e do <ly> se aproximaria bastante** [Não explicou como, mas disse que seria diferente do argentino ou espanhola, o áudio também cortou nesse momento].

PERGUNTA: Você fala exatamente isso no seu questionário, que sua produção oral e leitora estaria mais próxima à mexicana, né? E como você pronuncia, por exemplo, a palavra LLAMAR?

(E5Entr) RESPOSTA: [dʒa'mar].

PERGUNTA: Você falou também que a variedade linguística que os professores costumam utilizar com mais frequência seria a espanhola. Por que você acha que essa é a mais utilizada, ou talvez a mais apreciada pelos professores de espanhol?

(E6Entr) RESPOSTA: Durante a graduação, a gente teve alguns professores que são nativos de alguns países. **Temos professores cubanos, temos uma professora espanhola.** Eu acho que **o maior contato que eu tive com as variedades americanas foram com esses professores.** Já os professores brasileiros, que dão aula pra gente, geralmente, **eles escolhem a variedade centro-norte peninsular da Espanha. Eu acredito que é mesmo por uma questão de poder mesmo da Espanha sobre a língua.** Acho que **ele acabou escolhendo esta variedade por ser mais prestigiosa, por algum motivo parecido.**

PERGUNTA: Você acha que em algum momento você mistura pronúncias? Por exemplo, em algum momento você fala e diz “eita, essa pronúncia é característica da Argentina”?

(E7Entr) RESPOSTA: **Consigno, acho que não tanto por oralidade. Acho que mais por expressões e palavras que a gente acaba colhendo, diria sim. Acredito que sim.**

PERGUNTA: Você acha que nós, como professores, devemos ter uma variedade linguística específica do espanhol para termos como referência? Você acha que isso é necessário? E que, ao escolher uma variedade, temos que tentar ao máximo buscar uma coerência nessa variedade, ou não tem problema que nós, na nossa produção, tenhamos aí uma mescla de variedades?

(E8Entr) RESPOSTA: **Eu acho que não tem problema se utilizar de várias variedades, até por conta do contexto em que a gente está inserido, estamos cercados de países que falam espanhol. Eu acho que é muito mais rico. Inserir os alunos, ensiná-los diversas possibilidades, por exemplo, de palavras ou pronúncias, até para que eles, quando se depararem com essas variedades, nesse mundo tão vasto que é o espanhol, eles não se assustem tanto. Eles já têm uma noção, pelo menos, do que pode chegar até eles.**

PERGUNTA: Nessa situação de mescla de variedades, como você acha que um nativo reagiria ao se deparar com isso? Ele veria essa mistura de forma negativa, como um descompromisso com o idioma, ou entenderia que é algo natural, considerando que somos aprendizes e estamos em contato com diferentes variedades?

(E9Entr) RESPOSTA: **Pelo menos nas experiências que eu tive até hoje, nunca foi um problema e eu acho que ele deve entender que nós somos brasileiros e recebemos estímulos em diversas partes.**

2-MORTÍCIA

PERGUNTA: Você mencionou que estuda há muito tempo e que não busca se aproximar de nenhuma variedade específica do espanhol, além de ter dificuldade com isso, o que acaba resultando em uma mistura de variedades. Gostaria de saber: quais variedades você acredita misturar? Quais aspectos fonéticos estão presentes nessas misturas? Você vê isso como um problema pessoal ou profissional, especialmente como professora? E, ao interagir com um falante nativo, acha que essa mistura de variedades poderia ter alguma influência negativa na comunicação ou não seria um problema?

(E10Entr) RESPOSTA: **Eu acho que conversando com nativo e misturar essas variedades, não vejo como um problema, mas para dar aula, talvez. Por exemplo, me incomoda um pouco, sabe quando, o meu caso, quando eu misturo as vezes, quando eu começo uma frase com *vosotros* e a outra já vou com *ustedes*. Eu acho que é um problema. Eu posso confundir os alunos.**

PERGUNTA: E no âmbito da pronúncia?

(E11Entr) RESPOSTA: **A pronúncia, não. Eu não tenho dificuldade, na verdade, eu sei que é sobre mim, mas até me incomoda colegas que todas palavras ficam usando [ˈkaθa] “caza” (uso da *distinción*).**

PERGUNTA: Que no caso se alude bastante a variedade norte-peninsular, então você não aprecia essa tentativa de busca de falar como um nativo da Espanha?

(E12Entr) RESPOSTA: Sim, **até mesmo o rioplatense**. Tem gente que fala ['jama] *llama*, eu não sei o que, eu não tenho, não vejo problema. Não vejo problema, mas não tenho.

PERGUNTA: Ou seja, você não tem essa vontade de falar com uma variedade específica do espanhol, é isso?

(E13Entr) RESPOSTA: Isso, não tenho.

PERGUNTA: Você mencionou que não acha que sua produção oral se aproxima de nenhuma variedade específica do espanhol e que busca uma comunicação clara e eficiente, já que o espanhol é uma língua tão diversa. Quais seriam, então, os aspectos fonéticos que você considera como parte da sua 'língua padrão'? Ou seja, como você entende ou define essa variedade do espanhol que você está criando e utilizando?

(E14Entr) RESPOSTA: Não sei se eu vou dar uma resposta satisfatória, mas pra mim, por exemplo, **eu não uso exageradamente as conjugações com *vosotros***. E aí eu acho que acabo usando também menos o **imperativo que eu percebo muito isso nos espanhóis**, pelo menos para mim, eles usam muito imperativo. **Coisa que eu não uso**, e aí eu acho que se eu fosse usar, não seria um movimento natural. Eu estaria tentando me aproximar dessa variedade, então pra mim **eu me aproximo do espanhol estandar porque eu não uso isso**. Seu uso é forçado. **E também tem as coisas que eu tava falando na questão anterior, eu não tento imitar algum sotaque**.

PERGUNTA: Você mencionou que, pessoalmente, não busca se aproximar de uma variedade específica do espanhol e não acha isso necessário. No entanto, para aqueles professores que desejam se aproximar de uma variedade linguística específica, você acha que eles precisam manter essa variedade de forma estável, já que servem como referência para os alunos? Ou acha que isso é algo difícil de alcançar, exigindo muito treino, ou talvez nem seja tão relevante assim?

