

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE AS VARIEDADES DO ESPANHOL E SEU REFLEXO NA PRODUÇÃO ORAL: UM ESTUDO SEGMENTAL

Mateus dos Santos Barros¹

Aline Fonseca de Oliveira²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a relação entre as crenças de cinco professores de espanhol em formação, vinculados a um Instituto Federal da região Centro-Oeste do Brasil, acerca das variedades do espanhol que buscam produzir e as características segmentais observadas em sua produção leitora. Trata-se de um estudo de caso de natureza quali-quantitativa realizado com cinco professores em formação de duas instituições públicas da região Centro-Oeste do Brasil. O corpus é composto por questionário de crenças, entrevistas semiestruturadas e leitura em voz alta de um texto contendo segmentos-alvo, analisados no *software Praat*. Os resultados indicam um descompasso entre o plano declarativo das crenças e a produção oral, com predominância de seseo e uso do alofone africado [dʒ] para <ll, y>, independentemente da variedade declarada. Assim, há uma lacuna na consciência grafofonológica (Alves; Finger, 2023), o que evidencia a necessidade de integrar o ensino de pronúncia à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE

Crenças; Pronúncia; Variação diatópica; Consciência grafofonológica; Formação de professores.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre las creencias de cinco profesores de español en formación, vinculados a un Instituto Federal de la región Centro-Oeste de Brasil, acerca de las variedades del español que buscan producir y las características segmentales observadas en su producción lectora. Se trata de un estudio de caso de naturaleza cuali-cuanti realizado con cinco profesores en formación de dos instituciones públicas de la región Centro-Oeste de Brasil. El corpus está compuesto por un cuestionario de creencias, entrevistas semiestruturadas y la lectura en voz alta de un texto que contiene segmentos meta, analizados mediante el *software Praat*. Los resultados indican un desajuste entre el plano declarativo de las creencias y la producción oral, con predominio del seseo y del uso del alófono africado [dʒ] para <ll, y>, independentemente de la variedad declarada. Así, se observa una carencia en la conciencia grafofonológica (Alves; Finger, 2023), lo que evidencia la necesidad de integrar la enseñanza de la pronunciación en la

¹ É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e licenciado em Letras-Espanhol/Português. É professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde ministra aulas de Língua Espanhola e professor voluntário da Universidade de Brasília, ministrando aulas de Fonética e Fonologia do Espanhol e Espanhol para Tradutores. Atua na área de aquisição de línguas, especialmente em estudos de fonética e fonologia.

² É doutora em Didática da língua e da literatura pela Universidad de Barcelona, Espanha. Estágio pós-doutoral no Laboratório de Fonética Aplicada, Departamento de Educación Lingüística, Científica y Matemática de la Universidad de Barcelona, sob a supervisão do prof. Dr. Francisco José Cantero Serena, com pesquisa acerca dos aspectos prosódicos do espanhol falado por brasileiros. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE), Departamento de Letras. Membro do PROGEL- Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem- UFRPE. Membro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PPGLA da UnB. Líder do GrEFAp - Grupo de Estudos em Fonética Aplicada.

formación docente.

PALABRAS CLAVE

Creencias; Pronunciación; Variación diatópica; Conciencia grafonológica; Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa³ desenvolvida no âmbito do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, que contrasta 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.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados referentes a cinco participantes vinculados a um Instituto Federal da região Centro-Oeste do Brasil, buscando verificar se a intenção de aproximar sua produção oral a determinadas variedades do espanhol está presente no imaginário dos participantes e em que medida essa intenção se concretiza na produção oral, a partir de uma produção leitora.

Na Linguística Aplicada, as crenças são entendidas como construções dinâmicas e contextualmente situadas, capazes de orientar percepções e ações no processo de aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001, 2006, 2007). No caso da pronúncia, essas crenças influenciam como aprendizes e professores em formação avaliam sua produção e selecionam modelos linguísticos, muitas vezes orientados por aspectos como prestígio, identidade e pertencimento (Murga, 2007; Souza; Gomes, 2022).

