



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET

LUCAS BARBOSA DOS SANTOS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL: um estudo sobre os sons aproximantes [β] e [ð] na formação de professores brasileiros.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília – DF

2024

LUCAS BARBOSA DOS SANTOS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL: um estudo sobre os sons aproximantes [β] e [ð] na formação de professores brasileiros.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Universidade de Brasília (UnB) como requisito à obtenção do título de Licenciatura em Letras Espanhol.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monique Leite Araújo.

Brasília – DF

2024

LUCAS BARBOSA DOS SANTOS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO ENSINO DE ESPANHOL: um estudo sobre os sons aproximantes [β] e [ð] na formação de professores brasileiros.

A Comissão Examinadora, abaixo identificada, do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Espanhol da Universidade de Brasília (UnB) do aluno:

Lucas Barbosa dos Santos

Prof.^a Dr.^a Monique Leite Araújo
Professora-Orientadora

Prof.^a. Dr.^a Rosilei Justiniano Carayannis
Professor-Membro interno

Prof.^a. Dr.^a Thaisa Alves Brandão
Professor-Membro externo

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus sinceros agradecimentos a todos que desempenharam papéis fundamentais na realização deste Trabalho de Conclusão de Curso:

A Deus, por me conceder a oportunidade de viver, guiando-me nos desafios de um ano difícil e ao longo desta jornada acadêmica.

À minha orientadora, Monique Leite Araújo, cuja paciência, dedicação e sabedoria foram fundamentais para me guiar nos momentos de incerteza, proporcionando o apoio necessário para que eu pudesse desenvolver e concluir este trabalho com confiança.

Às professoras Dra. Rosilei Justiniano e Thaisa Alves, por gentilmente aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho, oferecendo suas percepções valiosas e contribuindo para a conclusão desta etapa.

Às professoras Edna Gisela Pizarro e Paula Sarri de Araújo Farias, que gentilmente permitiram a realização desta pesquisa em seu espaço de trabalho e ofereceram suporte nos momentos mais difíceis.

Aos alunos participantes desta pesquisa, que, com paciência e dedicação, contribuíram para o meu crescimento tanto como professor quanto como pesquisador.

Aos meus professores da Universidade de Brasília, Antônio Luiz, Yamilka Rabasa, Maria Carolina Calvo e Janaina Soares, pela disposição em ensinar-me e por instigar o meu interesse no mundo acadêmico.

À Universidade de Brasília, por ser uma instituição pública, gratuita e de qualidade, desempenhando um papel fundamental na construção do meu pensamento crítico.

À minha ex-professora do Centro Interescolar de Línguas do Gama (DF), Kamila Rodrigues, por inspirar-me desde os meus 12 anos, com suas aulas de espanhol, a trilhar o caminho que me levou a ser o professor que sou hoje.

À minha mãe e minha avó, que me incentivaram, deram suporte durante todos os anos de graduação, e, acima de tudo, moldaram o homem que sou hoje.

E, por fim, à minha melhor amiga Laura Tavares, pelo apoio incondicional, pelas opiniões, conselhos e, especialmente, por mostrar-me que a amizade também pode ser uma forma de família.

RESUMO

Este trabalho propõe uma investigação centrada na consciência fonológica dos professores em formação no ensino dos alofones aproximantes [β̞] e [ð̞] no espanhol. A pesquisa foi motivada pela observação inicial de que alguns colegas de curso não tinham uma resposta clara sobre o conhecimento específico dos alofones [β̞] e [ð̞], o que sugere a necessidade de investigar essa questão de forma mais aprofundada. O objetivo geral é entender o funcionamento da consciência fonológica desses professores em formação, a fim de colaborar no desenvolvimento de estratégias mais aplicadas para o ensino desses alofones aproximantes. O estudo fundamenta-se em conceitos fonético-fonológicos (ALVES, 2009; DA SILVA E DA SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2019; DE SOUZA, 2021), destacando a importância da consciência fonológica na formação de professores de língua estrangeira e abordando a escassez de incentivos no ensino oral de idiomas. Tem por objetivos específicos analisar se os professores em formação têm consciência dos aspectos fonéticos (alofones aproximantes) e como podem ensiná-los, buscando desenvolver um conhecimento claro e detalhado que contribua para a oralidade dos alunos.

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

RESUMEN

Este trabajo propone una investigación centrada en la conciencia fonológica de los profesores en formación en la enseñanza de los alófonos aproximantes [ʎ] e [ɟ] en español. La investigación fue motivada por la observación inicial de que algunos colegas de curso no tenían una respuesta clara sobre el conocimiento específico de los alófonos [ʎ] e [ɟ], lo que sugiere la necesidad de investigar esta cuestión de manera más profunda. El objetivo general es comprender el funcionamiento de la conciencia fonológica de estos profesores en formación, con el fin de colaborar en el desarrollo de estrategias más aplicadas a la enseñanza de estos alófonos aproximantes. El estudio se fundamenta en conceptos fonético-fonológicos (ALVES, 2009; DA SILVA E DA SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2019; DE SOUZA, 2021), destacando la importancia de la conciencia fonológica en la formación de profesores de lenguas extranjeras y abordando la escasez de incentivos en la enseñanza oral de idiomas. Tiene como objetivos específicos analizar si los profesores en formación son conscientes de los aspectos fonéticos (alófonos aproximantes) y cómo pueden enseñarlos, buscando desarrollar un conocimiento claro y detallado que contribuya a la oralidad del alumnado.

Palabras clave: Conciencia fonológica, conocimiento tácito y explícito, profesores en formación y alófonos aproximantes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa e interesses de pesquisa	11
1.2 Objetivo geral e objetivos específicos	12
1.3 Hipóteses	12
1.4 Organização do trabalho	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Consciência fonológica.....	14
2.2 Professores em formação.....	15
2.3 Didática da pronúncia	16
2.4 Alofones aproximantes [β] e [ð]	17
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	19
3.1 Métodos e natureza da pesquisa	19
3.2 Contexto da pesquisa e seleção de participantes	20
3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados	21
3.3.1 Análise de diálogo espontâneo	21
3.3.2 Discriminação auditiva.....	23
3.3.3 Conhecimento tácito ou explícito?	24
3.3.4 Questionário de autoavaliação	24
4. ANÁLISE DE DADOS	26
4.1 Análise de diálogo espontâneo	26
4.2 Análise da discriminação auditiva e exposição de conhecimento tácito ou explícito.....	30
4.3 Análise dos questionários de autoavaliação	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
5.1 As hipóteses da pesquisa	40
5.2 Contribuições do estudo	41
5.3 Limitações da pesquisa	42
5.4 Sugestões de pesquisas futuras	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	47
APÊNDICE B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa	50

APÊNDICE C – Tabela de classificação dos informantes	51
APÊNDICE D – Transcrição do diálogo espontâneo	52
APÊNDICE E – Análise dos espectogramas	55
APÊNDICE F – Transcrição de falas sobre conhecimento tácito ou explícito ...	67
APÊNDICE G – Respostas das perguntas 5 e 6 do questionário de autoavaliação	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Realizações dos alofones de /b/ e /d/.....	28
Figura 2 – Espectograma do informante EM001-3.....	28
Figura 3 – Espectograma do informante VS006-1.....	29
Figura 4 – Espectograma do informante VR007-4.....	29
Figura 5 – Espectograma detalhado do informante VS006-1.....	30
Figura 6 – Espectograma do informante JS003-3.....	30
Figura 7 – Identificação através da discriminação auditiva.....	33
Figura 8 – Identificação de conhecimento tácito ou explícito.....	33
Figura 9 – Resposta da pergunta 1 do questionário de autoavaliação.....	34
Figura 10 – Resposta da pergunta 2 do questionário de autoavaliação.....	35
Figura 11 – Resposta da pergunta 3 do questionário de autoavaliação.....	36
Figura 12 – Resposta da pergunta 4 do questionário de autoavaliação.....	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevista semiestruturada	22
Tabela 2 – Amostragem da coleta de dados do diálogo espontâneo	27
Tabela 3 – Amostragem de coleta de dados de discriminação auditiva e exposição de conhecimento tácito ou explícito	31

1. INTRODUÇÃO

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

Da Silva e Da Silva (2017) destaca a escassez de pesquisas sobre a consciência fonológica, reforçando a necessidade de investigações nesse campo com diferentes situações e pessoas. Assim, este trabalho visa investigar a consciência fonológica dos professores em formação para compreender os desafios na aprendizagem e no ensino dos alofones aproximantes [β] e [ð]. A descoberta e interesse desta pesquisa originou-se a partir da publicação *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*¹ de Lahoz et al. (2012), que delinea conceitos fundamentais de fonética e fonologia, além de discutirem os alofones aproximantes [β] e [ð]. Com essa base, os trabalhos de Oliveira (2019) e Machuca Ayuso (1997) são fundamentais para a pesquisa, pois exploram a articulação e a percepção desses alofones.

1.1 Justificativa e interesses de pesquisa

A justificativa deste estudo emerge da observação de que, frequentemente, professores enfrentam desafios no ensino dos alofones aproximantes [β] e [ð] no espanhol. Isso se deve à falta de conhecimento específico sobre a variação desses fonemas ou ao fato de que “nos próprios cursos de Licenciatura em Letras não há uma formação suficientemente conjugada entre ‘saber pronúncia’ e ‘saber ensinar pronúncia’” (De Los Santos e Alves, 2022, p. 970). Ou seja, mesmo que esses professores em formação tenham ciência dos alofones aproximantes da língua espanhola, muitas vezes eles não provêm de habilidades para ensiná-los.

¹ Aproximación ao ensino da pronúncia na sala de aula de espanhol (tradução própria)

1.2 Objetivo geral e objetivos específicos

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

1.3 Hipóteses

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

1) A realização aproximante na fala dos docentes impacta diretamente na discriminação auditiva e verbalização de conhecimento explícito?;

2) A falta de consciência fonológica dos estudantes de Letras/Espanhol dificulta o ensino eficaz dos alofones aproximantes [β] e [ð]?; e

3) A participação dos professores de espanhol em formação nesta entrevista os fará reconhecer a importância de ensinar essas variações fonéticas na sala de aula?

A investigação destas hipóteses é importante para entender as lacunas na formação dos professores e como elas podem ser superadas.

1.4 Organização do trabalho

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, dos quais o primeiro é a introdução, onde apresenta-se o tema, a problemática, os objetivos, a justificativa e as hipóteses. O segundo capítulo trata da fundamentação teórica, discutindo as teorias e conceitos que embasam a pesquisa. No terceiro capítulo, explica-se a metodologia da pesquisa, detalhando como esta foi realizada e quais procedimentos

foram adotados. O quarto capítulo está dedicado à análise de dados, onde se expõem e analisam os dados coletados. Por fim, no quinto capítulo, há os resultados com as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Consciência Fonológica

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

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

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

De Souza (2021, p. 161) também expõe como imprescindível, ao investigar, notar se os falantes possuem o conhecimento tácito da língua ou explícito. Se o falante consegue identificar uma diferença entre a L1 e L2, mas não consegue verbalizá-la ou elaborar regras de pronúncia, ele tem o conhecimento tácito sobre tal aspecto fonológico. Se já consegue explicar tal diferença, ele tem o conhecimento explícito ou

metalinguístico (De Souza, 2021). Esse autor também afirma que a maior parte da consciência fonológica dos falantes é tácita (2021, p. 156), mas ao se tratar de professores em formação, espera-se que estes tenham um conhecimento explícito ou o desenvolva para uma boa docência.

Da Silva e Da Silva (2017, p. 806-820) afirmam que ainda não há muitos estudos sobre a consciência fonológica e que, geralmente, os estudos encontrados nesse campo são de caráter mais geral. As autoras também reforçam a necessidade de realizar pesquisas semelhantes à sua, mas que envolvam outros sujeitos e diferentes contextos de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito aos falantes brasileiros. De Souza (2021) e Alves (2009) concordam sobre a falta de investigação nessa área linguística.

Da Silva e Da Silva (2017) relata que os indivíduos em níveis mais avançados de língua espanhola, ao terem mais tempo de dedicação à aprendizagem fora da sala de aula, demonstram maiores níveis de consciência e de representação mental sobre os sons dessa língua e, por isso, perceberiam mais facilmente as diferenças entre os pares de sons investigados (p. 807). Tal argumento é imprescindível para o presente estudo, pois justifica a seleção dos participantes desta pesquisa, a qual se espera que haja uma dedicação à aprendizagem para uma boa docência no Estágio Supervisionado 1.

2.2 Professores em Formação

É de suma importância, como visto no tópico anterior, tal consciência na formação de professores de língua estrangeira para um desenvolvimento docente e discente eficaz. Pois “permite aos pesquisadores não somente entender mais sobre esse fenômeno em relação à fala em L2, mas, também, planejar e executar intervenções pedagógicas mais acertadas” (De Souza, 2021, p. 157). Da Silva e Da Silva (2017) também concordam com De Souza (2021) quanto à boa docência ao afirmar que o professor, através de sua consciência fonológica, “terá possibilidade de adotar procedimentos adequados às necessidades desses sujeitos, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem” (p. 806).

A grande questão é quando se analisa previamente o desenvolvimento dessa consciência fonológica e sua importância, e depara-se com estudos que demonstram um desinteresse dos futuros docentes de espanhol e das universidades em propor essa consciência por múltiplos meios (Brandão, 2021; Fernandes, 2021). Vê-se uma desatenção em acrescentar matérias que reforcem o desenvolvimento da consciência fonológica, e eliminem o pensamento supérfluo de que, pela proximidade do português e do espanhol, não é preciso focar no ensino da pronúncia (Brandão, 2021).

Portanto, a intenção desse estudo, ao entender que não existem muitos reforços e incentivos no âmbito oral do ensino de idiomas, é, através de uma entrevista individual, analisar acusticamente se esses professores em formação que iniciarão o Estágio Supervisionado 1 têm consciência das variações fonéticas ([β] e [ð]), se eles pronunciam os alofones espontaneamente e, por conseguinte, como podem ensiná-los. Claro que se leva em consideração o estudo de De Souza (2021) no qual ressalta que maior parte do conhecimento fonológico de uma língua é tácito, mas o que se pretende é justamente desenvolver o conhecimento explícito (De Souza, 2021) desses futuros professores, pois é imprescindível que o docente entenda bem o que está ensinando e explique da forma mais clara possível para que os alunos compreendam.

2.3 Didática da pronúncia

Segundo Cantero (2003) em *Fonética y didáctica de la pronunciación*², o ensino de línguas exige que o professor possua um sólido conhecimento de fonética, pois a comunicação humana é predominantemente oral, e é nesse aspecto que surgem as dificuldades mais comuns, como a barreira de compreensão entre falantes nativos e aprendizes. O autor destaca que ainda há quem confunda o ensino de pronúncia com a “correção fonética” (p. 550).

A correção fonética, por sua vez, tende a focar isoladamente em sons individuais, raramente abordando a fala como um todo (Cantero, 2003, p. 550). Essa abordagem limitada pode levar à percepção de que o ensino de pronúncia é algo “*aburrido*” (Illán, 2009, p. 128). Esse pesquisador reforça que essa visão restrita, que considera a pronúncia apenas sob o prisma da correção fonético-fonológica, ignora o

² Fonética e didática da pronúncia (tradução própria)

fato de que a pronúncia de cada palavra ou som perde seu significado quando descontextualizada do discurso, e que a precisão fonológica desempenha um papel importante em cada enunciado, revelando seu significado literal, pragmático e, até mesmo, cultural (2009, p. 129).

Brisolara (2022), em sua publicação *La práctica de la pronunciación en cursos de formación de profesores de ELE*³, cita algumas dificuldades fônicas que estudantes brasileiros podem enfrentar na aprendizagem do espanhol, destacando os alofones [β] e [ð]. Por isso, o autor reforça a importância de ensinar esses aspectos em sala de aula e, para esse ensino, propõe atividades sobre esses alofones baseadas na proposta didática de Celce-Murcia et al. (2010). Essas atividades, sugeridas por Brisolara (2022), podem ser implementadas pelos futuros professores para o ensino de pronúncia, atuando como soluções potenciais para o problema destacado por De Los Santos e Alves (2022): “a falta de uma formação integrada nos cursos de Licenciatura em Letras que combine ‘saber pronúncia’ e ‘saber ensinar pronúncia’” (p. 970).

2.4 Alofones aproximantes [β] e [ð]

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

Segundo Lahoz et al. (2012), dependendo do contexto linguístico em que /b/ e /d/ estiver, haverá duas formas de sonorizá-los. Aparecerão como [b,d] oclusivos depois de pausa, após nasal /m/ ou /n/, e lateral no caso de /d/. Nos demais casos aparecerão como aproximantes [β, ð], principalmente em posição intervocálica. A *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*⁴(2011) da Real Academia Española e da Asociación de Academias de la Lengua Española, também estabelece tal padrão de pronúncia. Relata que ainda que a realização própria de /b/

³ A prática da pronúncia em cursos de formação de professores de E/LE (tradução própria)

⁴ Nova gramática da língua espanhola: fonética e fonologia (tradução própria)

e /d/ deveria ser oclusiva, a tendência é que elas percam esse obstáculo comum das oclusivas e se torne uma aproximante devido aos sons adjacentes anteriores e posteriores que podem ser mais contínuos; qualidade das vogais, por exemplo.

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

O estudo de Oliveira (2019) é um impulso importante para a base desta pesquisa, pois trata da articulação e percepção dos alofones aproximantes. Esta analisou a realização espontânea de [β] e [ð] por professores de espanhol brasileiros com no mínimo 10 anos de experiência docente. Sua intenção foi entender se esses profissionais da educação aplicavam os alofones dentro do contexto estandar e da maneira aproximante como é na língua espanhola. Sua investigação resultou, inclusive, a descoberta de um modo de articulação que o autor estipula como “híbrido”, já que os lusófonos não pronunciavam /b/ e /d/ nem como oclusivos, nem como aproximantes, ou melhor, tinham características de ambos os modos de articulação.