(E15Entr) RESPOSTA: Eu acho, discordando que eu respondi, eu acho que no texto devo ter entendido errado mesmo, eu falei que não precisava. Agora, **eu acho que precisa sim**, porque ele tem que treinar muito também, porque muitas vezes as pessoas querem se aproximar dessas variedades. E aí eles acabam botando algum traço desse sotaque em umas palavras que não existem, e isso é estranho. Então eu acho que tem sim, **que ser estável e tem que treinar muito**. Já que a pessoa quer, né?

PERGUNTA: Você acha que, se um professor não mantiver uma variedade estável do espanhol, isso pode causar problemas no ensino, como confundir os alunos sobre qual variedade é 'correta' (entre aspas)? Ou acredita que basta um esclarecimento sobre a existência das variedades linguísticas para resolver essa possível confusão?

(E16Entr) RESPOSTA: Sinceramente, **eu acho que pode confundir**, mas eu não vejo essa confusão como maior dos problemas, né? **Já que eu acredito que o fundamental é manter uma comunicação**, e se você consegue, mas acho que sim, pode confundir.

PERGUNTA: Em relação à sua produção oral, apesar de você buscar um espanhol mais estandardizado, você consegue identificar traços fonéticos de diferentes variedades linguísticas na sua fala? Por exemplo, percebe influências do espanhol da Espanha, do espanhol argentino, do espanhol mexicano ou do espanhol uruguaio? Ou seja, você já

percebeu situações em que, sem intenção, aspectos dessas variantes entram na sua comunicação?

(E17Entr) RESPOSTA: Não, eu até posso fazer, mas que eu perceba, não.

PERGUNTA: Por último, sobre as variedades prestigiadas ou não por professores, você falou que não somos influenciados. Você acha que nós, como professores, não somos influenciados por nossos professores e também a gente não leva essa influência para a sala de aula?

(E18Entr) RESPOSTA: Eu respondi que não, não é? E parece que **eu estou discordando de mim de novo**. Não sei porque respondi isso, porque na verdade **eu acho que a gente é influenciado, sim**. Às vezes nem precisa ser professor, você tem contato com nativo e **você já quer que ele já pegue aquele sotaque**. Aí um professor é a mesma coisa. **É, principalmente se for o primeiro contato, que aí você entende aquela forma certa de falar**.

3- TYLER

PERGUNTA: Você disse que seu nível de proficiência em espanhol é intermediário, certo? No questionário, quando perguntei se você busca se aproximar de alguma variedade específica, você respondeu que procura conhecer um pouco de cada variedade. No seu discurso oral, você não foca em uma variedade específica do espanhol. Você acha que não é necessário se aproximar de uma variedade em particular?

(E19Entr) RESPOSTA: Eu acho que não. Eu acho que o importante é que eu saiba me comunicar em espanhol, acho que mais importante é a **comunicação** do que a aproximação em uma variedade específica. Acho que é importante **conhecer as variedades**, mas acho que não é necessariamente importante se aproximar de uma específica.

PERGUNTA: Você fala que não tem uma variedade específica. Mas você fala que busca se aproximar mais do espanhol falado nos países sul-americanos pela proximidade geográfica. Você percebe, tem uma variedade que aprecia mais? Você percebe traços dessas variedades na sua produção oral? Ou seja, tem essa percepção de que em algum momento você falou, pronunciou uma palavra tal como se pronunciaria em um país específico?

(E20Entr) RESPOSTA: Eu não tenho certeza se eu tenho. Mas às vezes acontece a **aspiração do “s”**, mas isso não é sempre porque depende da velocidade que eu vou falar e com quem. Por exemplo, às vezes eu falo [eh'kuela] *escuela*, mas no geral eu falo[es'kuela]. Acho que eu não busco uma variedade específica. Eu só procuro conhecer um pouco mais da variedade **hispano-americana** porque assisto muitos filmes sul-americanos. Gosto de filmes argentinos, mas eu não busco reproduzir essa fala. Por exemplo, acho que não é comum você me ver falando, por exemplo, [me 'ʃamo] *me llamo*, como no sotaque **argentino**. Falo me ['dʒamo]. Então, eu acho que talvez [me 'dʒamo] seja mais geral do que [me 'ʃamo]. Então, eu não busco uma específica, por mais que veja muitos filmes **argentinos** e escute *canciones*, eu não busco esse sotaque **argentino**.

PERGUNTA: Você também mencionou a possibilidade de uma mescla entre variedades sul-americanas e o espanhol da Espanha. Você percebe que, às vezes, acaba fazendo distinções ou pronúncias que misturam essas variedades? Por exemplo, em relação ao som do

"s" ou do "c" e "z" (como em "casa" ou "gracias"), você nota que, sem querer, acaba pronunciando de formas que refletem diferentes variedades do espanhol?

(E21Entr) RESPOSTA: Eu acho que eu não faço muito. Não é sempre que eu noto na fala, depende. Acho que só em casos específicos em que eu entrei em contato com o **professor da Espanha**. E aí a gente nota a diferença quando vai falar, como [θa'patos] *zapatos*. A gente nota a diferença, né? Mas eu mesmo reproduzir, eu acho que não faço, talvez involuntariamente, mas não que eu tenha percebido. Mas eu acho que eu não faço isso de **falar com a língua entre os dentes** quando vou falar [θa'patos] *zapatos*.

PERGUNTA: Você mencionou que o seu espanhol seria um espanhol mais estândar. Como seria, para você, esse espanhol estândar? O que define ou caracteriza essa forma de falar?