Segundo Fernández (2007, p. 99), é comum que aprendizes de uma língua estrangeira almejem “soar como nativos”. Bartolí Rigol (2005) considera essa aproximação um objetivo secundário no processo de aprendizagem; entendemos, porém, que na formação de professores de línguas a apropriação das características fônicas da língua-alvo se faz necessária. Espera-se, assim, que o professor ou futuro professor desenvolva conhecimentos que lhe permitam produzir a língua de forma adequada. Quando a aproximação a uma variedade do espanhol for sua intenção declarada, espera-se também coerência entre essa intenção e sua produção oral.

³ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Contudo, essa coerência requer a mobilização da atenção aos aspectos linguísticos tanto em nível fonético-fonológico quanto alofônico, sobretudo quando se considera a possibilidade de aproximação a diferentes variedades do espanhol. Isto é importante porque, muitas vezes, o professor constitui o primeiro referente linguístico ao qual o aprendiz tem acesso (Cantero, 2015), motivo pelo qual uma acurácia comunicativa no âmbito fonético é imprescindível.

No contexto das crenças relacionadas às variedades do espanhol, diferentes estudos têm buscado compreender as crenças de professores e aprendizes de espanhol acerca das variedades que prestigiam ou às quais demonstram maior inclinação, com especial atenção aos fatores que influem essas percepções e preferências, como evidenciam os trabalhos de Murga (2007), Usó (2009, 2012), Alves, D. (2015, 2017) e Souza e Gomes (2022). Entretanto, consideramos necessário ampliar essa discussão, deslocando o foco da identificação da variedade considerada mais prestigiosa ou preferida para a investigação da variedade à qual os professores em formação buscam aproximar sua produção oral. Nesse sentido, torna-se relevante confrontar as crenças e intenções declaradas pelos participantes com sua produção oral no nível segmental, a fim de verificar em que medida a variedade que afirmam buscar se aproxima daquela que, de fato, conseguem produzir.

Para tanto, caso o professor em formação ou aprendiz tenha tal objetivo, é necessário que desenvolva conhecimentos sociolinguísticos sobre a língua e, sobretudo, consciência fonética, entendida aqui como a “capacidade de reconhecer e segmentar as palavras na menor unidade de som distintivo de significado” (Brisolara, 2025, p. 71). Nesse sentido, a aproximação pretendida não depende apenas da intenção do falante, mas também de sua capacidade de perceber e produzir os aspectos fônicos que caracterizam a variedade escolhida.

Sendo assim, partimos da hipótese de que as variedades declaradas pelos participantes nem sempre encontram correspondência sistemática em sua produção oral segmental, especialmente nos contextos envolvendo os grafemas <s>, <c>, <z>, <ll> e <y>. Consideramos, ainda, que possíveis divergências entre a variedade pretendida e a realizada podem estar relacionadas à complexidade da relação entre crenças, exposição a diferentes modelos linguísticos e o tempo dedicado aos aspectos fonéticos da língua, pois a pronúncia é muitas vezes negligenciada no ensino de línguas (Bartolí Rigol, 2005).

Neste contexto, essa pesquisa mostra-se fundamental para problematizar as crenças dos professores e favorecer processos de autoanálise acerca dessas crenças e do grau em que encontram respaldo, de modo que tal reflexão funcione como insumo para o aprimoramento da mediação linguística e, conseqüentemente, da própria produção oral enquanto falantes de espanhol como língua adicional. Além disso, investigar como os professores pensam a necessidade ou a aspiração de falar uma determinada variedade permite refletir sobre novas estratégias que podem ser adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

1 Crenças, pronúncia e aproximação a variedades do espanhol

As crenças têm sido compreendidas, no âmbito da Linguística Aplicada, como construções cognitivas, sociais e experienciais que orientam percepções, decisões e práticas no ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2006). Longe de se configurarem como opiniões superficiais, as crenças constituem sistemas complexos, dinâmicos e contextualmente situados.

Barcelos (2006, p. 39) assevera que “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”, constituem-se como resultados dinâmicos das vivências que os sujeitos acumulam e ressignificam ao longo de seus percursos de aprendizagem. Porém, vale ressaltar que as crenças “nem sempre vão interferir nas atitudes do indivíduo” (Souza; Gomes, 2022, p. 19). Mas diferentes pesquisas têm demonstrado que as ações dos aprendizes, as quais se manifestam por meio de gostos e preferências em relação à língua, são o resultado das crenças (Barcelos, 2001, 2006; Murga, 2007).