Sabendo, pois, que a abordagem desta pesquisa visa o campo da fonética e quais segmentos serão analisados ([β] e [ð], aproximantes), o estudo de Oliveira (2019) serviu de base para entender a consciência desses professores sobre tais alofones e instigar a investigação dessa consciência fonético-fonológica no processo de formação de docentes de língua espanhola.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho propõe uma investigação abrangente sobre a consciência fonológica dos alofones aproximantes [β] e [ð] por professores de espanhol brasileiros em formação. Para garantir a qualidade e fidedignidade dos dados coletados, as 3 primeiras etapas desta pesquisa foram gravadas e analisadas a posteriori.

Os participantes foram solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um Termo de autorização⁵ para utilização de imagem e som de voz. Esses documentos esclareceram os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os direitos dos participantes e os aspectos relacionados à confidencialidade e privacidade dos dados, conforme preconizado por Silva e Lionço (2018) quanto às atitudes éticas que o investigador deve assumir.

3.1 Métodos e natureza da pesquisa

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

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

A metodologia de pesquisa-ação é particularmente adequada para este tipo de investigação, pois o pesquisador atua simultaneamente como professor em formação e investigador. Desenvolve-se a proposta de atividade e análise com o objetivo de facilitar a reflexão dos participantes, que também estão em formação como professores de espanhol. Dessa forma, a pesquisa não apenas busca gerar

⁵ Os modelos desses documentos se encontram no Apêndice A e B.

conhecimento, mas também visa contribuir diretamente para a prática educacional e o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

França (2019) apresenta três princípios da pesquisa-ação: a crítica à realidade, o diagnóstico e o enfrentamento de problemas. Quanto à crítica à realidade, destacam-se casos mencionados no referencial teórico, como o descaso das universidades com relação às aulas de fonética e fonologia, a escassez de pesquisas na área da consciência fonológica e a constatação que motivou este estudo: a falta de conhecimento dos alofones aproximantes entre os colegas de curso. No que diz respeito ao diagnóstico e enfrentamento dos problemas, os dados coletados nesta pesquisa foram utilizados para desenvolver evidências que visam superar a escassez de bibliografia na área da consciência fonológica e reformular as atividades implementadas para uma melhor adaptação e (re)aplicação tanto pessoal quanto dos participantes. Isso porque, conforme França (2019), “os sujeitos se ressignificam horizontalmente como autores e coprodutores de todo o processo investigativo”, o que sugere a possibilidade de descoberta de diferentes formas de aplicação e diversos pontos de vista, assim como a mudança destes.

3.2 Contexto da pesquisa e seleção dos participantes

A pesquisa centrou-se nos alunos do Estágio Supervisionado 1 do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol de uma universidade pública do Distrito Federal (DF), em virtude de já terem completado as disciplinas essenciais para a construção de uma base didática sólida no curso. A participação voluntária desses estudantes foi fundamental para a coleta de dados relevantes.

Inicialmente, foi obtida a permissão das duas professoras responsáveis pelo Estágio Supervisionado 1, que atuaram como intermediárias entre o pesquisador e os alunos. As professoras disponibilizaram uma sala e organizaram horários específicos para os encontros com os alunos interessados. Ao todo, sete estudantes manifestaram interesse em participar do estudo de forma voluntária.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações dos participantes, foram criados códigos baseados na primeira letra do nome e do sobrenome de cada aluno (Ver tabela de informantes no Apêndice C). Esta medida

visa tanto à proteção dos dados coletados quanto à possibilidade de identificação futura dos participantes, caso eles manifestem interesse em acessar os resultados da pesquisa.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados

Com o objetivo de obter resultados mais consistentes na interpretação e comparação das informações, foram empregados três instrumentos de coleta de dados: i) entrevista semiestruturada; ii) tarefa de discriminação auditiva; e iii) questionário de autoavaliação. Esses instrumentos foram aplicados ao longo de quatro etapas metodológicas distintas, cada uma projetada para explorar diferentes aspectos do conhecimento fonético-fonológico dos participantes. Além disso, a entrevista é uma revisão léxica sobre alimentos, conteúdo que faz parte dos componentes curriculares que eles ministrarão no Estágio Supervisionado 1 aos alunos desta universidade. Segue a explicação de cada uma das etapas:

3.3.1 Análise de diálogo espontâneo

Inicia-se um diálogo espontâneo, mediado pelas perguntas abaixo, acerca da alimentação pessoal do entrevistado. Com isso, pode-se analisar, caso haja palavras que devem compor os alofones oclusivos e aproximantes de /b/ e /d/, como a pronúncia é feita. Pretende-se com esta parte entender se o professor em formação utiliza os alofones no contexto *padrão* (oclusivo) (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011, p. 144), fora dele (distinção entre oclusivas e aproximantes) ou em nenhum dos casos.

Perguntas	Palavras de provável aparição
1. ¿Cuál es tu comida favorita para empezar el día? ¿Qué ingredientes sueles incluir en tu desayuno?	- Preferida: [pʁefe'riða] - Huevo: ['weβo] - Banana: [ba'nana]
2. ¿Podrías compartir alguna experiencia gastronómica interesante que hayas tenido recientemente?	- Avena: [a'βena] - Ingredientes: [iŋgre'ðjentes] - Bebida: [be'βiða]

3. ¿Tienes alguna receta especial que te guste preparar con amigos o familiares? ¿Qué ingredientes son los más importantes en esa receta?	- Dulce: ['dulθe] - Comida: [ko'miða] - Desayuno: [desa'juño] - Nada: ['naða] - Todo: ['toðo] - Gustaba: [gus'taβa]
4. ¿Qué bebida recomendarías para acompañar esa receta especial?	
5. ¿Hay algún postre que siempre te haga sonreír solo de pensarlo?	
6. ¿Qué comida te transporta a algún recuerdo especial de tu infancia?	

Tabela 1 – Entrevista semiestruturada (elaborado pelo autor)⁶

Os enunciados selecionados para compor o corpus da pesquisa são analisados utilizando o *Praat*, um software gratuito desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink, da Universidade de Amsterdã, especializado na análise científica da fala. O diálogo é gravado por um smartphone Android e editado nele para remover partes não necessárias temporariamente, antes de serem transferidos para o *Praat*.

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

Sola Prado (2015) apresenta três subcategorias de aproximantes e os casos propensos a aparecer na análise acústica, como assimilação com outros sons, elisão e fusão. Sabendo dessas possíveis dificuldades, serão levados em conta nesse

⁶ Perguntas traduzidas pelo autor

1. Qual é a sua comida favorita para começar o dia? Quais ingredientes você costuma incluir no seu café da manhã?

2. Você poderia compartilhar alguma experiência gastronômica interessante que teve recentemente?

3. Você tem alguma receita especial que gosta de preparar com amigos ou familiares? Quais ingredientes são os mais importantes nessa receita?

4. Que bebida você recomendaria para acompanhar essa receita especial?

5. Existe alguma sobremesa que sempre te faz sorrir só de pensar nela?

6. Qual comida te transporta para alguma lembrança especial da sua infância?

Respostas de provável aparição: Preferida, ovo, banana, aveia, ingredientes, bebida, doce, comida, café da manhã, nada, tudo, gostava.

estudo atual apenas os critérios principais de uma aproximante, conforme explicitado por Oliveira (2019):

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

3.3.2 Discriminação auditiva

Os informantes (professores em formação) escutam os áudios com o nome das comidas selecionadas para essa atividade. Os áudios estão em língua espanhola e eles têm que escrever abaixo da imagem que supõem que possa ser o alimento correto. São utilizadas gravações do forvo (FORVO, 2024), pela abrangência de sotaques (ao lado da descrição fonética de cada alimento há também de qual país foi exportada a gravação). A intenção da atividade é saber se os entrevistados utilizam o grafema correto para representar os alofones aproximantes e, ao mesmo tempo, ampliar o vocabulário deles relacionado a alimentos, um tema que eles ensinam durante o Estágio Supervisionado 1.

Para promover um ambiente de interação e aprendizado mais descontraído, é conduzida uma dinâmica de questionamento entre pares, onde o entrevistador indaga se os informantes individualmente percebem alguma distinção entre os alofones dos fonemas /b/ e /d/ em conjuntos específicos de palavras. Essa abordagem visa avaliar a capacidade do participante em discriminar auditivamente os alofones, sem a necessidade de uma explicação prévia, demonstrando assim sua habilidade em reconhecer nuances linguísticas de acordo com a sua consciência fonológica.

Palavras escolhidas (virão acompanhadas de imagens):

1. *Empanada* [empa'naða] – áudio exportado do Forvo (País: Chile)

2. *Hamburguesa* [ambur'ɾesa] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)
3. *Calabacín* [kalaβa'sin] – áudio exportado do Forvo (País: Colômbia)
4. *Emparedado* [empare'ðaðo] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)
5. *Barbacoa* [barβa'koa] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)
6. *Endulzante* [endul'sante] – áudio exportado do Forvo (País: Espanha)

3.3.3 Conhecimento tácito ou explícito?

Neste momento, os informantes passam por uma etapa de “exposição”. Se há a percepção de diferença entre os alofones, de como se dão essas pronúncias de forma isolada e contextualizada. Assim, pode-se saber até onde vai a consciência fonológica do professor em formação, se está mais próxima do conhecimento tácito (quando se sabe que há uma diferença entre os alofones, mas não logra explicá-la) ou conhecimento explícito (capacidade de verbalizar as regras) (De Souza, 2021, p. 161).

3.3.4 Questionário de autoavaliação

Por fim, é avaliado se a revisão ou descoberta dos alofones [β] e [ð] é significativa para o aprimoramento da consciência fonológica do entrevistado e se essa abordagem é pertinente para ser ensinada em sala de aula. Abaixo há algumas indagações realizadas após a entrevista de forma virtual e anônima.

1. ¿Consideras que es importante para los docentes entender las dificultades específicas de sus alumnos con respecto a la fonética para poder ayudarlos adecuadamente en su aprendizaje? ⁷

⁷. Perguntas traduzidas pelo autor

1. Você considera importante os professores entenderem as dificuldades específicas de seus alunos em relação à fonética para poder ajudá-los adequadamente em seu aprendizado?
2. Você acha que a experiência desta entrevista ajudou você a compreender melhor as dificuldades que seus alunos podem enfrentar ao distinguir os alofones de /b/ e /d/?
3. Você considera que possui uma boa compreensão dos sons oclusivos e aproximantes da língua?
4. Com base no que você aprendeu ou reforçou, como você avaliaria sua capacidade de ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/ para seus alunos?

2. ¿Crees que la experiencia de esa actividad te ha ayudado a comprender mejor las dificultades que pueden enfrentar tus alumnos al distinguir los alófonos de /b/ y /d/?
3. ¿Consideras que tienes una buena comprensión de los sonidos oclusivos y aproximantes del idioma?
4. Basándote en lo que has aprendido o reforzado, ¿cómo evaluarías tu capacidad para enseñar la distinción entre los alófonos de /b/ y /d/ a tus alumnos?
5. ¿Después de esta experiencia, crees que es necesario dedicar tiempo en clase para enseñar a tus alumnos a diferenciar entre alófonos de los fonemas /b/ y /d/? ¿Por qué?
6. Si decides enseñar a tus alumnos a distinguir los alófonos de los fonemas /b/ y /d/, ¿qué estrategias o actividades usarías en clase para lograrlo?

-
5. Após esta experiência, você acha necessário dedicar tempo em sala de aula para ensinar seus alunos a diferenciar entre os alofones dos fonemas /b/ e /d/? Por quê?
 6. Se você decidir ensinar seus alunos a distinguir os alofones dos fonemas /b/ e /d/, que estratégias ou atividades você usaria em sala de aula para alcançar isso?

4. ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos nas etapas de coleta, seguindo a mesma sequência dos procedimentos descritos do capítulo metodológico para manter a organização do trabalho. Assim, o capítulo foi dividido em cinco grandes partes: i) análise de diálogo espontâneo, ii) análise de discriminação auditiva e exposição de conhecimento tácito ou explícito, iii) análise dos questionários de autoavaliação e iv) discussão das conclusões decorrentes das análises realizadas.

4.1 Análise de diálogo espontâneo

Foram extraídas de cada informante as últimas palavras que contiveram cinco segmentos que pressupõem uma aparição aproximante. A decisão de selecionar os últimos segmentos se deu ao notar o nível de conforto alcançado pelos participantes ao final do diálogo sobre alimentos. Assim, mesmo em um contexto potencialmente tenso, o pesquisador mediu para garantir que os participantes compreendessem que se tratava de uma conversa informal e, dessa forma, obter um discurso mais natural.

A princípio identificou-se 153 ocorrências de /b/ e /d/ em contexto aproximante. No entanto, observou-se uma discrepância significativa entre as ocorrências por informante, com diferenças de mais de 30 realizações em comparação entre eles. Oliveira (2019, p. 106) observa que, em situações de fala espontânea, é comum não obter um número proporcional. Assim, optou-se por selecionar não apenas com base no conforto percebido na fala dos informantes, mas também considerando limitações de tempo para análise e a obtenção de números mais precisos, escolhendo os últimos cinco segmentos de cada participante.

A tabela abaixo apresenta alguns dados obtidos após uma análise auditiva realizada pelo pesquisador⁸. Os enunciados estão representados da seguinte forma: em verde, os segmentos aproximantes; em cinza, segmentos que deveriam ser aproximantes contextualmente, mas houve uma realização oclusiva; e em amarelo, um segmento excluído do corpus devido a ruído e sobreposição de vozes, o que impossibilitou a leitura do espectrograma no PRAAT.

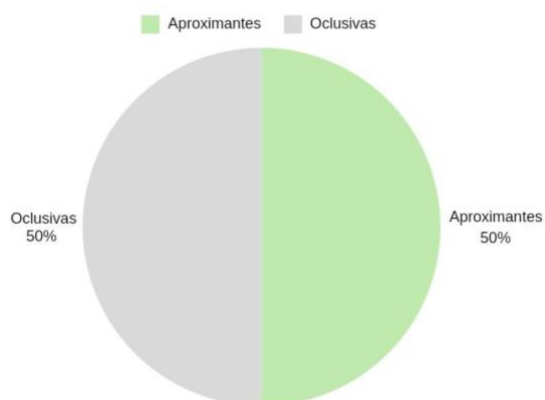
⁸ Ver Apêndice D para a transcrição completa

Informante	Enunciado	Fonema	Contexto anterior	Contexto posterior	Palavra
EM001-1	Es mi abuela	/B/	A	UE	Abuela
EM001-4	Que todavía está ¡Sí!	/D/	O	A	Todavía
GS002-1	Un jugo de maracujá	/D/	O	E	Jugo de
GS002-2	Como en norte del país	/D/	E	E	Norte del
JS003-1	Nada	/D/	A	A	Nada
JS003-4	Muy helada	/D/	A	A	Helada
LN004-4	A veces se pierde	/D/	R	E	Pierden
LN004-5	Se puede comer siempre	/D/	E	E	Puede
TM005-4	Pero me acuerdo de algo que hoy no me gusta	/D/	O	E	Acuerdo de
TM005-5	Arroz dulce	/D/	S	U	Arroz dulce
VS006-3	Es buenísimo, tío	/B/	S	UE	Es buenísimo
VS006-4	Muy bueno	/B/	UI	UE	Muy bueno
VR007-1	No va a cambiar el costo	/B/	O	A	No va
VR007-5	En cuanto miraba la tele	/B/	A	A	Miraba

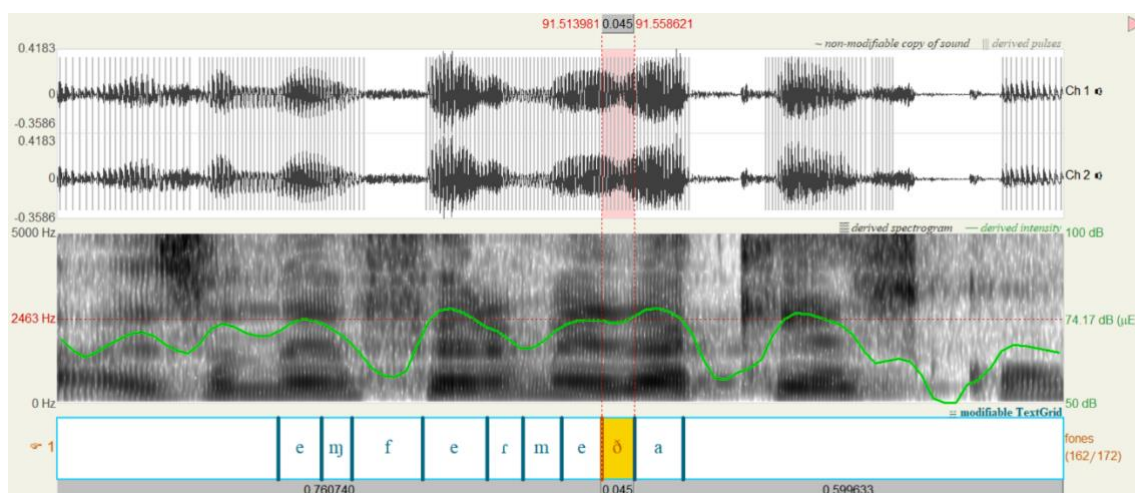
Tabela 2 – Amostragem da coleta de dados do diálogo espontâneo (elaborado pelo autor)

Foram considerados 34 sons para análise, excluindo-se apenas o segmento marcado em amarelo devido à sua leitura pouco clara no Praat. Teórica e contextualmente, todos os sons deveriam se apresentar como aproximantes. Estatisticamente, as realizações dos sons aproximantes correspondem a 50%, conforme demonstrado no Gráfico 1, enquanto os fonemas oclusivos dominam os outros 50%.