(E22Entr) RESPOSTA: Eu acho que seria **não ter uma variação específica do espanhol**. Talvez eu não diria um tipo de **espanhol brasileiro**, mas sem um **sotaque específico**, talvez seria isso. Porque é difícil também definir o que é **estândar** quando você tem muitos estímulos, muitas variedades de vários países. Então, você acaba mesclando um pouco de cada e acho que cria a sua própria variedade. Seria mais ou menos como o **português de Brasília**: dizem que não tem **sotaque**, mas é meio que uma mistura. Mas eu acho que seria o meu **estândar**, não me coloco como um **estândar** porque eu não busco uma variedade para falar, para **reproduzir**. Seria conforme eu fui aprendendo durante meus anos de graduação, com vários **sotaques diferentes**. Aí eu formei o meu próprio, eu creio que seria um **estândar**.

PERGUNTA: Você falou sobre imitar uma variedade do espanhol. Você acha que, como professores, é necessário que tenhamos uma variedade específica como referência? Por quê?

(E23Entr) RESPOSTA: Eu acho necessário, não. Eu acho que é bom que a gente conheça uma **demanda grande de variedades** para que o conhecimento fique mais amplo, né? Então, quanto mais **variedade** a gente conhecer, melhor. Mas eu acho que, na **comunicação**, não se faz necessário seguir uma. Acho que o importante é **ser compreendido, se comunicar e ser compreendido**.

PERGUNTA: No contexto do ensino, temos uma ampla gama de formadores e, conseqüentemente, contato com várias variedades do espanhol. Às vezes, mesmo que queiramos nos aproximar de uma variedade específica, essa influência diversa pode levar a uma mescla de traços linguísticos. Você acha que, para o aluno, essa mescla de variedades por parte do professor poderia causar confusão, mesmo que seja algo inconsciente? E, no caso de um nativo da língua, você acredita que ele poderia se sentir incomodado com essa mistura de variedades?

(E24Entr) RESPOSTA: No caso do **aluno**, acho que, como ele está aprendendo, talvez não influencie tanto. Talvez possa gerar dúvida no **aluno**, caso ele já tenha visto uma determinada forma de falar e, depois, o **professor** fale de outra maneira. Isso pode causar alguma **confusão**, mas acho que não influencia tanto. Já para um **nativo**, acho que pode gerar uma certa **confusão**, mas não a ponto de dificultar a **comunicação**. Pode gerar uma **confusão** em relação à **região de origem** da pessoa. Seria como um **brasileiro** falando vários **sotaques** ao mesmo tempo. Acho que só causaria uma certa **confusão**, mas nada que impeça a **comunicação**.

4-ANDER

PERGUNTA: Você mencionou que sua experiência com o espanhol é de seis semestres, certo? Quanto à pergunta se você busca se aproximar de uma variedade específica do espanhol, você respondeu que sim, mas também disse que ainda não há um motivo claro para isso. Mesmo sem ter certeza se você realmente procura se aproximar de alguma variedade, eu gostaria de saber: você acha importante que os professores busquem se aproximar de uma variedade específica da língua espanhola? Na sua produção oral, você identifica traços fonéticos de variedades linguísticas do espanhol?

(E25Entr) RESPOSTA: Sim, eu acho que é importante. E no caso da minha produção, é o que eu produzo ou tipo a qualquer conteúdo que eu tenha interação? (explicação da pergunta). Eu não sei como te dizer, porque, tipo, meu espanhol é, eu acho, o da **Espanha**, só que não com a **interdental**, tipo [dʒa'mar, dʒo] *llamar, yo*

PERGUNTA: Mas quando você falou que é importante, por que você acha que é importante os professores buscarem se aproximar de uma variedade?

(E26Entr) RESPOSTA: Porque eu já tive aula com **vários professores**, com **variedades diferentes**, e tem pessoa que fala [dʒo, fo, jo], ['kafe] *calle*. São muitas **variedades**, então acho que é importante, sim, se aproximar de uma. Acho que fica mais fácil de **conduzir a língua**.

PERGUNTA: Você falou que talvez se aproxime do espanhol da **Espanha**, e por que você acha que pode estar se aproximando dessa variedade?

(E27Entr) RESPOSTA: Porque eu acho que é a **variedade que é passada por professores não nativos**, que, quando eu disse desses que têm **variedades específicas**, são **professores nativos**, mas os **professores não nativos**, o espanhol sempre é o da **Espanha**.

PERGUNTA: Certo. Em seu dia a dia, você consome conteúdos, filmes dessa variedade específica? Isso é intencional?

(E28Entr) RESPOSTA: Sim. Não, por outros motivos, não é pela **variedade** em si. Só pelo fato de ser **espanhol** mesmo.

PERGUNTA: Você mencionou que sua produção oral se aproxima de uma **variedade do espanhol da América Latina**. Será que você consegue identificar qual variedade específica? Por exemplo, quando você se ouve falar, percebe se sua **entonação** ou **pronúncia** se assemelha mais ao espanhol **argentino, colombiano** ou de outro país da região? Você consegue identificar isso?

(E29Entr) RESPOSTA: Acho que **mexicano**, talvez.

PERGUNTA: Você consome mídias dessa variedade?

(E30Entr) RESPOSTA: Sim.

PERGUNTA: Você mencionou que os professores tendem a buscar ou ensinar o espanhol da **Espanha**, especificamente a **variedade do norte peninsular**. Você acha que existe algum motivo específico para isso? Por que eles acabam priorizando essa **variedade**?

(E31Entr) **RESPOSTA:** Eu acho que é um **padrão**. **Espanhol, Espanha** é meio que um **padrão**. Alguns julgam mais **correto**. Não sei se essa seria a palavra.

PERGUNTA: Você acha que isso seria um processo da própria **formação**, colocado por ele mesmo ou por outros?

(E32Entr) **RESPOSTA:** Acho que meio que por **outros**, eu acho que é um **padrão** assim, tipo, se você não tem **uma variedade específica**, então vamos pela **padrão**, que é da **Espanha**.

5-CHAPARRITO

PERGUNTA: No questionário, você menciona a busca por se aproximar das **variedades linguísticas colombiana e mexicana**. Quais **aspectos fonéticos** você identifica ou considera interessantes nessas variedades?