Gráfico de realizações dos fonemas de /b/ e /d/

**Figura 1** – Realizações dos alofones de /b/ e /d/ (elaborado pelo autor)

Seguindo os critérios estabelecidos por Oliveira (2019) para determinar um som aproximante, constatou-se que pelo menos um dos cinco sons analisados de cada participante satisfazia esses critérios. A seguir, há a amostragem de três sons aproximantes encontrados⁹:

**Figura 2** – Espectrograma do informante EM001-3 (elaborado pelo autor)

⁹ Ver todas os espectrogramas no Apêndice E

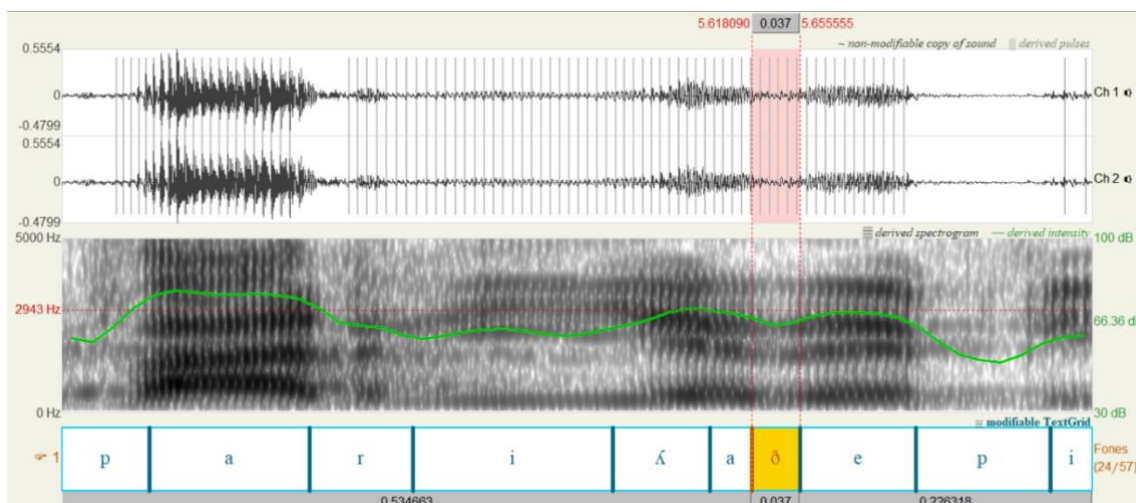


Figura 3 – Espectrograma do informante VS006-1 (elaborado pelo autor)

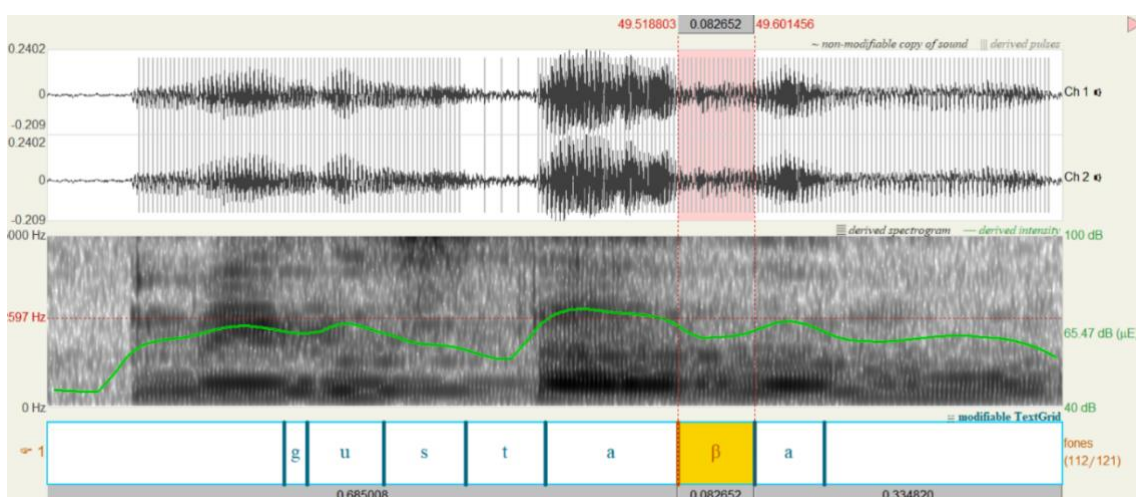


Figura 4 – Espectrograma do informante VR007-4 (elaborado pelo autor)

Nestes espectrogramas, é possível identificar a existência de barra de vozeamento (vibração das pregas vocais). Não há barra de explosão, que corresponde à liberação abrupta de ar após uma oclusão, o que os isenta de serem alofones oclusivos. Há uma duração considerável em milissegundos em comparação com as vogais adjacentes, além de formantes vocálicos harmônicos, que são as frequências ressonantes da voz que definem as qualidades das vogais, e uma queda de intensidade no alofone aproximante, que ocorre entre essas vogais. Abaixo é possível ver essa explicação detalhadamente.

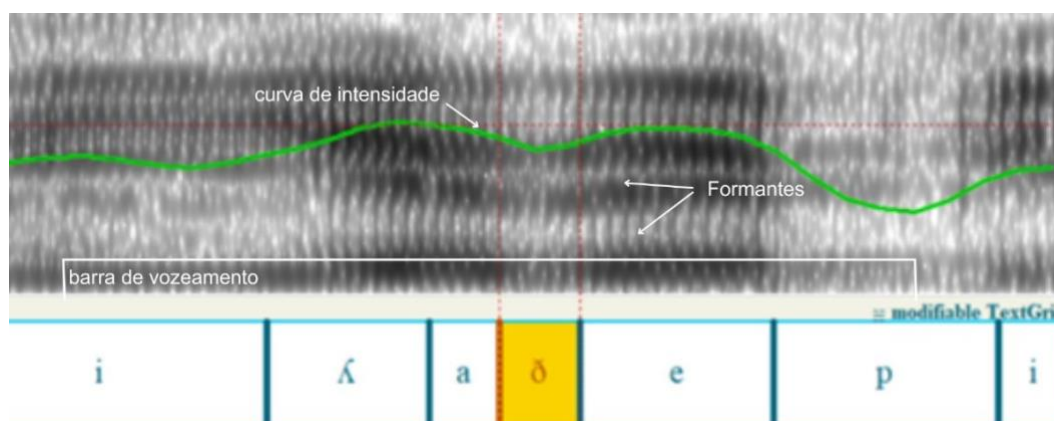


Figura 5 – Espectrograma detalhado do informante VS006-1 (elaborado pelo autor)

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

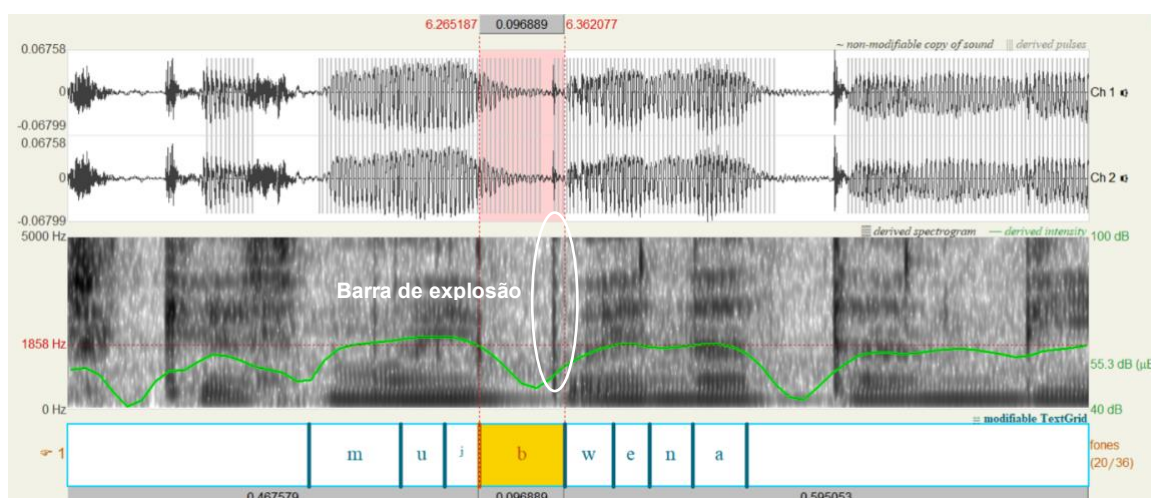


Figura 6 – Espectrograma do informante JS003-3 (elaborado pelo autor)

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

Optou-se por fundir essas duas etapas anteriormente separadas na metodologia, dado que uma complementa a outra. Ou seja, se o entrevistado consegue distinguir os sons apresentados, sua explicação imediatamente revelará se o conhecimento foi exposto de forma tácita ou explícita.

O quadro a seguir apresenta alguns dados obtidos a partir da análise de discriminação auditiva conduzida pelo pesquisador¹⁰. Ele também expõe se houve discriminação dos sons oclusivos e aproximantes, bem como se a explicação fornecida pelo participante foi tácita ou explícita, indicando a capacidade de expor metalinguisticamente esses alofones ou não.

Informante	Comparação	Fonema	Enunciado / Resposta	Tipo de conhecimento
EM001	Hamburguesa / Calabacín	/b/	<p>“Interesante... incluso hay dos transcripciones fonéticas diferentes para la /b/ en español ¿No?”</p> <p>“Me parece que la /b/ está más oclusiva en hamburguesa”</p> <p>“Calabacín está mucho más... suave”</p>	Explícito
EM001	Barbacoa	/b/	<p>“Me parece que esa /b/ está más cerca de la de la hamburguesa”</p> <p>Pergunta: ¿Las dos /b/?</p> <p>“Sí.”</p> <p>“Me parece más oclusiva. Más fuerte”</p>	Não identificado
GS002	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“No oigo el /b/ en calabacín”	Tácito
JS003	Barbacoa	/b/	“El primer ‘barba’ es fuerte, el otro creo que sea más flojo”	Tácito
LN004	Empanada	/d/	“yo escucho bien empanada”	Não identificado

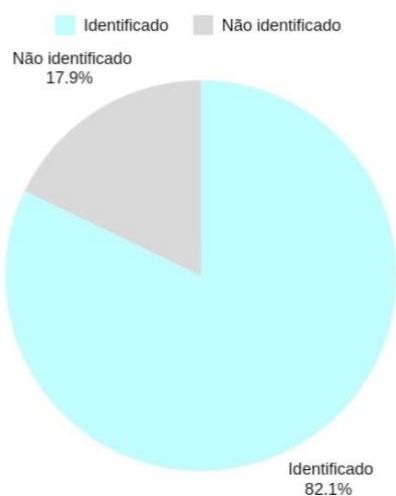
¹⁰ Ver Apêndice F para a transcrição completa

TM005	Barbacoa	/b/	Pergunta: ¿Suenan igual? “Creo que sí”	Tácito
VS006	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“Calabacín es una fricativa. La /b/ fricativa.”	Explícito
VS006	Empanada	/d/	“Es flojo”	Tácito
VS007	Emparedado / Endulzante	/d/	“No sé los nombres técnicos, pero emparedado para mí... casi no percibo la /d/. No es casi, pero es distinto de endulzante” “Es flaquito”	Tácito
VS007	Empanada	/d/	“Para mí es como emparedado. Los dos tienen /d/ entonces... no sé”	Tácito

Tabela 3 – Amostragem de coleta de dados de discriminação auditiva e exposição de conhecimento tácito ou explícito (elaborado pelo autor)

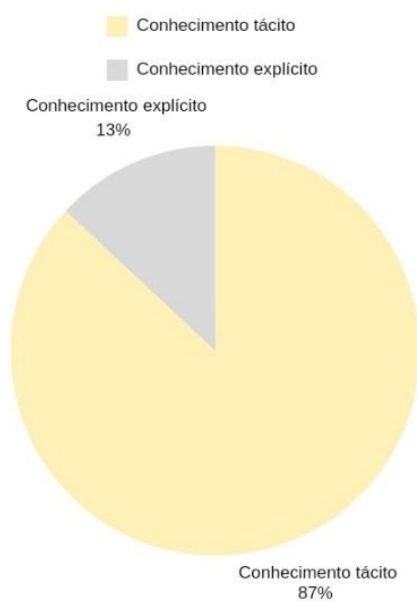
Ao analisar esta etapa, observa-se um resultado satisfatório em termos de discriminação auditiva, com 82,1% das falas indicando a identificação de uma diferença entre os alofones de /b/ e /d/ após a comparação das palavras. Esse resultado é ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico de discriminação auditiva dos fonemas de /b/ e /d/

**Figura 7** – Identificação através da discriminação auditiva (elaborado pelo autor)

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

Gráfico de conhecimento tácito ou explícito dos fonemas de /b/ e /d/

**Figura 8** – Identificação de conhecimento tácito ou explícito (elaborado pelo autor)

4.3 Análise dos questionários de autoavaliação

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

Pergunta 1: ¿Consideras que es importante para los docentes entender las dificultades específicas de sus alumnos con respecto a la fonética para poder ayudarlos adecuadamente en su aprendizaje?

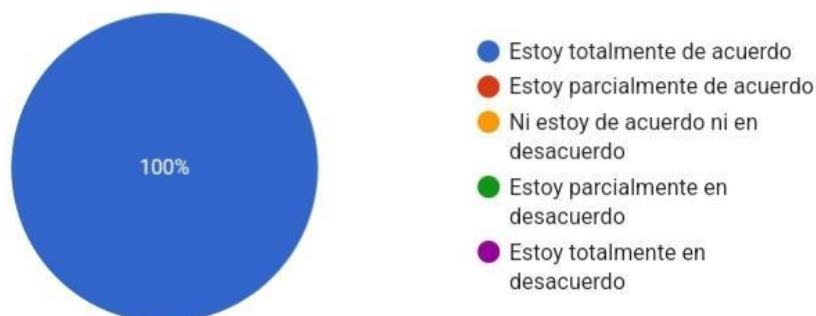


Figura 9 – Resposta da pergunta 1 do questionário de autoavaliação (elaborado pelo autor)

Ao analisar o gráfico 4, revela-se um consenso absoluto entre os participantes sobre a importância de entender as dificuldades específicas dos alunos em fonética para um ensino eficaz. A unanimidade nas respostas destaca a valorização do conhecimento fonético como um aspecto imprescindível no ensino de línguas, indicando uma formação sólida e consciente entre os futuros docentes.

Pergunta 2: ¿Crees que la experiencia de esa entrevista te ha ayudado a comprender mejor las dificultades que pueden enfrentar tus alumnos al distinguir entre los alofones de /b/ y /d/?

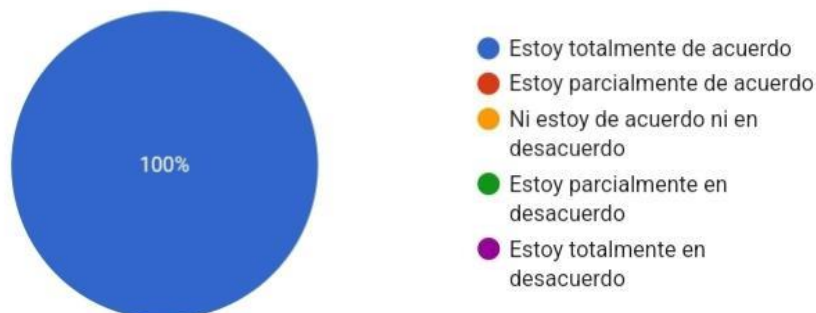


Figura 10 – Resposta da pergunta 2 do questionário de autoavaliação (elaborado pelo autor)

A análise do gráfico 5 revela que todos os participantes concordam que a entrevista os ajudou a compreender melhor as dificuldades dos alunos na distinção dos alofones de /b/ e /d/. A unanimidade nas respostas valida a importância da entrevista, motivando o investigador a continuar com essa abordagem. Esse retorno é fundamental em uma pesquisa-ação, pois não apenas confirma a eficácia do método em sensibilizar os futuros professores para esses desafios fonéticos, mas também fornece ao investigador um feedback valioso para aprimorar tanto sua prática docente quanto sua atuação como pesquisador.

Pergunta 3: ¿Consideras que tienes una buena comprensión de los sonidos oclusivos y aproximantes del idioma?

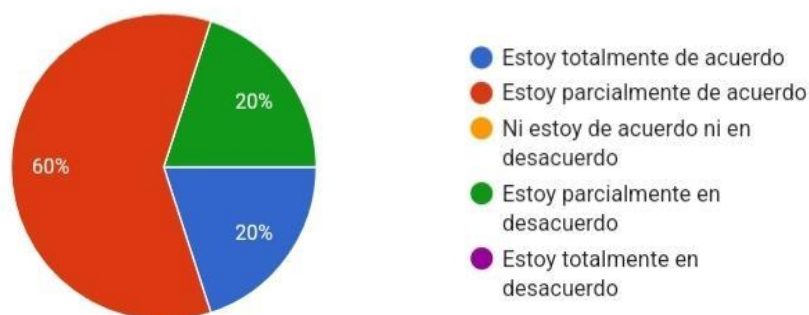


Figura 11 – Resposta da pergunta 3 do questionário de autoavaliação (elaborado pelo autor)

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

Pergunta 4: Basándote en lo que has aprendido o reforzado, ¿cómo evaluarías tu capacidad para enseñar la distinción entre os alófonos de /b/ y /d/ a tus alumnos?

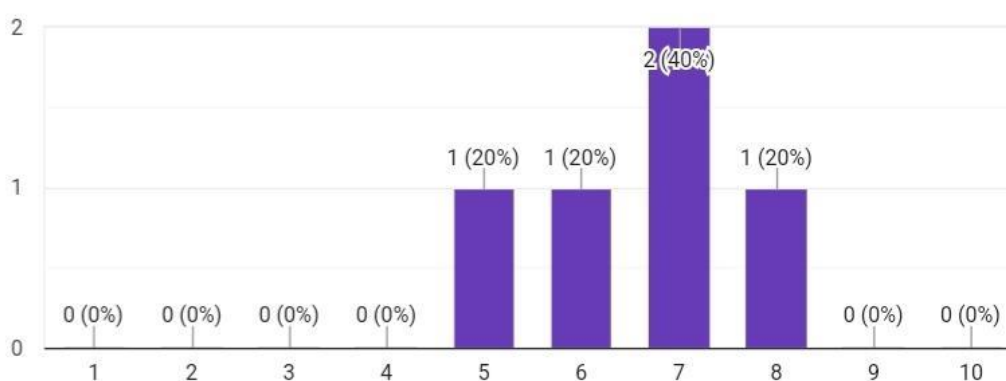


Figura 12 – Resposta da pergunta 4 do questionário de autoavaliação (elaborado pelo autor)

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

Pergunta 5: ¿Después de esta experiencia, crees que es necesario dedicar tiempo en clase para enseñar a tus alumnos a diferenciar entre los alófonos de /b/ y /d/? ¿Por qué?

As respostas indicam uma forte concordância sobre a necessidade de dedicar tempo em aula para ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/. Como disse o participante VS007, “Dedicar tiempo a enseñar la diferenciación entre los alófonos de /b/ y /d/ puede mejorar significativamente tanto la producción como la comprensión del idioma por parte de los estudiantes, facilitando una comunicación más efectiva y natural.¹¹” Outro participante, JS003, destacou que “tenemos que entrenar todos los días para no olvidarnos”¹², reforçando a importância da prática contínua. Além disso, LN004 observou que “es difícil de comprender para un estudiante de Letras imagino para un alumno”¹³, sublinhando a dificuldade percebida na diferenciação dos alofones¹⁴.

Pergunta 6: Si decides enseñar a tus alumnos a distinguir los alófonos de los fonemas /b/ y /d/, ¿qué estrategias o actividades usarías en clase para lograrlo?

As sugestões para ensinar a distinção entre os alofones de /b/ e /d/ variam conforme os participantes. O participante VS007 recomendou uma abordagem completa, incluindo explicações teóricas sobre a variação dos alofones, exercícios de escuta ativa e o uso de recursos multimídia para complementar o aprendizado. JS003

¹¹ Dedicar tempo a ensinar a diferenciação entre os alofones de /b/ e /d/ pode melhorar significativamente tanto a produção quanto a compreensão do idioma por parte dos estudantes, facilitando uma comunicação mais eficaz e natural. (tradução própria)

¹² Precisamos treinar todos os dias para não esquecermos. (tradução própria)

¹³ É difícil de entender para um estudante de Letras; imagino para um aluno. (tradução própria)

¹⁴ Ver as respostas individuais e completas das perguntas 5 e 6 no Apêndice G

destacou o uso de imagens e sons, semelhante ao método da entrevista, como uma ferramenta eficaz. Além disso, o informante VS006 sugeriu dinâmicas com palavras contendo os alofones para prática contextualizada.

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

As respostas dadas pelos informantes no questionário de autoavaliação corrobora essa visão, mostrando que, apesar da insegurança em relação ao ensino dos alofones e à falta de clareza sobre sua articulação, há uma consciência clara e unânime da importância de ensinar essas distinções em sala de aula (ver as respostas individuais no Apêndice G). A percepção dos participantes sobre a necessidade de abordar esses aspectos fonéticos, mesmo sem uma segurança plena, destaca a relevância do tema e a necessidade de um aprimoramento na formação teórica e prática para que possam ensinar efetivamente as diferenças entre os alofones de /b/ e /d/.

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

No entanto, para melhorar a atividade de discriminação auditiva em futuras reaplicações, recomenda-se incluir áudios acompanhados de vídeos que mostrem a articulação dos alofones. Isso ajudará os alunos a visualizar como os sons são articulados e aprimorará a percepção auditiva. Além disso, o feedback deve ser mais

estruturado e detalhado. Um feedback visual e explicativo permitirá que os alunos compreendam melhor as características dos alofones, em contraste com a retroalimentação informal fornecida por este pesquisador ao final das entrevistas.

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

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, buscamos responder às perguntas que orientaram toda a investigação sobre a consciência fonológica dos professores de espanhol em formação. Discutimos as contribuições deste estudo tanto para o fortalecimento da limitada bibliografia existente quanto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino dos alofones aproximantes. Além disso, refletimos sobre as dificuldades enfrentadas durante a condução da pesquisa, e, finalmente, sugerimos direções futuras para estudos que aprofundem a compreensão da consciência fonológica entre professores em formação, considerando suas implicações no ensino da pronúncia, especialmente no que se refere aos alofones.

5.1 As hipóteses da pesquisa

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

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

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

A falta de consciência fonológica entre os estudantes de Letras/Espanhol pode comprometer o ensino eficaz dos alofones aproximantes, pois a ausência de um

conhecimento mais aprofundado sobre esses sons e suas variações fonéticas torna mais difícil para os futuros professores transmitirem corretamente essas informações aos alunos. Segundo De los Santos e Alves (2022, p. 971), é fundamental que os professores dominem esses aspectos da língua para poder proporcionar aos aprendizes a maneira mais significativa e eficaz de compreendê-los.

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

5.2 Contribuições do estudo

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

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

Com base nas estratégias de aprendizagem propostas por Oxford (1990), uma contribuição significativa desta pesquisa foi a identificação e aplicação de estratégias pedagógicas que, mesmo sem terem sido inicialmente propostas de forma explícita, emergiram ao longo das atividades desenvolvidas. A atividade de discriminação auditiva, por exemplo, ativou estratégias cognitivas, permitindo que os participantes manipulassem e analisassem sons de maneira crítica. Além disso, o questionário de autoavaliação sobre a importância de ensinar os alofones aproximantes [β] e [ð] em sala de aula promoveu o uso de estratégias metacognitivas, levando os futuros professores a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem e ensino. Essas estratégias, quando incorporadas na prática docente, podem beneficiar significativamente os professores em formação, aprimorando sua consciência fonológica e capacitando-os para ensinar aspectos fonético-fonológicos de forma mais eficaz.

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

5.3 Limitações da pesquisa

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

Outro desafio foi a coleta dos dados sonoros. Dos 153 sons coletados, somente 34 compuseram o corpus final desse estudo devido ao tempo limitado para redigir este Trabalho de Conclusão de Curso. Além disso, a qualidade do equipamento de

gravação disponível não foi a ideal, resultando em alguns sons que não ficaram claros o suficiente para uma análise acústica detalhada.

5.4 Sugestões de pesquisas futuras

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

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

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

Uma proposta de atividade para pesquisas futuras é o concurso de soletração descrito por Fernandes (2021). Nesse formato, os alunos escutam palavras contendo os alofones [β] e [ð], soletram-nas e, em seguida, as repetem. Esse processo favorece o desenvolvimento da discriminação auditiva dos alofones, permitindo que os alunos identifiquem e diferenciem os sons ao escutá-los e praticá-los. Além disso, a atividade incentiva a cooperação entre os participantes e o uso de estratégias metacognitivas, como o planejamento e a revisão das respostas. O feedback imediato aumenta a motivação e o engajamento, aspectos que ajudam a aprimorar as habilidades fônicas ao promover uma prática consciente e consistente dos sons da língua.

Por fim, outras áreas de interesse incluem a investigação da eficácia de diferentes métodos pedagógicos na promoção da consciência fonológica, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Também seria relevante explorar

como a formação inicial de professores pode ser reformulada para incluir uma abordagem mais prática e explícita da fonologia aplicada, garantindo que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da instrução fonológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K. CONSCIÊNCIA DOS ASPECTOS FONÉTICOS-FONOLÓGICOS DA L2. In: EDIPUCRS. (Coord.). Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos, e professores de língua inglesa. Tradução: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

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

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

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

DA SILVA, F. S.; DA SILVA, S. M. Consciência fonológica e língua estrangeira: um estudo acerca da aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros. *Letrônica*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 805–821, 2018. DOI: 10.15448/1984-4301.2017.2.26423. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/26423>. Acesso em: 10 ago. 2024.

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

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

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

FRANÇA, C. E. P. M. A pesquisa-ação entre professores: investigando o planejamento curricular e a formação continuada de professores de Geografia. 2019.

Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/136-6-eixo-iii-formacao-de-professores-e-curriculo-integrado?download=699:pesquisa-acao-entre-professores-insercao-e-formacao-docente>. Acesso em: 11 de mai. 2024.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso em Espanhol intitulada “Consciência fonológica no ensino de espanhol: um estudo sobre os sons aproximantes [β] e [ð] na formação de professores brasileiros”, da responsabilidade de Lucas Barbosa dos Santos, estudante de graduação em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana da Universidade de Brasília; e de Monique Leite Araújo, professora orientadora. O objetivo desta pesquisa é: a) Analisar o nível de consciência fonológica dos estudantes de Letras/Espanhol em relação aos alofones [β] e [ð].; b) Identificar possíveis desafios enfrentados por futuros professores no ensino desses alofones; c) Propor estratégias pedagógicas para aprimorar a consciência fonética dos professores em formação. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e arquivos de gravação, filmagem e de escrita ficarão sob a guarda da equipe de pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de uma entrevista com os professores em formação do curso de Letras-Espanhol, gravações de áudio e de voz (produtos destas entrevistas) para análise dos traços fonéticos-fonológicos produzidos pelos participantes e um questionário de autoavaliação como parte do processo reflexivo e formativo desta pesquisa. A pesquisa terá a duração de (06) meses, com previsão de início em (março) de 2024, início da coleta de dados a partir de (julho) de 2024 e término de todo o processo investigativo em (agosto) de 2024. A sua participação no estudo pode acarretar em possíveis situações adversas, tais como: possível desconforto ao responder alguma das questões da entrevista, vazamento de dados, descoberta da identidade dos participantes de pesquisa, possível cansaço dos participantes durante a coleta de dados ou ao lidar com a

temática em discussão. Para minimizar esses riscos, você terá total liberdade para optar por não responder ou interromper sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo. Para diminuir as chances de ocorrência desses riscos, serão adotadas as seguintes medidas: 1) todas as informações fornecidas por você serão convertidas em arquivos digitais, os quais serão armazenados e protegidos por senha em dispositivos eletrônicos locais (como um HD externo) ou em serviços de armazenamento em nuvem, aos quais apenas a equipe de pesquisa terá acesso (conforme mencionado no Ofício Circular nº. 2/2021/CONEP/SECNS/MS, datado de 24 de fevereiro de 2021, item 3.2); 2) para evitar o cansaço mental, você poderá fazer um intervalo e cada etapa de coleta de dados não terá duração mais do que 40 minutos; 3) Ressalta-se que a imagem dos participantes e o som de voz serão usados para análise acústica científica da voz e seu dados pessoais serão preservados por softwares (PRAAT e Adobe) para resguardar a sua identidade (cf. Ofício Circular nº. 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, ítem 1.2.1). Para fins de identificação na pesquisa, você escolherá um pseudônimo que somente você e a equipe de pesquisa teremos conhecimento e também não será fornecida qualquer informação sobre a pesquisa aos demais cidadãos que formam parte do contexto da pesquisa até que se publiquem os resultados alcançados no relatório (trabalho de conclusão de curso).

Como a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício, você é livre para recusar-se a participar, retirar o seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone _____ ou pelo e-mail _____. E a professora Monique pelo telefone _____ ou pelo e-mail _____.

Os resultados do estudo serão devolvidos a você na forma de um trabalho monográfico a ser publicado no Repositório Institucional de Produções Intelectuais Discentes da Universidade de Brasília.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem

ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento será assinado eletronicamente, de maneira que estará disponível a todo tempo somente para a pesquisadora e para o(a) participante.

Brasília (DF), _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Lucas Barbosa dos Santos

Monique Leite Araújo

APÊNDICE B – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa



Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado "**CONSCIÊNCIA FONÉTICA NO ENSINO DE ESPANHOL: um estudo sobre os alofones de /b/ e /d/ na formação de professores brasileiros**", sob responsabilidade de *Lucas Barbosa dos Santos* vinculado a Universidade de Brasília. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais*. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do/da pesquisador/a

assinatura do participante

Brasília, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C – Tabela de classificação dos informantes

INFORMANTE/CÓDIGO	GÊNERO	IDADE	ORIGEM/CIDADE	PROFISSÃO
EM001	M	31	Belo Horizonte (MG)	Estudante
GS002	F	*	*	Estudante
JS003	F	23	Brasília (DF)	Estudante
LN004	M	29	Brasília (DF)	Estudante
TM005	F	56	Brasília (DF)	Estudante
VS006	M	*	*	Estudante
VR007	F	23	Goianésia (GO)	Estudante

*Não identificado(a)

APÊNDICE D – Transcrição do diálogo espontâneo

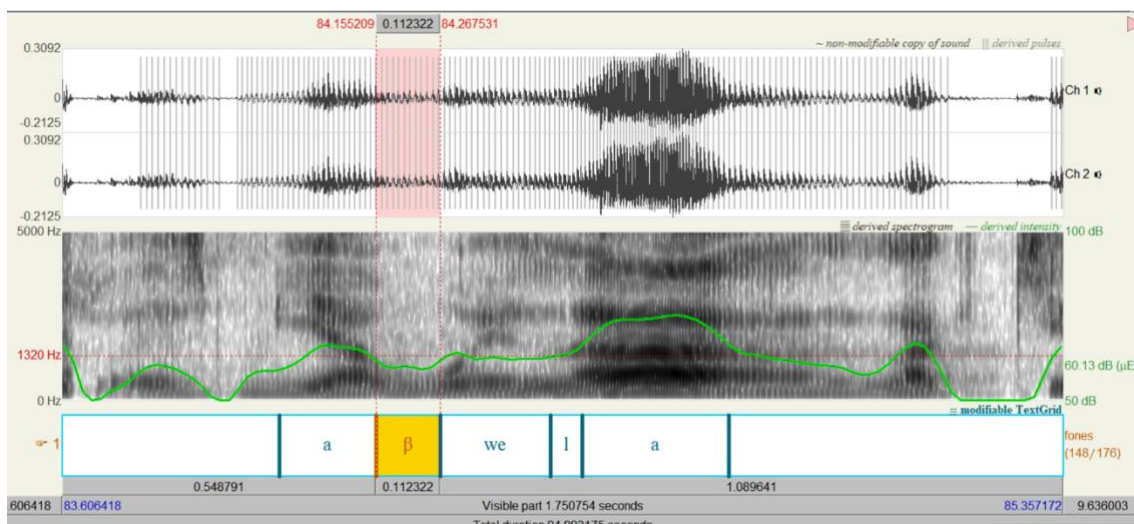
Informante	Enunciado	Fonema	Contexto anterior	Contexto posterior	Palavra
EM001-1	Es mi abuela	/B/	A	UE	Abuela
EM001-2	¿Sabes?	/B/	A	E	Sabes
EM001-3	Es una enfermedad que es compleja	/D/	E	A	Enfermedad
EM001-4	Que todavía está ¡Sí!	/D/	O	A	Todavía
EM001-5	Que todavía está ¡Sí!	/B/	A	IA	Todavía
GS002-1	Un jugo de maracujá	/D/	O	E	Jugo de
GS002-2	Como en norte del país	/D/	E	E	Norte del
GS002-3	Es de... banana con chantily	/D/	S	E	Es de
GS002-4	Me recuerda mi abuelo	/D/	R	A	Recuerda
GS002-5	Me recuerda mi abuelo	/B/	A	UE	Mi abuelo
JS003-1	Nada	/D/	A	A	Nada
JS003-2	Para que tenga memoria de esto	/D/	A	E	Memoria de
JS003-3	Papas fritas porque es muy buena también	/B/	I	UE	Muy buena
JS003-4	Muy helada	/D/	A	A	Helada
JS003-5	Entonces es una cosa que me recuerda muy ellos	/D/	R	A	Recuerda

LN004-1	Mi vocabulario es más en la universidad	/B/	I	E	Universidad
LN004-2	Mi vocabulario es más en la universidad	/D/	I	A	Universidad
LN004-3	A veces se pierde	/B/	A	E	A veces
LN004-4	A veces se pierde	/D/	R	E	Pierden
LN004-5	Se puede comer siempre	/D/	E	E	Puede
TM005-1	No soy mucho de los dulces	/D/	O	E	Mucho de
TM005-2	No soy mucho de los dulces	/D/	S	U	Los dulces
TM005-3	No me acuerdo de cosas específicas	/D/	R	O	Acuerdo
TM005-4	Pero me acuerdo de algo que hoy no me gusta	/D/	O	E	Acuerdo de
TM005-5	Arroz dulce	/D/	S	U	Arroz dulce
VS006-1	Siempre parilla de picaña	/D/	A	E	Parilla de
VS006-2	Un vino tinto suave	/B/	UA	E	Suave
VS006-3	Es buenísimo, tío	/B/	S	UE	Es buenísimo
VS006-4	Muy bueno	/B/	UI	UE	Muy bueno
VS006-5	Pues, frijoles, carne, ensalada	/D/	A	A	Ensalada
VR007-1	No va a cambiar el costo	/B/	O	A	No va
VR007-2	Me voy a gastar con otra cosa	/B/	E	O	Me voy
VR007-3	Me encanta helado	/D/	A	O	Helado
VR007-4	Me gustaba mucho	/B/	A	A	Gustaba