(E33Entr) **RESPOSTA:** Começando pelo **espanhol colombiano**. Eu acho que eu me identifico mais com a questão dessa **malemolência**, desse jeito de falar, sabe? Dessa **aspiração do S**, antes das palavras, é algo que me encanta? Acho que me encanta muito porque tem mais a ver com o jeito **brasileiro**, e do **mexicano** também. Acho que do **mexicano** no nível **melódico**, me encanta mais porque eu acho que se aproxima do **português brasileiro**, sabe? Inclusive, eu acho que são **percepções minhas**, sabe? Eu acho que talvez o **mexicano seja mais nasalado**. Hoje eu não tenho **dados científicos** que comprovem isso, né? Isso são coisas que me atraem. Essas são minhas duas percepções de **español**.

PERGUNTA: Você acha essas duas **variedades** mais perceptíveis, mais claras de entender? Você consegue percebê-las melhor do que outras?

(E34Entr) **RESPOSTA:** Sim, eu consigo. Não sei se é pelo fato de ver muita coisa da **Colômbia, MasterChef Colombia, La fea más bella**, ouvir. E também ver muita **novela mexicana**. Eu acho que meu cérebro está acostumado pra isso, sabe? Então, eu consigo identificar muito mais do que, por exemplo, o **espanhol peninsular**. Acho que consigo identificar esses muito melhor.

PERGUNTA: Então você falou que não são os motivos que buscam você se aproximar. Seriam, de fato, esses fatores, não é? Esses fatores seriam as razões que justificam a sua aproximação. No questionário, você mencionou que percebe sua produção oral e leitura mais próximas das variedades mexicana e espanhola. No caso da variedade mexicana, você destacou o aspecto melódico como característica marcante, mas, e em relação à variedade espanhola? O que você identifica como particularidade nessa variedade?

(E35Entr) **RESPOSTA:** Eu acho que essa questão **espanhola** tem mais a ver com as **influências que tenho na universidade**, porque a maioria dos **professores com quem tive contato**, eles se formaram na **Espanha**. Vão fazer especializações na **Espanha**, então acaba que nessa parte eu tenho mais contato com a **espanhola**, não que eles não mostrem as **outras variedades**, pelo contrário, eles mostram. Mas acaba que, nessa parte **escrita**, eu creio que eu vá me aproximando ao **espanhol da Espanha**.

PERGUNTA: E na parte **oral**? Você observa alguma tendência à produção de **aspectos fônicos do espanhol da Espanha**? – E quando falo **Espanha**, uso de forma generalizada para dizer **espanhol norte-peninsular**.

(E36Entr) RESPOSTA: Então, na minha **fala**, eu ainda não percebi, porque às vezes eu saio **imitando o espanhol colombiano e o mexicano**. Só que pode ser que saia sim. Mas que eu tenha percebido de livre e espontânea vontade, ainda não percebi que eu tenha feito isso. Mas é capaz que sim, é capaz que eu **produza**, sim, **fala que se assemelhe ao espanhol peninsular**. Só não falo com *seseo* (*distinción*, na verdade), eu não consigo. Acho que fica **caricato** se eu tentar imitar.

PERGUNTA: Você falou da **imitação**. Na sua opinião, nós, **aprendizes de espanhol**, devemos buscar nos aproximar de uma **variedade específica do espanhol**, ou o mais importante é simplesmente nos fazermos entender, independentemente da **variedade**?

(E37Entr) RESPOSTA: Então, eu acho que é importante que o **professor** se entenda porque, como a gente sabe, **não existe espanhol neutro**. Quer queira, quer não, eu acho que essa questão de **preferência**, assim, sabe, mas por um **país**, então acaba que o **professor acaba se especializando num tipo**. Inclusive, quando ele está dando a **aula dele**, você percebe que, como te falei anteriormente no caso dos **professores que são mais voltados, tiramos os nativos, para o espanhol peninsular**, então eles já adotaram, criaram um **modelo** ali, é uma **zona de conforto**. Então, acho que os **professores têm, sim, de se aproximar de algo que gostem**, mas também **não devem esquecer os outros**. Então, eu acho que a gente tem que escolher um que a gente goste mais, que inclusive, para **aprender e ensinar**, fica até mais **gostoso**, sabe? E daí você fala, “olha, também existe essa **variedade** aqui do **espanhol**”.

PERGUNTA: Por último, gostaria de saber mais sobre um ponto que você mencionou: a **influência dos professores**. Você comentou que muitos deles **estudaram na Espanha** e, de certa forma, adotaram a **variedade norte-peninsular**. Você também destacou que essa **variedade** é uma das mais **prestigiadas e valorizadas pelos professores**. Quais fatores você acredita que levam a construir um **imaginário** sobre essa **variedade espanhola**?

(E38Entr) RESPOSTA: Então, eu acho que isso daí a gente teria que passar por todo um **conteúdo histórico**, sabe? Desde a **colonização** até aqui, então acho que essa questão de **colonizadores e colonizados**. Ainda mais na questão do **Brasil**, parece que tudo que é **européu**, que é **norte-americano**, é **melhor**, sabe? Então as pessoas tendem a fazer esse **espanhol como sendo estândar**. Sendo assim, esse é o daqui. E a gente já sabe, a gente já começa desse processo, né? Pelo menos algumas pessoas que eu conheço já estão no processo de **descolonização**, não sei se essa é a palavra, mas de fazer outras **variedades**. Acho que o **espanhol peninsular** tem essa questão de **prestígio** porque é **européu**, então, às vezes, não dão valor ao **espanhol local** que é falado, por exemplo, em outros cantos. Se a gente for observar, a **África**, a gente tem **países na África que falam espanhol**, mas a gente praticamente **não escuta nada**. Como que funciona, sabe? Como que é lá? Mas se a gente for perguntar na **Espanha**, a gente tem uma infinidade, tá?

6-LUZ BORREL

PERGUNTA: Você mencionou que tem afinidade com algumas variedades do espanhol, como o espanhol rioplatense, o espanhol da Espanha, especialmente o da Andaluzia, e o espanhol da região central do México, certo? Além disso, você destacou que suas motivações

para essa afinidade estão relacionadas ao consumo de conteúdos midiáticos desses países. Na sua comunicação, percebe traços fonéticos dessas variantes?