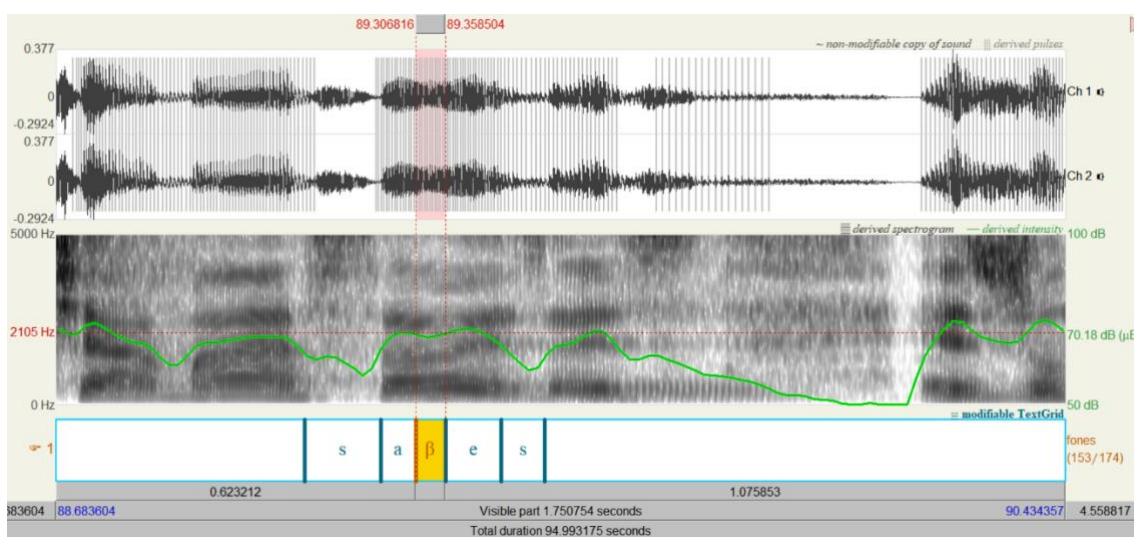
VR007-5	En cuanto miraba la tele	/B/	A	A	Miraba
----------------	-----------------------------	-----	---	---	--------

APÊNDICE E – Análise dos espectogramas

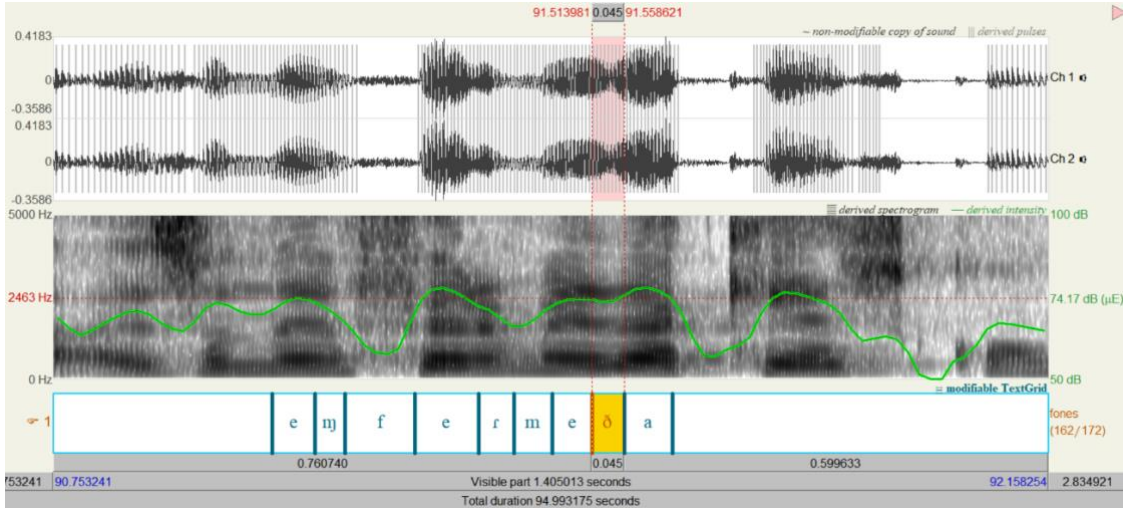
EM001-1



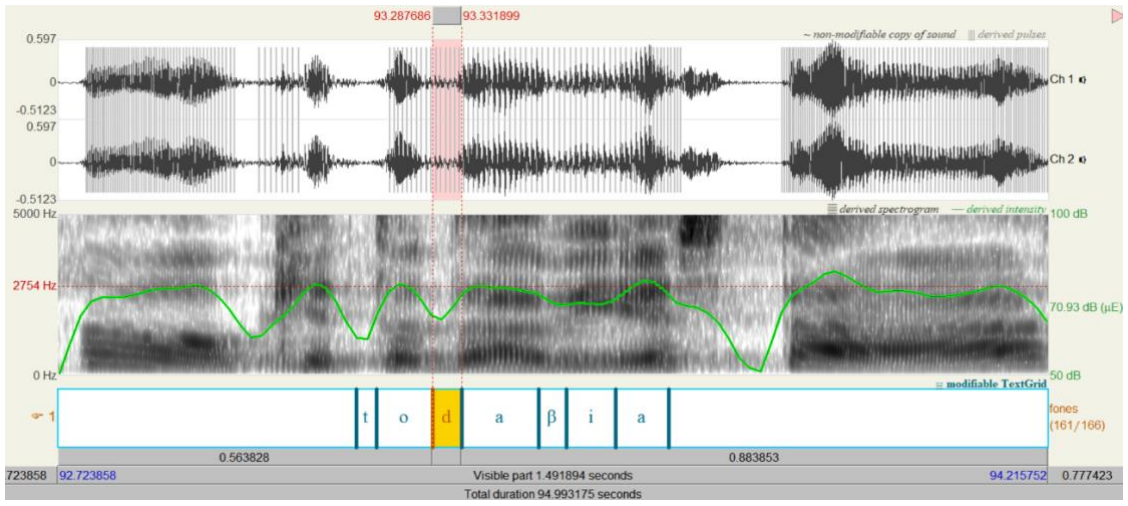
EM001-2



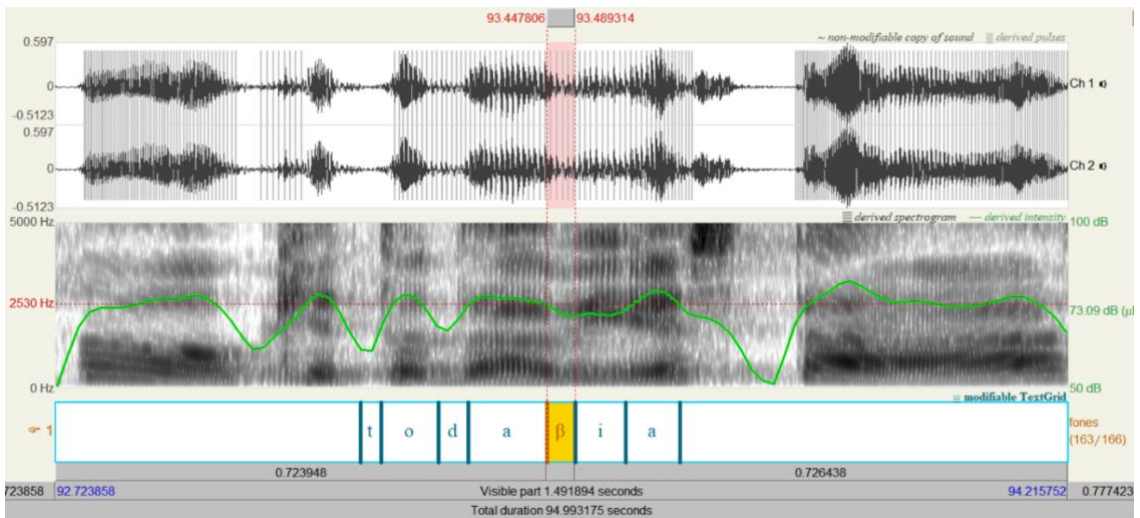
EM001-3



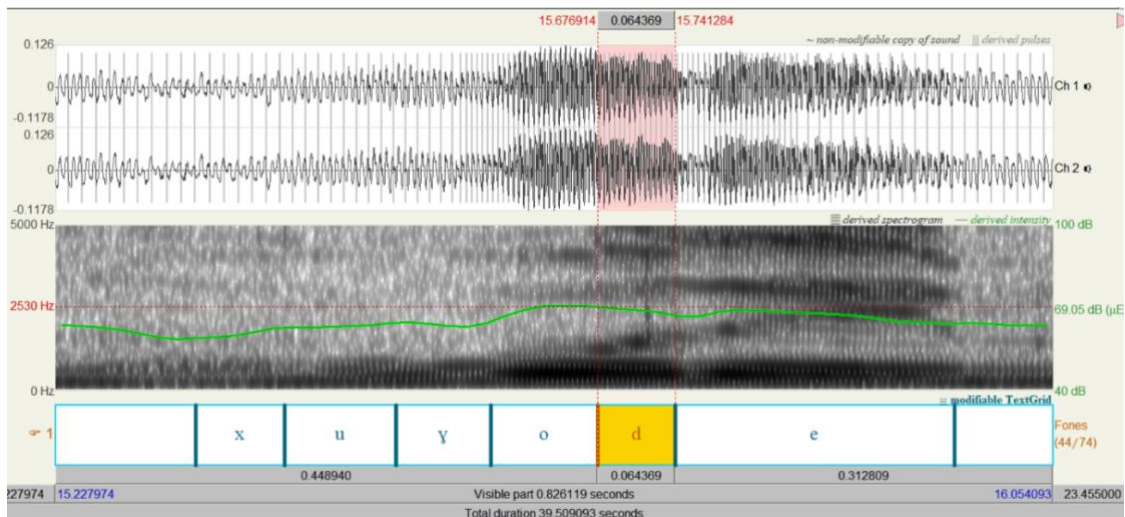
EM001-4



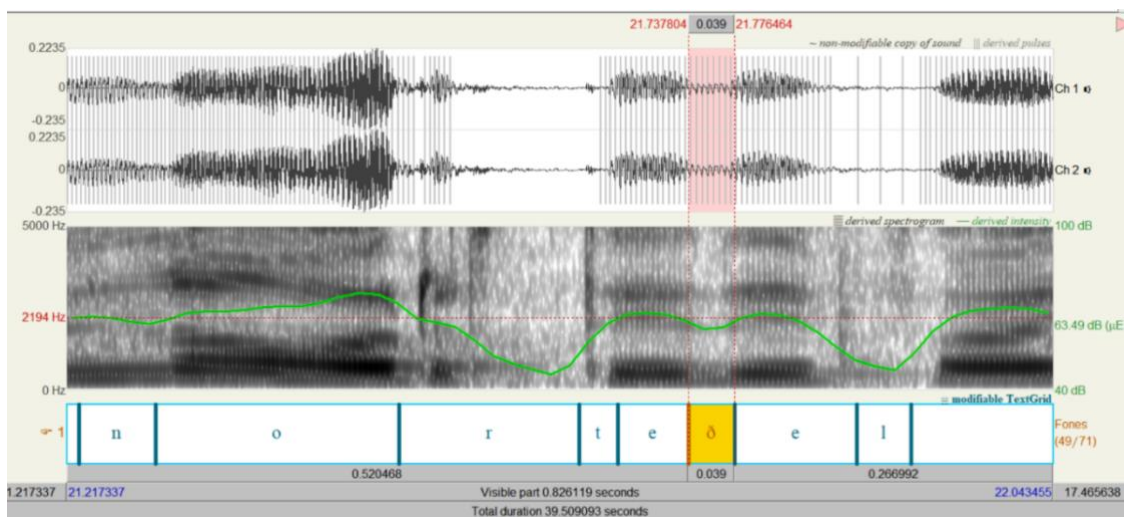
EM001-5



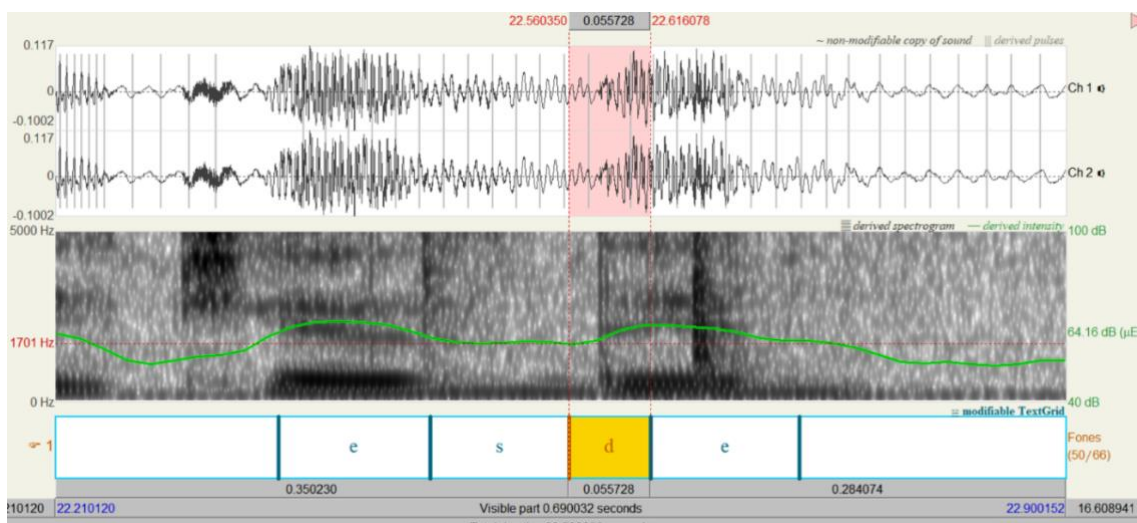
GS002-1



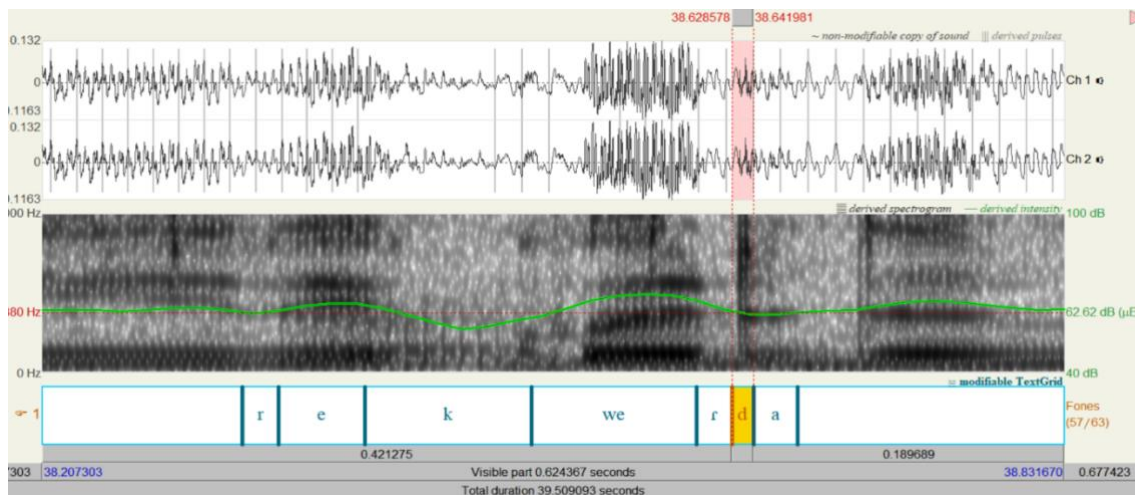
GS002-2



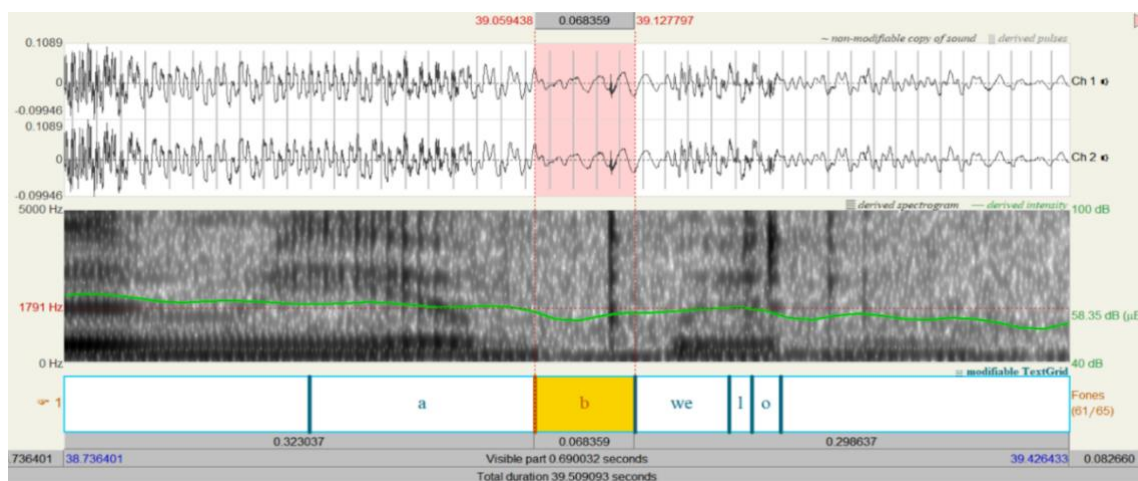
GS002-3



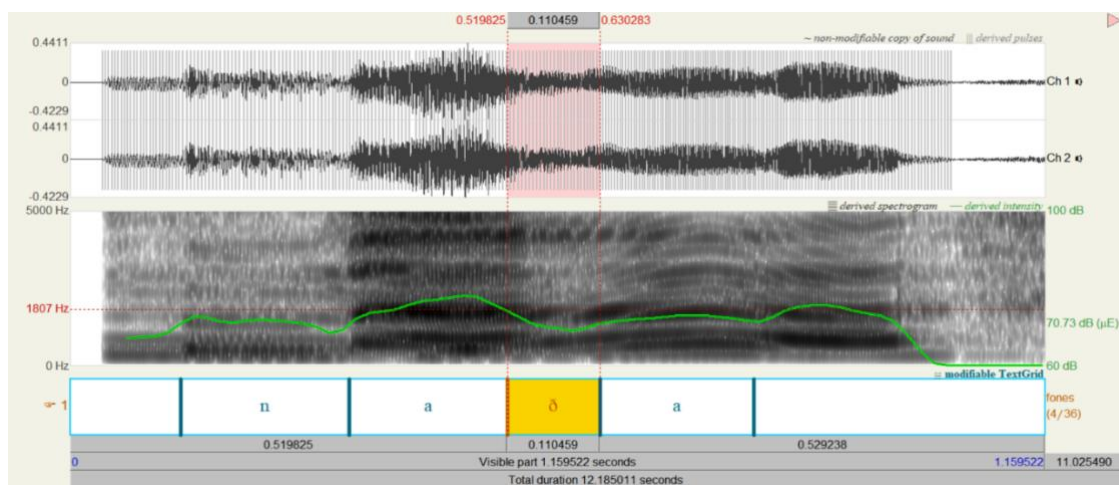
GS002-4



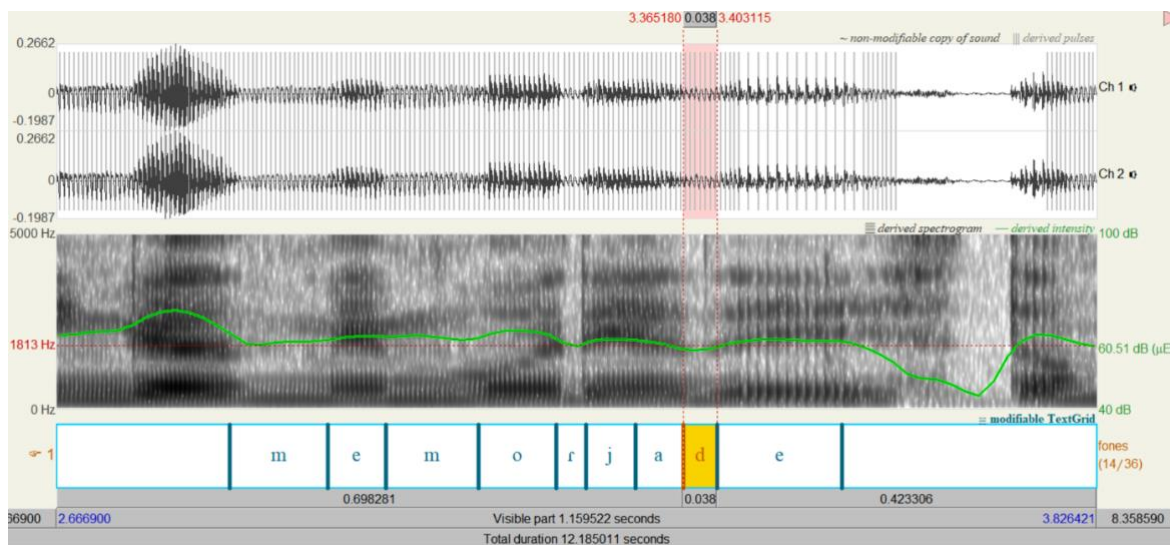
GS002-5



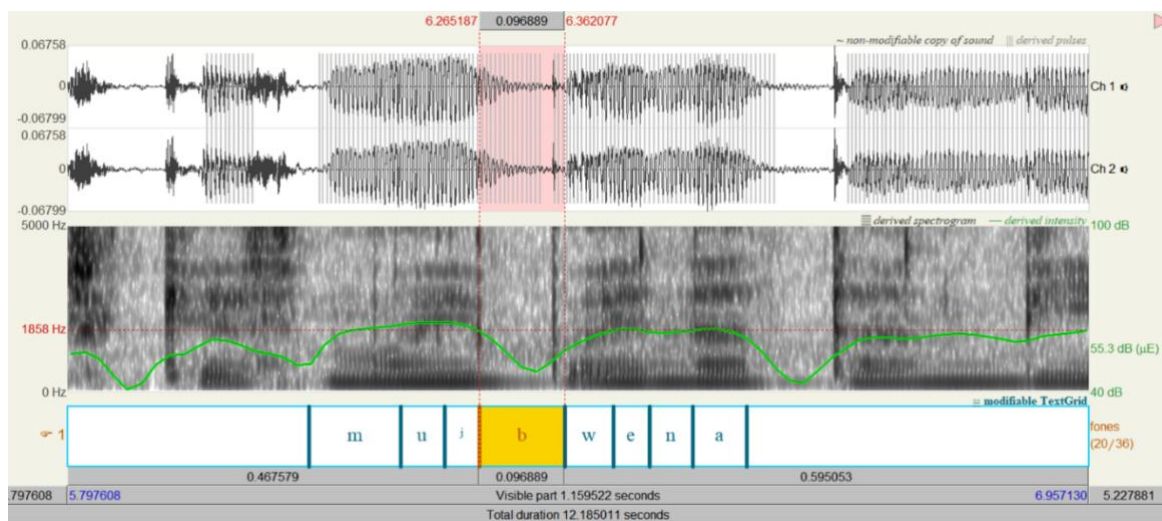
JS003-1



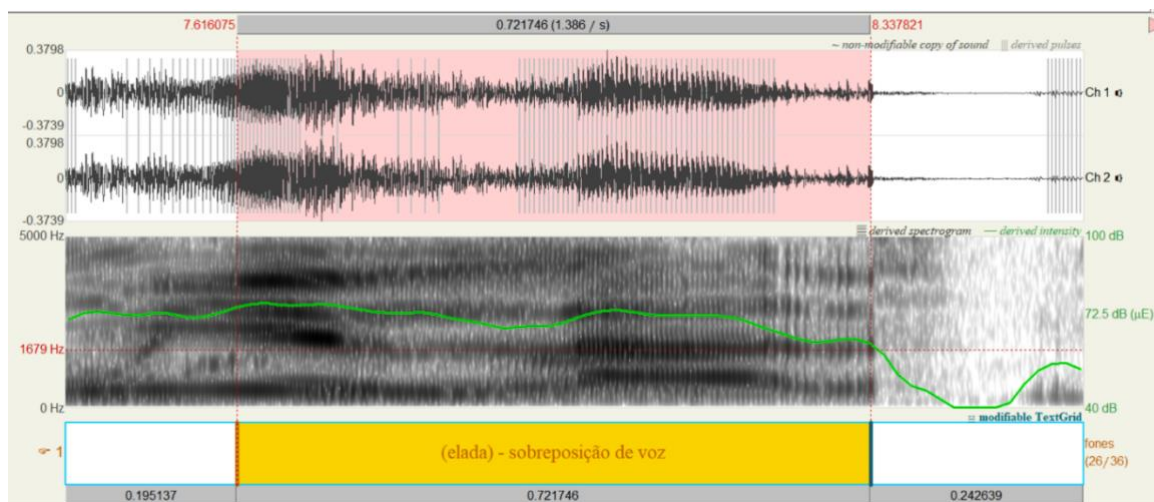
JS003-2



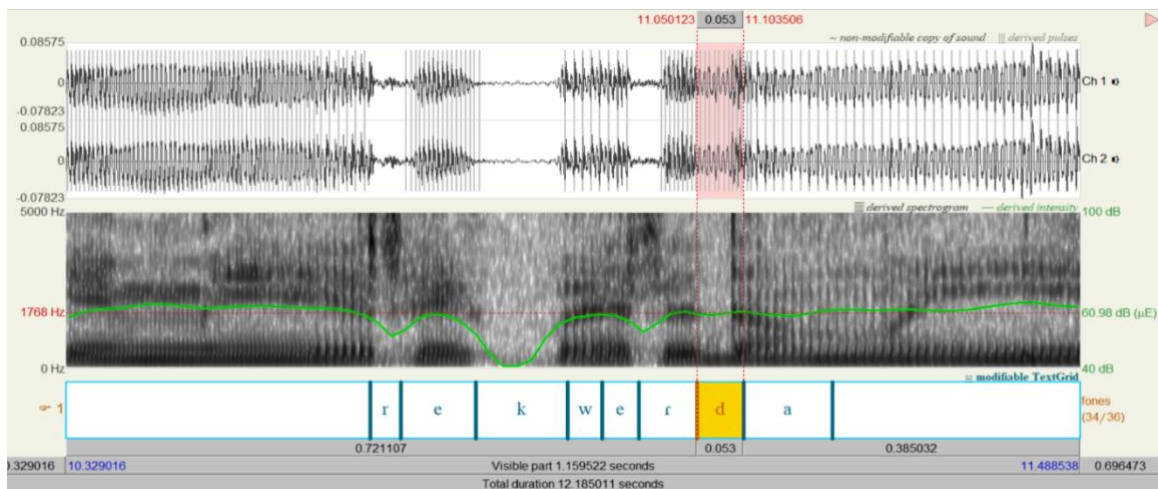
JS003-3



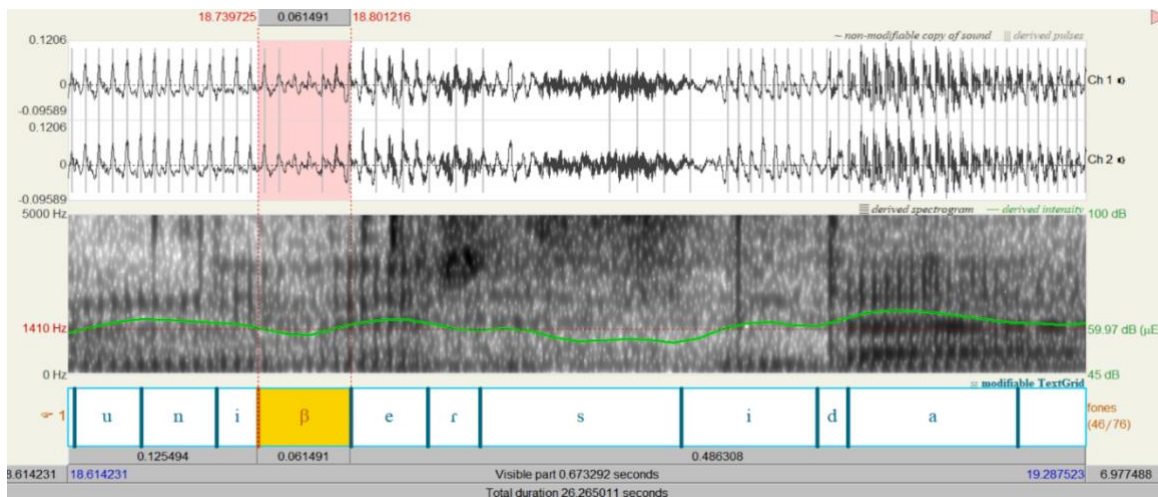
JS003-4



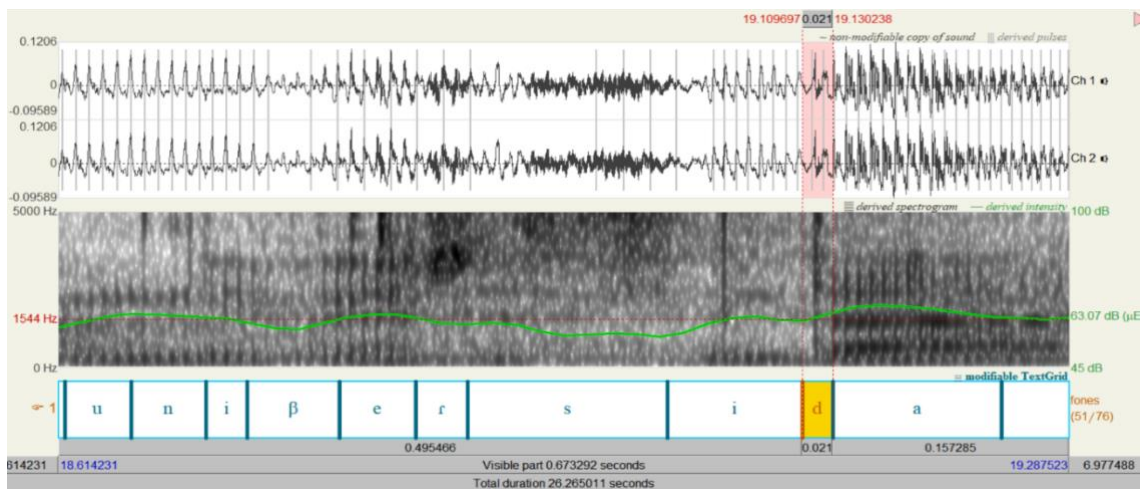
JS003-5



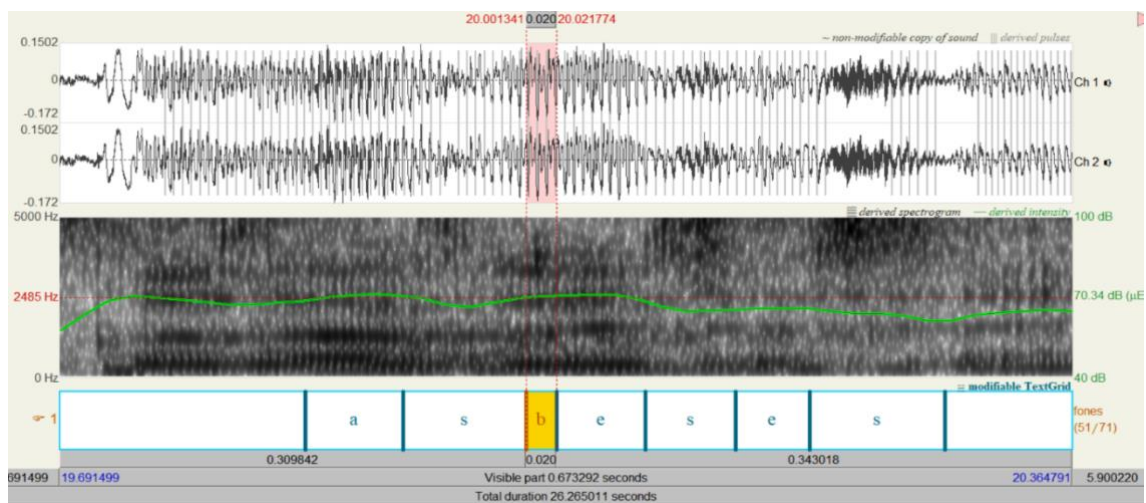
LN004-1



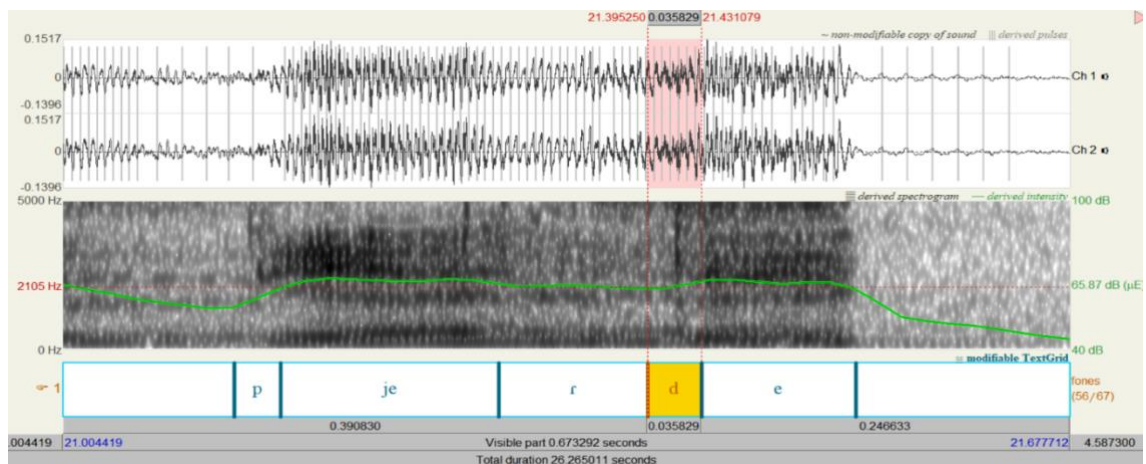
LN004-2



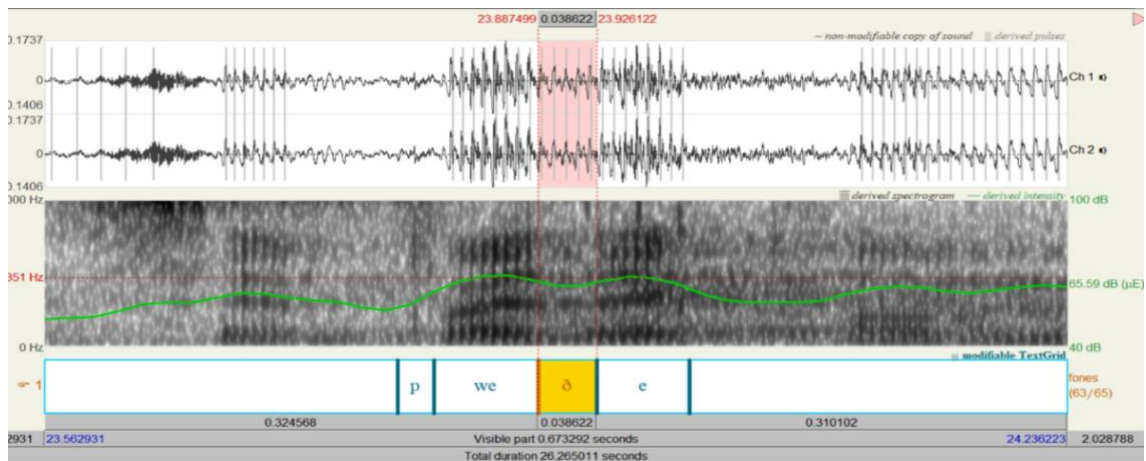
LN004-3



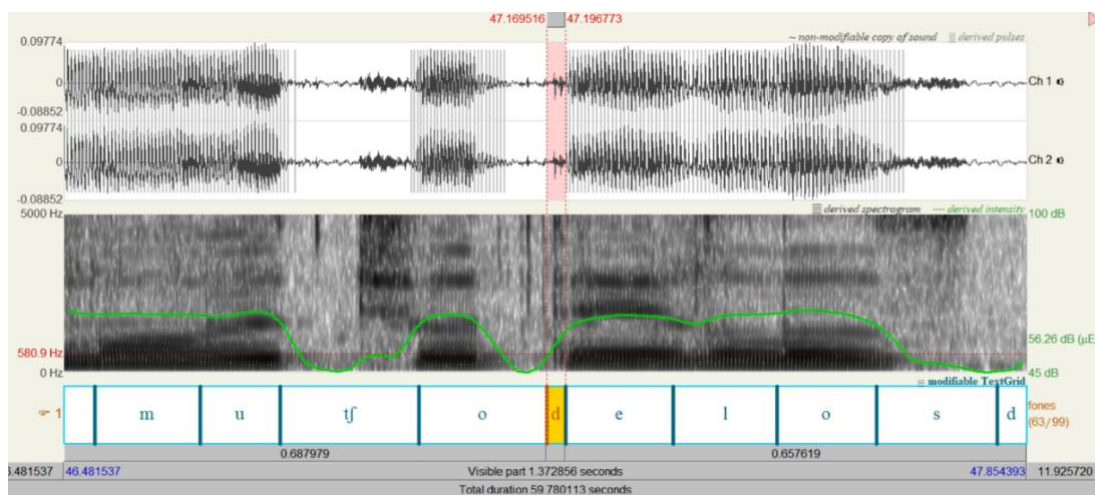
LN004-4



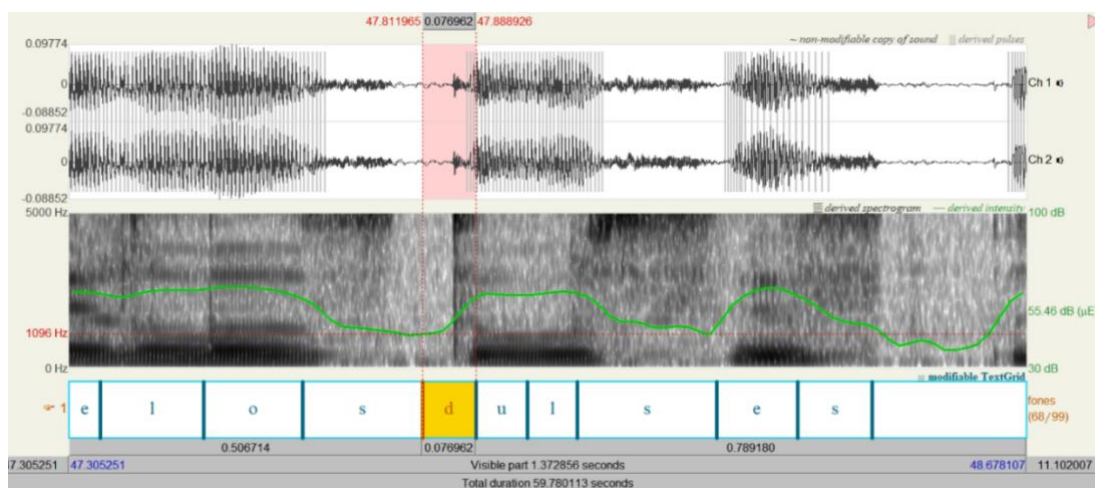
LN004-5



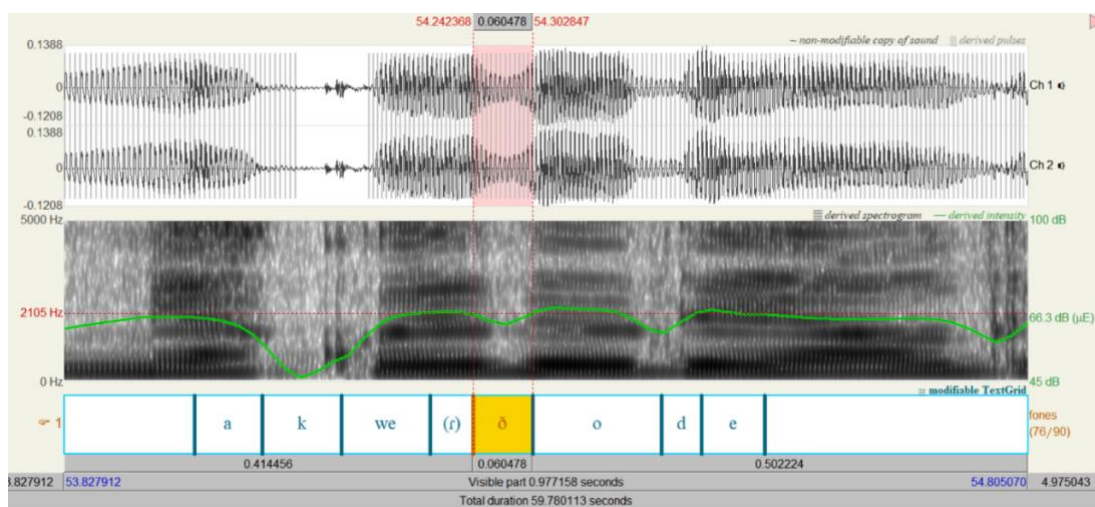
TM005-1



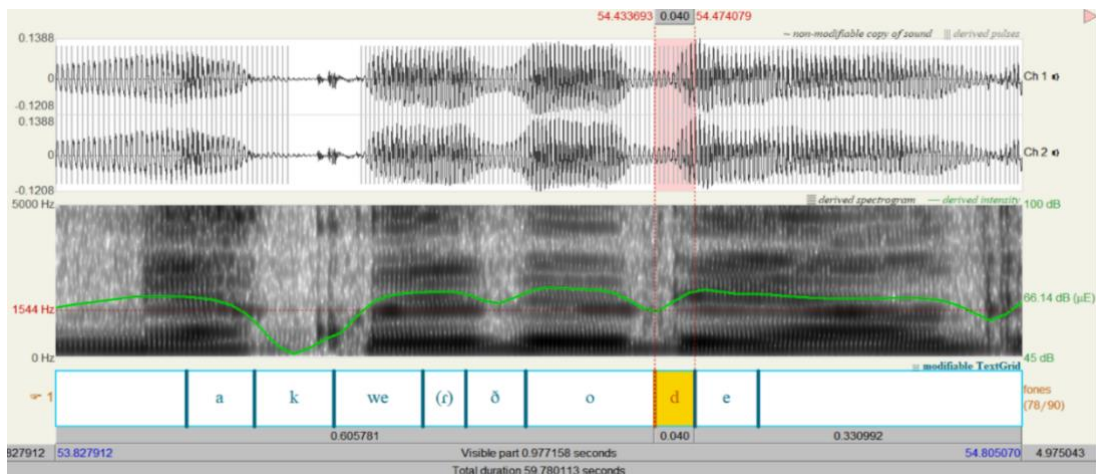
TM005-2



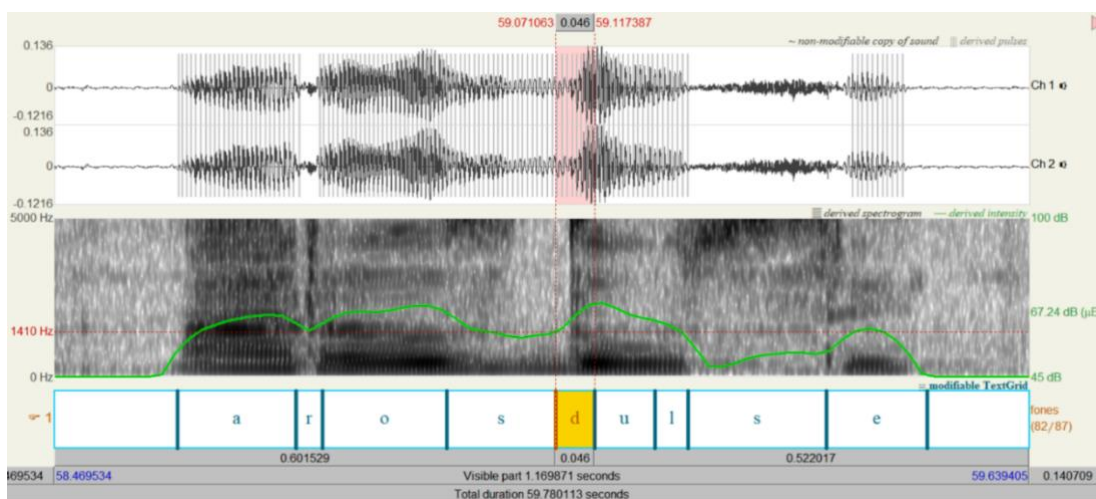
TM005-3



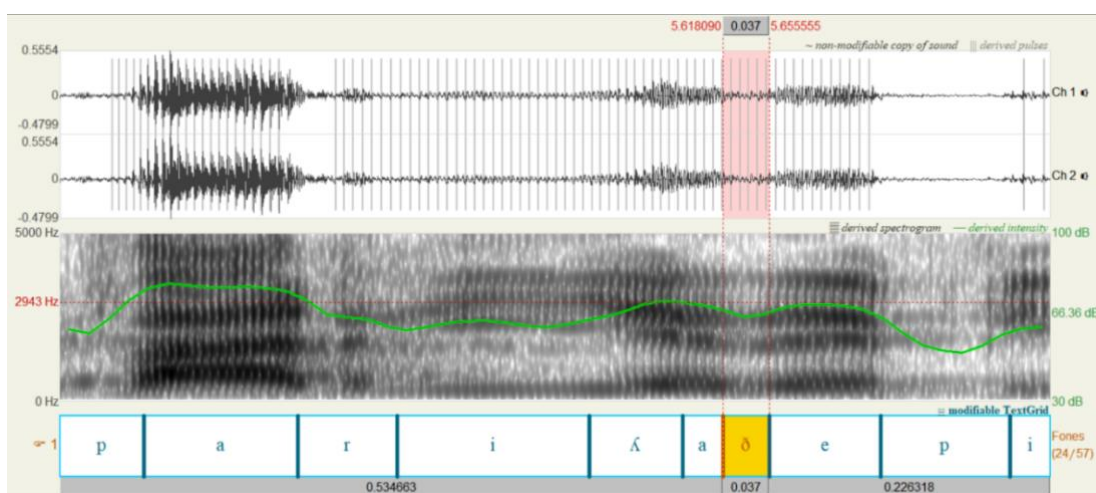
TM005-4



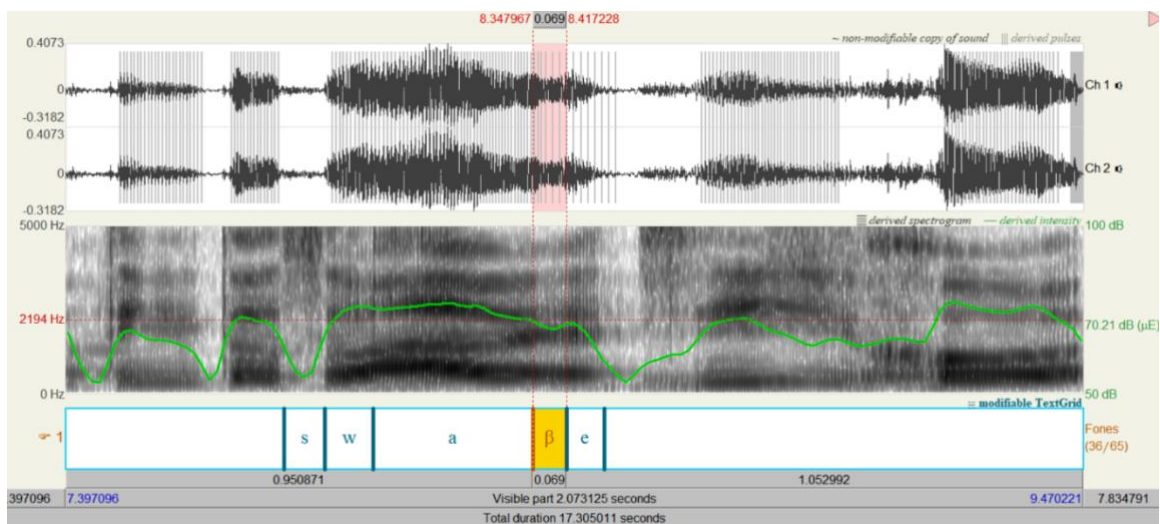
TM005-5



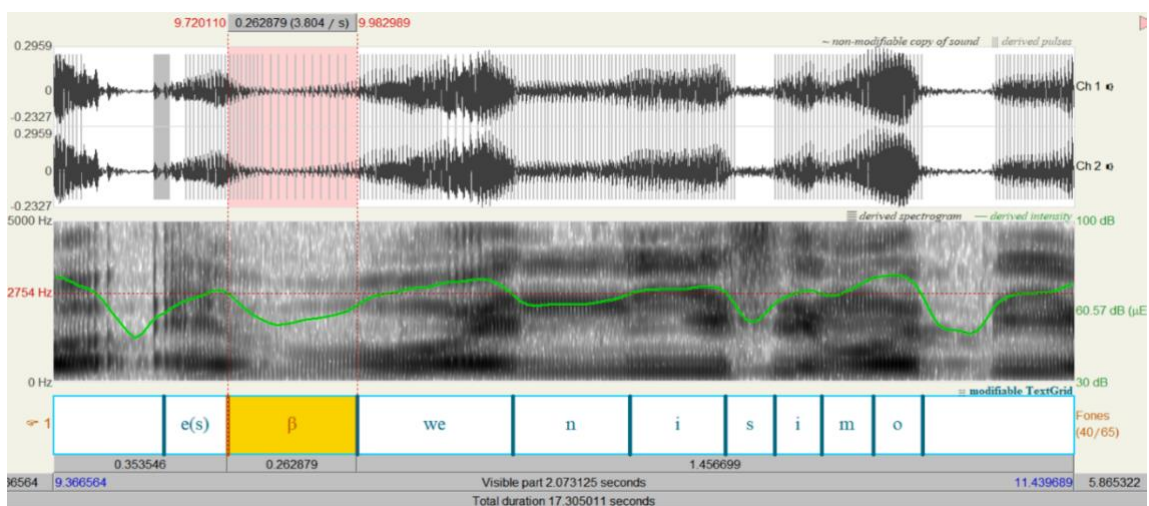
VS006-1



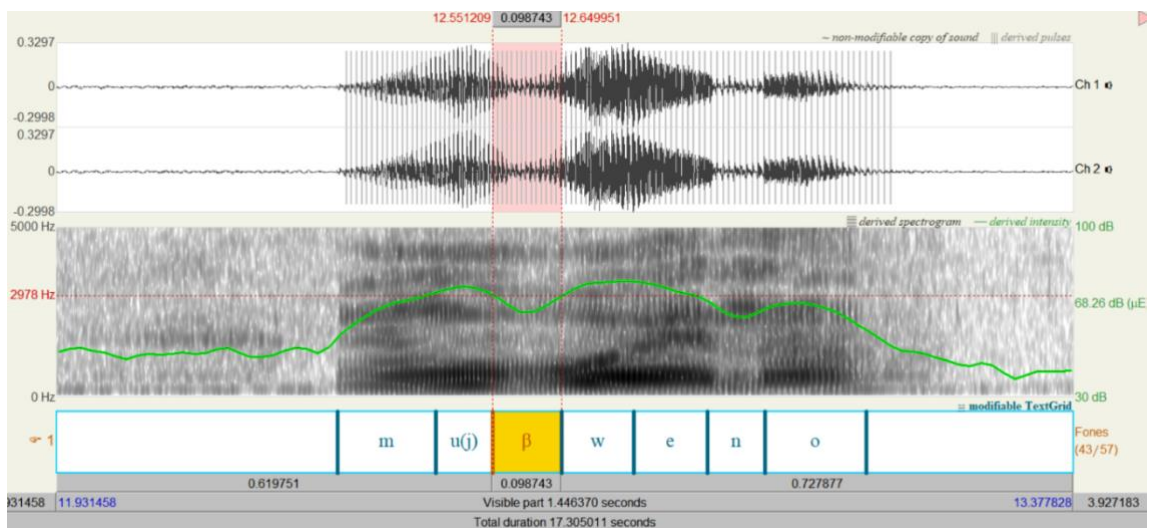
VS006-2



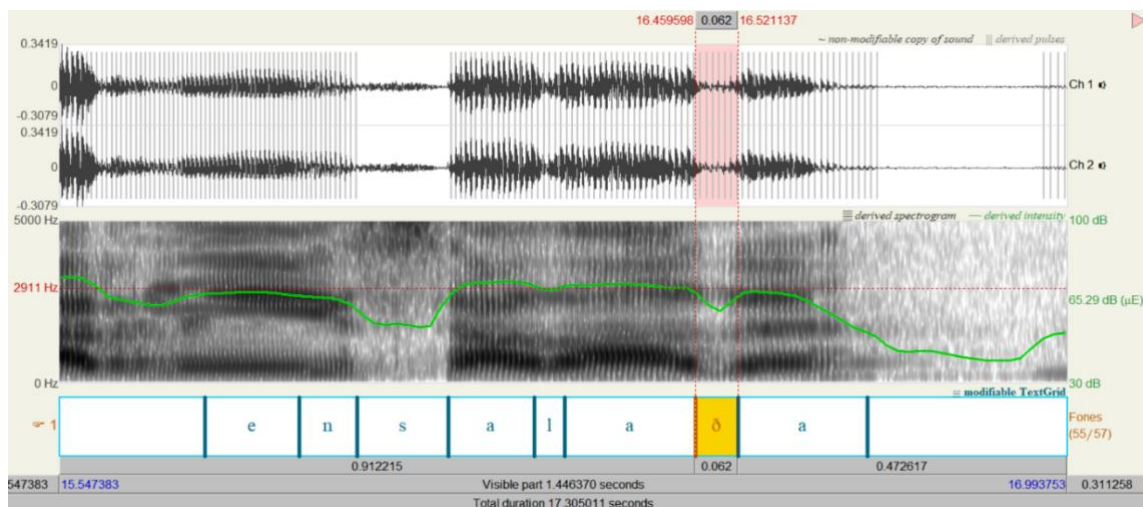
VS006-3



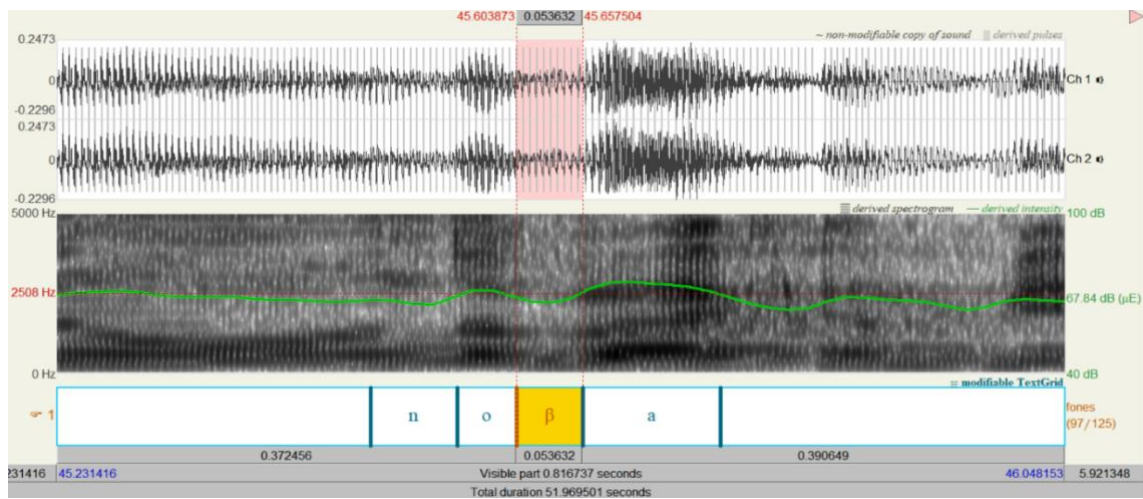
VS006-4



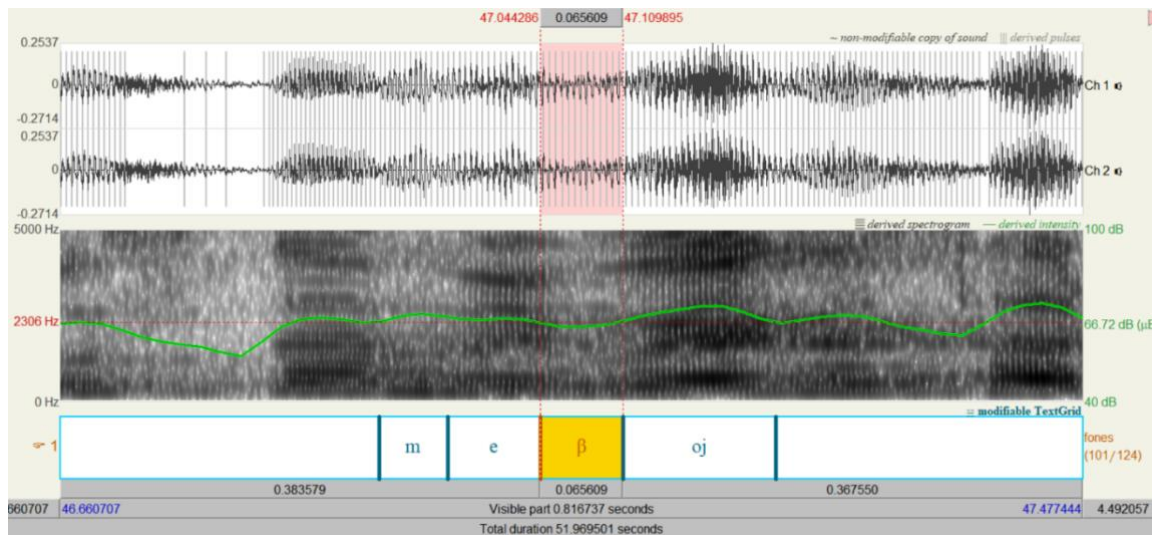
VS006-5



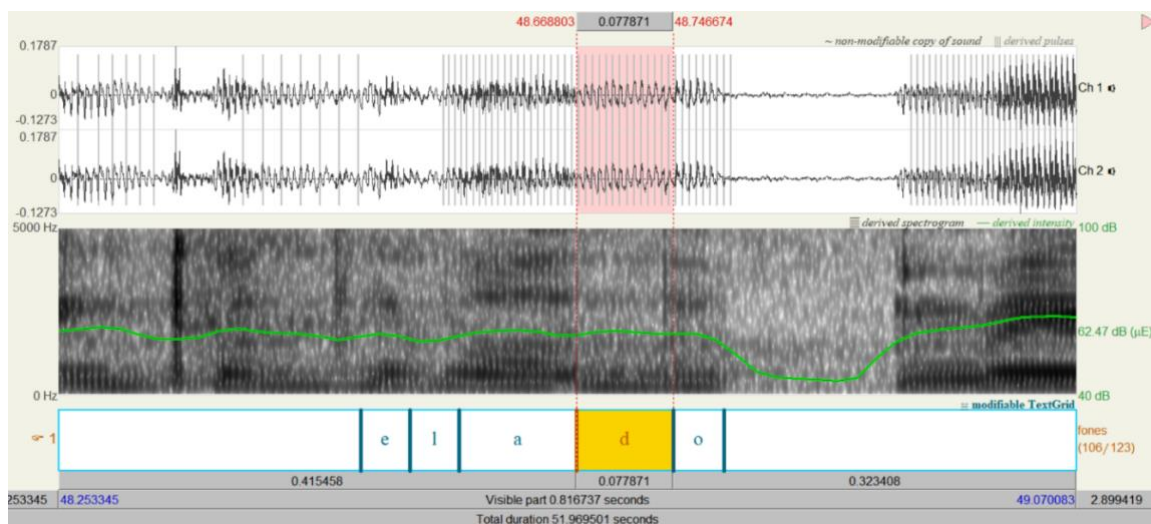
VR007-1



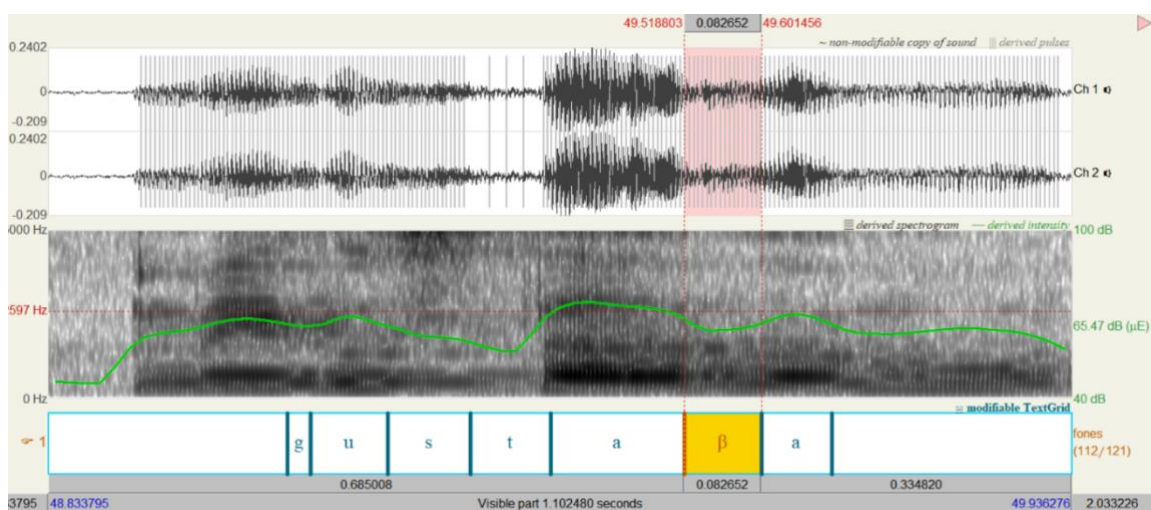
VR007-2



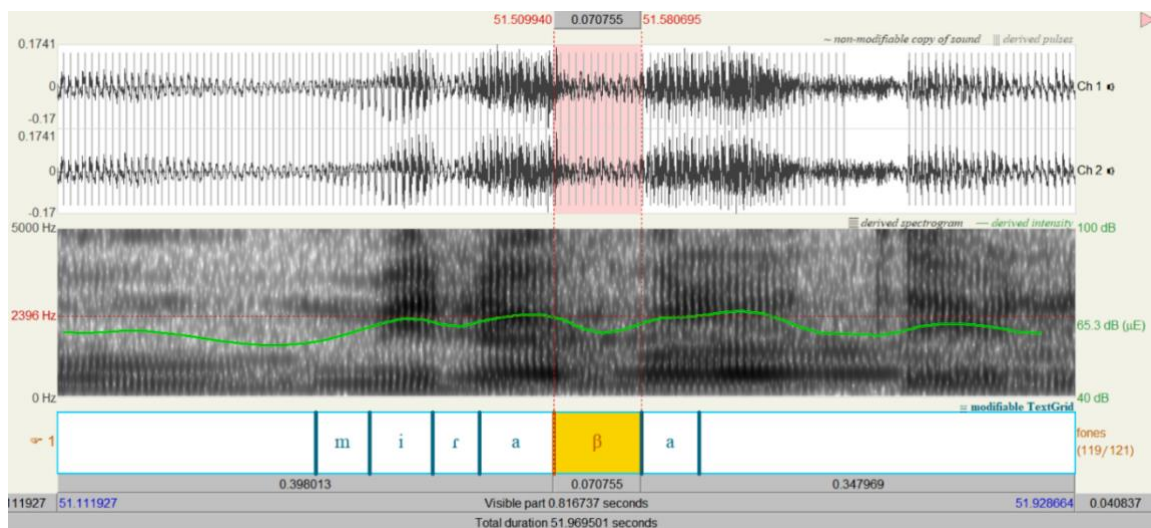
VR007-3



VR007-4



VR007-5



APÊNDICE F – Transcrição de falas sobre conhecimento tácito ou explícito

Informante	Comparação	Fonema	Enunciado / Resposta	Tipo de conocimiento
EM001	Hamburguesa / Calabacín	/b/	<p>“Interesante... incluso hay dos transcripciones fonéticas diferentes para la /b/ en español ¿No?”</p> <p>“Me parece que la /b/ está más oclusiva en hamburguesa”</p> <p>“Calabacín está mucho más... suave”</p>	Explícito
EM001	Barbacoa	/b/	<p>“Me parece que esa /b/ está más cerca de la de la hamburguesa”</p> <p>Pregunta: ¿Las dos /b/?</p> <p>“Sí.”</p> <p>“Me parece más oclusiva. Más fuerte”</p>	Não identificado
EM001	Emparedado / Endulzante	/d/	<p>“Emparedado... parece que el sonido de la /d/ se está convirtiendo en una otra cosa”</p> <p>Pregunta: ¿Y la de endulzante?</p> <p>“Está más claro. Está bastante presente la /d/ para mí”</p>	Tácito