(E39Entr) RESPOSTA: É como eu falei. É como se na minha, na minha fala, na minha utilização fonética, eu utilizasse esse tipo de sotaque, por ter **mais contato** através de mídias, enfim séries, telenovelas, desses países, Argentina, Uruguai, México e algumas partes da Espanha. Então, sim, na minha fala é como se tivesse essa **mistura**. O que é um pouco até estranho, mas é o que acontece.

PERGUNTA: Você poderia citar algumas características fonéticas presentes no rioplatense ou na variedade andaluza do espanhol?

(E40Entr) RESPOSTA: Sim, é **aspiração** que vem de Andaluzia e também vem do Rio Platense e também, por exemplo, em *mayo*, seria ['mafo]. Ou então [fo]yo.

PERGUNTA: Você mencionou essa mistura de variedades linguísticas. Diante desse mosaico de diversidade, você considera que isso pode ser prejudicial para a comunicação ou, no contexto de ensino e aprendizagem, seria um desafio? Como professores, seria adequado que adotássemos essa mescla de variedades em nossa prática, ou isso poderia influenciar negativamente a inteligibilidade e o processo de aprendizagem dos nossos alunos? Além disso, como um falante nativo perceberia essa mescla de variedades? Isso poderia gerar algum tipo de estranhamento ou dificuldade de compreensão?

(E41Entr) RESPOSTA: É bom, vamos por partes. Sim, eu acho que como brasileiros e como professores de espanhol, é bem complicado a gente ir por um caminho. Utilizar o sotaque de um país ou de outro, utilizar uma expressão fonética de um país ou de outro, é bem complicado. Vários professores que eu tive têm esse **mosaico** que você tá falando. E vários professores também relatam, e eu também concordo com isso, de que para os nativos isso é diferente, porque eles estão **acostumados** com uma coisa ou outra, igual a gente com o português, que vê outros países que também são de fala portuguesa que têm essas questões também. A gente observa e fala “nossa, que **esquisito** essa mistura”. Então acho que sim. Pro nativo é, porém, se nós conseguimos nos comunicar e passar a informação, eu acho que é **válido**. Dentro de sala de aula, com professores, entra outra questão mais complicada, porém, numa aula de alfabeto e a gente vai utilizar os diferentes fonemas, a gente precisa apresentar esses diferentes fonemas. É, por exemplo, o <ll> e <y> têm sons semelhantes entre os dois, então nós precisamos falar que os dois, no momento que você vai escolher um, você vai utilizar para o outro. Então isso é **válido**. Não vou utilizar um tipo de sotaque para um, e para outro um diferente, então isso é **válido**. E é **válido** também apresentar um e que os estudantes escolham o seu. Os estudantes, a maioria das vezes, tendem a **imitar** o que o professor, o sotaque do professor não é. Então, quando o professor faz essa **mescla** assim, talvez seja algo que mexe, mas aí vai do estudante também se policiar e ver o que que pode mudar ou não. Então são vários **aspectos**.

7-PACENSE

PERGUNTA: Você mencionou que se aproxima da variedade pacense devido ao seu intercâmbio na Espanha, bem como a portenha. Como essas duas experiências de intercâmbio moldaram a sua produção oral e percepção em língua espanhola?

(E42Entr) RESPOSTA: Começo pela percepção. Eu, na realidade, sempre busquei conhecer a **diversidade linguística**. Sempre muito **apaixonado** pela língua em si e suas variações. Desde o componente da faculdade que foi fonética, na parte de produção e compreensão oral. E História e aspecto fonético da língua espanhola, onde aparece essa questão da **diversidade da língua**. Antes disso, eu já me aproximava, já gostava, mas até porque eu também fiz centro de línguas, e a gente costuma ver também toda essa variação. Então, a minha percepção antes era de que existiam vários países, mas sempre muito distante, né? É, eu não tinha tanta **proximidade** a várias variantes, né? Eu tinha o aspecto geral que todo estudante tem, né? Mas assim, não tinha nenhuma **proximidade** com países latino-americanos, porque a gente sempre focava na Espanha e em seus aspectos mais de língua de origem, né? Entre aspas. E aí a minha percepção é que realmente nessa parte linguística eu me aproximava bastante, mas no âmbito geral, eu sempre buscava conhecer todas as suas variações. Muito difícil. Quando eu viajo, eu tenho mesmo a **proximidade diária**. Na Espanha foram 8 meses, então isso **aprimorou** o meu espanhol. Eu vejo hoje vídeos, eu tenho vídeos de quando eu cheguei lá e de antes disso. E **aprimorou bastante** a minha língua, como que eu produzo o espanhol, porque de tanto eu escutar, eu reproduzia daquela forma. Hoje já mudou um pouco porque eu já estou aqui no Brasil há um tempo. Então, acaba que tem essa **mistura** também por parte da Argentina. Eu sinto que depois que eu voltei no início do ano da Argentina, a minha produção oral também mudou. Então, existia uma produção entre a minha viagem da Espanha e da Argentina. E uma forma de produzir depois que eu volto da Argentina, talvez também pela **influência da variação portenha** na minha vida por viver também ela diariamente. Mas eu sempre tento buscar a variante pacense, porque **afetivamente** eu me aproximo bastante dela, porque quando nós vamos olhar, também tem toda uma influência dada a estrutura da língua portuguesa de Portugal e a influência que ela tem naquela região específica ali da Espanha. Então, no sentido de **proximidade**, de moldar, moldou bastante. Acredito que me fez **evoluir bastante** a vivência diária com o idioma e até mesmo na questão de produção oral.

PERGUNTA: Você mencionou que Colômbia, México e Paraguai estão entre suas variedades preferidas. O que mais atrai você nessas variedades, em termos linguísticos e culturais?