EM001	Empanada	/d/	<p>“También parece que está más débil”</p>	Tácito

GS002	Hamburguesa / Calabacín	/b/	"No oigo el /b/ en calabacín"	Tácito
GS002	Barbacoa	/b/	"El primero es más fuerte"	Tácito
GS002	Emparedado / Endulzante	/d/	"Endulzante es más fuerte. Emparedado... el primero /d/ se oye bien, lo segundo ya es un poco aspirado"	Tácito
GS002	Empanada	/d/	"Fuerte" "No es como endulzante, pero se oye bien"	Tácito
JS003	Hamburguesa / Calabacín	/b/	"Para mí en hamburguesa hablamos el /b/ con un sonido más fuerte. En calabacín más tranquilo de se hablar"	Tácito
JS003	Barbacoa	/b/	"El primer 'barba' es fuerte, el otro creo que sea más flojo"	Tácito
JS003	Emparedado / Endulzante	/d/	"Para mí es la misma cosa que con la /b/. Endulzante no se habla con mucha entonación, ya emparedado ya es más presente. Ya está más allí"	Não identificado
JS003	Empanada	/d/	"Es más flojo"	Tácito
LN004	Hamburguesa / Calabacín	/b/	"Cuando habla calabacín casi no pronuncia la /b/. Tanto que escribí errado. Ya el la de la hamburguesa sí"	Tácito
LN004	Barbacoa	/b/	"el primero /b/ se sona más fuerte"	Tácito

			Pregunta: ¿El segundo...? “Se disminuye el timbre. No sé”	
LN004	Emparedado / Endulzante	/d/	“se sona bien” Pregunta: ¿Escuchas lo mismo? “(interjeição de confirmação)” “me da igual”	Não identificado
LN004	Empanada	/d/	“yo escucho bien empanada”	Não identificado
TM005	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“Me parece que calabacín es diferente, pero no sé decir cuál diferencia” “¿Este acento es aspirado? Calabacín...” “Hamburguesa me parece más claro”	Tácito
TM005	Barbacoa	/b/	Pregunta: ¿Suena igual? “Creo que sí”	Tácito
TM005	Emparedado / Endulzante	/d/	“A mí me parece igual”	Não identificado
TM005	Empanada	/d/	“A mí me soa como [l]...” “En panela.. no... a mí me parece muy diferente” “Hay una diferencia de acento, creo”	Tácito
VS006	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“Calabacín es una fricativa. La /b/ fricativa.”	Explícito
VS006	Barbacoa	/b/	“La primera /b/ es como si fuera la nuestra. Y la	Explícito

			segunda como si fuera esa fricativa que te dije”	
VS006	Emparedado / Endulzante	/d/	Pregunta: ¿Se nota alguna diferencia? “Sí. Emparedado (hace el sonido aproximante)”	Tácito
VS006	Empanada	/d/	“Es flojo”	Tácito
VS007	Hamburguesa / Calabacín	/b/	“Para mí, el /b/ de hamburguesa está muy nítido, pero en calabacín prácticamente no oigo” “Me olvidé de los términos pero creo que... no sé si aspiral” “Me parece que se pierde entonces no es necesariamente una aspiración” “Una debilitación”	Tácito
VS007	Barbacoa	/b/	“Creo que casi lo mismo. No sé. Tengo la impresión que el /b/ inicial es más suave. Casi que se pierde” “No... no es suave” “El del medio de la palabra es más suave para mí”	Tácito
VS007	Emparedado / Endulzante	/d/	“No sé los nombres técnicos, pero emparedado para mí... casi no percibo la /d/. No es casi, pero es distinto de endulzante”	Tácito

			"Es flaquito"	
VS007	Empanada	/d/	"Para mí es como emparedado. Los dos tienen /d/ entonces... no sé"	Tácito

APÊNDICE G – Respostas das perguntas 5 e 6 do questionário de autoavaliação

Pergunta 5: *¿Después de esta experiencia, crees que es necesario dedicar tiempo en clase para enseñar a tus alumnos a diferenciar entre los alófonos de /b/ y /d/? ¿Por qué?*

GS002: *"Porque sería bueno para ellos comprender la distinción".*

JS003: *"Si, tenemos que entrenar todos los días para no olvidarnos".*

LN004: *"Si porque es difícil de comprender para un estudiante de letras imagino para um alumno".*

VS006: *"Si".*

VS007: *"Dedicar tiempo a enseñar la diferenciación entre los alófonos de /b/ y /d/ puede mejorar significativamente tanto la producción como la comprensión del idioma por parte de los estudiantes, facilitando una comunicación más efectiva y natural".*

Pergunta 6: *Si decides enseñar a tus alumnos a distinguir entre los alófonos de /b/ y /d/, ¿qué estrategias o actividades usarías en clase para lograrlo?*

GS002: *"Quizás mostras de áudios cómo canciones o películas".*

JS003: *"Creo que usaria como fue hecho en nuestra entrevista, con imagines e sonidos para assimilar".*

LN004: *"Bueno, una actividad no tengo idea, tenia que hacer unas pesquisas y estudiar más para elegir algunas actividades".*

VS006: *"Dinámica con palabras que contienen los alofones".*

VS007: *"Para enseñar a los alumnos a distinguir entre los alófonos de /b/ y /d/, se pueden emplear estrategias como la explicación teórica de cómo varían según su*

posición en las palabras, acompañada de ejemplos claros. El uso de ejercicios de escucha activa con grabaciones de hablantes nativos y actividades de repetición en coro. También son útiles los juegos de pronunciación, actividades en parejas, lectura en voz alta, y conversaciones guiadas para practicar en contexto. Además, el uso de recursos multimedia como videos educativos y aplicaciones de aprendizaje de idiomas puede complementar el proceso, facilitando una mayor conciencia fonética y mejorando la pronunciación y comprensión auditiva de los estudiantes".