(E43Entr) RESPOSTA: Olha, Paraguai **linguístico**, porque me parece bastante um espanhol interiorano, assim, é muito interessante. É em questão de **linguística** mesmo, de língua, de fonética, mas também porque eu tenho um dos meus melhores amigos, ele é paraguaio, então um dos meus melhores amigos aí dessas últimas viagens. E aí ele me fez me **apaixonar** mesmo pela forma distinta que o Paraguai tem. Até mesmo pela **influência das línguas indígenas**. Então, eu gosto bastante dessa variante por causa disso. Colômbia dado ao... esqueci agora a região específica da Colômbia, mas tem um dos sotaques colombianos que eu sou **apaixonado** dada a **influência das séries**. Então, de tanto ver séries ali, eu acabei gostando bastante. Já em questão cultural, são as cores, a Colômbia me chama muita atenção por suas cores. É tudo muito colorido, tudo muito cheio de vida, então eu gosto bastante nesse sentido. E o México, porque o meu **primeiro amigo nativo** é um mexicano. Tem muita **proximidade** com a língua também e também por suas séries e filmes. Eu me lembro bastante do Chaves quando eu penso no México, então assim, questão cultural da sua **influência externa**, né? Então, fora do México, com a influência que ele tem, então parte **audiovisual** mesmo, do México, me chama bastante atenção à sua raiz, a sua cultura. Me chama bastante atenção em questão de língua, porque eu acredito que seja muito mais **compreensível**. Talvez eu esteja equivocado, mas é pelo que eu venho estudando, ela é um

pouco mais, em sua amplitude, ela é mais **perceptível**. A gente percebe melhor porque eles pronunciam as letras ali, é sem muitas aspirações. Sem aspirar muito as letras, os fonemas, então a sua **percepção** também é mais fácil. Também foi uma das primeiras variantes que eu tive contato além da espanhola, por causa do que eu disse, da **influência no externo**, do internacional.

PERGUNTA: Você mencionou anteriormente que sua fala se assemelha à variedade pacense e, no questionário, indicou que há uma influência do portenho, especificamente do argentino. Quais aspectos dessa influência você percebe? Como você enxerga essa mistura na sua fala? Você tem consciência de que está produzindo essas características? Consegue identificá-las? Em que aspectos elas se manifestam, especialmente no nível fonético?

(E44Entr) RESPOSTA: É, a gente pode puxar o [ʃa'mar] e [dʒa'mar]. Pronto, aí a gente pega o LL. Ele nas duas. Eu não tinha tanto a **influência** desses que têm "shhh" portenho, não tinha muita, até porque eu não tinha muita **proximidade**. E aí, eu sempre pronunciava, produzia, na realidade, de acordo com o pacense. E na verdade, de acordo com o **Internacional**, aí eu não posso nem dizer que é o pacense propriamente dito, porque essa **mistura** ela vem intrínseca ao estudante de língua estrangeira. Então, assim, tem **influência** da minha língua materna, tem **influência** da língua das variantes que eu escuto, então tem muitas, muitas **influências**. Mas uma **nítida, nítida, nítida**, é essa do <ll>, em que eu estou produzindo, falando e aí do nada sai um <shii>. Eu não tinha isso. Hoje eu tenho essa **consciência**, então assim, pra mim é tranquilo, porque aí ou eu volto ou eu deixo. Depende muito também de com quem eu estou falando. Porque se eu estou falando com o meu estudante do básico, eu preciso explicar a diferença, se eu estou falando com o nível avançado, é só deixar rolar. Então, assim. Depende muito com quem eu estou ou com quem estou conversando também.

PERGUNTA: Você também mencionou que os professores de espanhol tendem a utilizar mais as variedades estrangeiras, como a portenha, a mexicana ou a espanhola. Quais fatores você acredita que motivam essa preferência?

(E45Entr) RESPOSTA: Influência Internacional. Sim, é nitidamente **influência Internacional** para mim, porque quando a gente pega a indústria do audiovisual, quando nós pegamos os livros didáticos que nós temos, sempre vai estar voltados mais para esses grandes países da língua espanhola, né? Grandes entre aspas aí da língua espanhola. Dificilmente nós vamos encontrar aqui no Brasil, eu, por exemplo, nunca encontrei um livro da variante Portorriquenha ou hondurenha. Então, assim, são variantes que claramente, quando a gente olha o cenário **Internacional**, a gente vai olhar mais o México, a Colômbia, Argentina, a Espanha. Talvez, e é um talvez porque eu não moro, nunca fui a uma cidade ou a um estado fronteiro, nessas cidades fronteiriças tenhamos realmente material didático e mais **influência** das línguas fronteiras. Então, na parte do Paraguai, nós temos ali mais **influência** do Paraguai. Mas aí é só um achismo mesmo. Não posso precisar, o que eu vejo, o que eu entendo mesmo de variação hoje é isso: **material didático, influência do audiovisual, influência Internacional**.

PERGUNTA: Você mencionou que é importante manter uma comunicação estável, independentemente das características fonéticas do português. Como você define essa comunicação estável? Quais seriam seus principais aspectos?

(E46Entr) RESPOSTA: A **comunicação estável**, quando eu falo, não é o quando eu quero

dizer da comunicação estável, é quando ela é **compreendida**. Então, assim, muitos focam, tanto professores como estudantes, em falar como nativos. Então assim, será que é tão importante falarmos como como um nativo? Será que conseguimos falar como nativo? É sempre isso que permeia o meu pensamento quando eu falo de **comunicação estável**, porque a **comunicação estável**, para mim, é uma comunicação que eu falo e o nativo ou outra pessoa que fala a língua, consegue **compreender**. Claro, nós vamos ter aí a **influência da interlíngua**, nós vamos ter a **influência da língua materna** e isso precisa estar no nosso radar. Como professores, nós precisamos ter esse radar, essa questão dos equívocos por interferência da língua materna, mas não pode ser unicamente o nosso foco. A gente tem que ter no radar, para podermos não deixar cair em uma **fossilização** da língua o erro. Mas será que o meu estudante está **comunicando**, e se ele não está tendo uma **comunicação estável**, está sendo instável? Ou seja, está tendo muitos equívocos ali. Como que eu posso agir para poder avaliar e fazê-lo melhorar nesse sentido. Então, quando eu falo de **comunicação estável**, quero dizer isso.

8-FERREIRA

PERGUNTA: Você mencionou que busca se aproximar de uma variedade diatópica da América Latina. Eu gostaria de saber: há alguma variedade específica dessa região que você considera interessante, mais fácil ou com a qual tenta se aproximar na sua produção oral?

(E47Entr) RESPOSTA: É, geralmente eu utilizo **sotaque da Argentina e da Colômbia**, mas eu utilizo esses sotaques no sentido de **explicar para os meus alunos** as variedades linguísticas que a gente tem, os diferentes sotaques. Então eu dou para eles essa **liberdade de escolher** qual acento usar. Eu não só utilizo e não só ensino o sotaque da Espanha. Então eu sempre tento me **acercar a acentos da América Latina**, mas no sentido do país, da Argentina e do Uruguai, para eles verem essa diferença.

PERGUNTA: Você, como falante aprendiz de espanhol e brasileiro, percebe uma certa estabilidade na sua produção oral em relação a uma variedade específica? Por exemplo, você nota que o seu espanhol se aproxima mais de uma variedade, como a argentina, por exemplo? E isso no sentido de como você naturalmente fala, não como professor apresentando diferentes possibilidades de pronúncia ou sotaques do espanhol.

(E48Entr) RESPOSTA: O que eu mais me **adequei** foi o sotaque da Espanha, como o [dʒ].

PERGUNTA: Que você produz, é isso?

RESPOSTA: Isso, eu utilizo ele na minha **produção oral**. Eu me **acostumei mais** com ele.

PERGUNTA: Então você não produz o [ʃ] do espanhol rioplatense, por exemplo?

(E49Entr) RESPOSTA: Não.

PERGUNTA: Então você percebe mais essas características do espanhol, né? Na sua produção oral, espanhol da Espanha, você diria assim, né?

(E50Entr) RESPOSTA: Sim.

PERGUNTA: Você percebe, em algum momento da sua produção oral, a influência de outras variedades do espanhol? Afinal, como aprendizes, temos contato com várias variedades, e isso acaba interferindo na forma como falamos.

(E51Entr) RESPOSTA: Às vezes, é muito comum que eu tenha o sotaque do [i], como em [io] ou [iogur]. Porém, eu não saberia te dizer em qual país a gente poderia classificá-lo.

PERGUNTA: E que motivos levam você a produzir ou se aproximar do espanhol da Espanha?

(E52Entr) RESPOSTA: Eu acho que o principal fator foi porque, desde o início dos meus estudos na língua espanhola, eu tinha **professores que sempre passavam o espanhol da Espanha como o espanhol correto**. Então eu sempre, mesmo antes de estudar isso em fonética e fonologia, eu me **acostumei com esse acento** por conta disso. Na maioria dos meus estudos, os professores se aproximavam mais da Espanha e não da América Latina. E aí, depois que eu entrei na graduação, eu pude ver esses diferentes sotaques, mas como eu já era **acostumada a utilizar o sotaque da Espanha**, permaneci.

PERGUNTA: Embora você fale no seu questionário que busca a aproximação com o espanhol da América Latina, de alguma forma, você se adaptou, por esses fatores que você acabou de mencionar, ao espanhol da Espanha, não é isso? Posso considerá-lo assim, não é isso?

(E53Entr) RESPOSTA: Eu acredito que nessa pergunta eu tenha compreendido em qual variedade eu me **aproximo mais** para poder ministrar as minhas aulas. Então, para ministrar as minhas aulas, eu realmente tento trazer essa variedade da América Latina, mas eu não tinha entendido no contexto da minha **prática oral**. Mas a minha prática oral sim.

PERGUNTA: Fazer um "misto" de variedades, digamos assim, é algo comum. Mas, na sua opinião, nós, como professores, devemos buscar uma produção oral estável, ou seja, manter coerência com uma variedade específica? Por exemplo, se um professor quer produzir o espanhol da Espanha, ele deve se manter fiel a essa variedade sempre, ou seria aceitável misturar um pouco de tudo, especialmente para aqueles que desejam se aproximar de uma variedade específica?

(E54Entr) RESPOSTA: Eu sempre tento **permanecer com essa variedade estável**. Mas eu não vejo problemas. É como eu te falei, em alguns momentos sai um ou outro sotaque. E pra mim, eu não vejo isso como um erro, como uma falha na minha produção oral, e eu não vejo como erro o professor utilizar diferentes sotaques, né? Mas eu, na minha produção oral, ela acabou ficando **estável**.

PERGUNTA: E os que buscam se aproximar, é possível falarmos como um nativo? Isso é necessário?

(E55Entr) RESPOSTA: Não, não, eu não vejo que é necessário. E também acredito que pode ocorrer casos, porém, acredito que a maioria não vai se **acercar à fala de um nativo**, e eu vejo isso principalmente porque eu utilizo esse sotaque do [dʒ], mas a gente tem outras variedades dentro da Espanha também, né? Tem o S interlingual em algumas palavras, então já é uma variedade lá também. Mas eu acredito que nem sempre a gente vai conseguir chegar 100% a falar como um nativo, e eu também não vejo que isso é necessário. É, nós somos

professores de língua espanhola, temos como língua materna a língua portuguesa, e eu entendo que se a gente consegue se **comunicar**, se a gente consegue **transmitir o conhecimento** com o nosso nível de proficiência, acredito que a gente está no caminho certo.

9-BRANDÃO

PERGUNTA: Você mencionou no questionário que os professores podem influenciar na sua preferência e escolha da variedade do espanhol, a rioplatense. Quais são esses aspectos de influência: pronúncia, metodologia, materiais?

(E56Entr) RESPOSTA: No caso, é a **pronúncia** mesmo.

PERGUNTA: Eles são da região Rioplatense, ou eles produzem essa variedade?

(E57Entr) RESPOSTA: Eles produzem, né? A primeira professora que eu tive, ela é filha de uruguaios. Depois eu tive mais umas 2 professoras que são brasileiras mesmo, e eu creio que elas são bem **influenciadas** mesmo pela pronúncia que elas têm. E a minha professora atual, ela é da Argentina.

PERGUNTA: Mas você acha essas variedades mais fáceis ou se sente mais confortável com elas? Que aspectos levam você a apreciar, digamos? O ruim não tem jeito, mas você acha mais fácil essas variedades ou é se sentir mais confortável?

(E58Entr) RESPOSTA: Eu creio que a **influência**, né? O **convívio** que eu tenho com esses professores que eu tive e tenho ainda com essas professoras, eu creio que pra mim fica mais... Acabou se tornando **fácil**. No início, eu não tinha essa **facilidade**, tanto é que eu não tinha uma, ou quer dizer, eu ainda não tenho, né? Um determinado sotaque, essa característica, mas, pela **convivência**, tornou-se mais **fácil**. Apesar que eu não mencionei, mas eu tive uma professora que não peguei muito a influência dela, mas ela era voltada mais para, como ele esteve um tempo na Colômbia, ela tem mais esse sotaque de lá. Mas eu tive só um semestre com ela, mas não tive **influência**.

PERGUNTA: Você consome mídia com essas variedades, jornais, filmes, ou só mesmo no ambiente universitário?

(E59Entr) RESPOSTA: Não, somente no **ambiente escolar** mesmo.

PERGUNTA: Você mencionou no questionário que nós professores não precisamos falar como nativo, mas destacou que conheçamos variedades e mostremos a nossos estudantes. Você acredita que se o professor utilizar traços de diferentes variedades linguísticas em sua produção oral pode causar confusão ou impacto na aprendizagem ou até mesmo ruídos, ou até mesmo desconforto com falantes nativos?

(E60Entr) RESPOSTA: Não, acho que pra mim não. Não teria nenhuma sensação de **desconforto** ou algo que se assemelha a isso. Conversando com algum nativo, independente da região, eu creio que se o professor consegue passar alguns **acentos**, algumas coisas, eu acho que vai de **opção**. Isso falando como um aluno já adulto, né? O aluno adulto, ele vai se **adaptar** ao que ele achar mais **fácil**. Eu creio que não confunde a cabeça de ninguém

10-MARIA

PERGUNTA: Você já cursou fonética e tem uma trajetória de dois anos estudando espanhol, indicando um nível intermediário. No questionário, quando perguntei se você busca se aproximar de uma variedade específica, você mencionou que não se identifica exclusivamente com uma, mas tenta se aproximar da variedade utilizada na Espanha. Quais fatores te levam a buscar essa aproximação com o espanhol da Espanha?

(E61Entr) RESPOSTA: Porque é a língua mais **comum**, né, no meio internacional, porque o espanhol tem várias variações, mas o que é mais **comum** no mercado de trabalho, onde as pessoas se comunicam, se relacionam, é o espanhol da Espanha, porque os outros têm algumas variações, algumas palavras em específicos que, em outros lugares, talvez as pessoas não entendam.

PERGUNTA: Você identifica traços do espanhol da Espanha na sua pronúncia?

(E62Entr) RESPOSTA: Eu acredito que sim. Lá o **R** é **muito forte**, é bem **característico** da Espanha. E lá não tem muito o sibilado, que é a questão do **seseo**.

PERGUNTA: Então você busca diferenciar <z> e <s>?

(E63Entr) RESPOSTA: Sim.

PERGUNTA: Você também mencionou que sente mais facilidade com o espanhol da Espanha, tanto na pronúncia quanto na compreensão. Como seria essa facilidade no âmbito da pronúncia? O que diferencia, na sua percepção, o espanhol da Espanha das outras variedades, como o espanhol latino-americano, por exemplo?

(E64Entr) RESPOSTA: Eu acredito que o espanhol da Espanha é uma das formas mais **próximas do português**. Querendo ou não, a gente acaba **assemelhando**, e algumas coisas que eles acabam falando, você consegue captar mais **fácil**. E como as outras variações, algumas palavras são próprias deles, você não consegue captar assim de primeira, porque é diferente do que você está **acostumado**. E no espanhol da Espanha, mais **próximo do português**.

PERGUNTA: Você consome ou busca consumir mídias que contenham espanhol da Espanha?

(E65Entr) RESPOSTA: Eu **tento**. Eu tento bastante, eu tento séries, escutar música, ver propaganda, publicidade, seguir pessoas que falam e que são nativos, para me **acostumar o ouvido** e compreender melhor, da Espanha.

PERGUNTA: Gostaria de saber a sua opinião sobre algo: nós, brasileiros, como professores de espanhol, muitas vezes temos contato com professores de diferentes países, como Argentina, Uruguai e outros, além de colegas brasileiros que também trazem influências de variedades distintas. Com isso, é natural que acabemos absorvendo traços dessas variedades. Na sua visão, nós, como professores, devemos sempre buscar manter uma única variedade na comunicação? Por exemplo, no seu caso, você acha que é necessário sempre produzir o espanhol da Espanha, ou seria aceitável misturar traços de diferentes variedades?

(E66Entr) RESPOSTA: Eu acho que nós, enquanto professores, a gente precisa **conhecer um pouco de cada uma**, mas **dominar pelo menos uma**. Eu acho que até pode misturar assim, num contexto mais descontraído, mas na hora de ensinar, você tem que **dominar uma**, porque acaba que pode **prejudicar o aluno** essa mistura. Já é um idioma novo, aí se você mistura vários tipos do idioma, aí pode **confundir o aluno**. Acho que tem que **dominar uma**, pelo menos.

PERGUNTA: Por fim, ainda dentro desse tema, você acha que essa mistura de variedades, quando estamos diante de um nativo, pode causar algum incômodo? Será que o nativo poderia se sentir desconfortável com essa mistura, ao achar que estaríamos fazendo uma *chacota*? Você acha que isso poderia levar a mal-entendidos?

(E67Entr) RESPOSTA: Eu acredito que sim, porque, por experiência própria mesmo, a gente teve uma professora que ela é da Argentina e, querendo ou não, a nossa pronúncia não é como a dela, né, que é nativa. E às vezes a gente falava algumas coisas que ela não entendia, e ela ficava meio que **chateada**, porque a gente não falava como ela gostaria que fosse, ou como as pessoas no país dela falam. Eu acredito que eles meio que entendam como se a gente tivesse fazendo **chacota** ou sei lá, algo assim.