Nesse sentido, as diferentes crenças que o aprendiz ou falante constrói ou assimila sobre sua língua ou sobre a língua adicional orientam sua forma de agir linguisticamente, conforme argumentam Souza e Gomes (2022, p. 19): “as crenças que um falante tem de sua própria língua, isto é, se ele a considera apropriada ou não perante outras variedades, fará com que ele a utilize e, de certa maneira, propague sua forma de falar”.

Nessa perspectiva apontada, é plausível supor que o aprendiz de língua espanhola, especialmente os professores em formação, que já carregam consigo a experiência do aprender uma língua, bem como um nível de consciência sobre a língua mais avançado (Alves, U., Finger, 2023), tende a acreditar que determinada forma de falar é a mais

adequada, motivado por processos diversos, como afetividade, desejo de se aproximar da cultura (Krashen, 1985) ou até uma busca por divergir de determinada forma de falar, em razão de atitudes negativas ou mesmo o desejo de preservar sua identidade (Paiva, 2014; Usó, 2013).

Por conta disso, Usó (2013) defende que compreender as crenças, sejam elas explícitas ou implícitas, de professores e alunos sobre pronúncia e identidade é essencial, pois tais crenças funcionam como filtros que condicionam tanto o ensino quanto a aprendizagem da produção oral. Tal perspectiva pode ser evidenciada, no contexto da aprendizagem de espanhol por brasileiros, quando nos deparamos com crenças sobre qual variedade do espanhol é mais “adequada”. Não é incomum nos depararmos com uma escolha deliberada por determinada variedade do espanhol, como demonstrado por Alves, D. (2017, 2026), Souza e Gomes (2022) e Murga (2007). Essas escolhas podem estar relacionadas à construção histórica de determinadas variedades como modelos de referência e prestígio, favorecida por políticas e práticas linguísticas que privilegiaram a difusão de normas associadas à Espanha (Alves, D., 2017), bem como pela subalternização da diversidade linguística (Lessa, 2013).

Em seu estudo, Murga (2007) constata que as crenças de estudantes brasileiros de espanhol com língua adicional em relação às variedades diatópicas do espanhol são fortemente hierarquizadas, combinando critérios linguísticos e, sobretudo, extralinguísticos, como prestígio social, estereótipos e relações intergrupais. A autora evidencia que quando a origem regional do falante não é conhecida, predominam fatores linguísticos (clareza, prosódia, inteligibilidade); após a identificação da origem, passam a predominar fatores extralinguísticos, ligados a prestígio, identidade e preconceito social. Assim, percebe-se que as crenças tendem a não recair apenas sobre a língua ou a variedade em si, mas sobre os grupos sociais que as representam, revelando que crenças, estereótipos e ideologias linguísticas moldam a percepção e a avaliação das variedades do espanhol no contexto de formação de professores (Murga, 2007).

Ao tratar da pronúncia, Usó (2012, 2013) argumenta que crenças relacionadas à identidade, ao prestígio linguístico e à noção de “falar como nativo” influenciam diretamente o investimento do aprendiz na dimensão fônica da língua adicional. Nesse sentido, investigar crenças implica compreender não somente o que os sujeitos afirmam acreditar, mas como essas crenças se materializam ou não em suas práticas linguísticas.

Por essa ótica, é necessário compreender as crenças de professores brasileiros de espanhol em formação acerca de suas buscas de proximidade a determinadas variedades do espanhol, bem como as razões que sustentam tais objetivos. Ademais, as crenças precisam ser confrontadas diretamente com a prática oral (Usó, 2013), isto é, com as ações em nível comunicativo, uma vez que esse confronto possibilita verificar em que medida tais crenças se concretizam ou não na produção oral. Assim, pretendemos compreender quais construções esses professores elaboram sobre as variedades linguísticas, investigando se buscam se aproximar de uma variedade específica e se dispensam atenção consciente à aprendizagem de seus segmentos tal como são realizados, o que pode ser observado, ou não, em sua produção oral.

2 Produção oral: percepção e consciência grafonológica

No ensino de espanhol como língua adicional, a escolha de uma variedade de referência não é neutra, uma vez que se encontra atravessada por questões ideológicas, identitárias e anos de políticas linguísticas, as quais contribuíram para a construção de crenças segundo as quais determinadas variedades são detentoras de maior prestígio e referências para o ensino (Alves; D., 2017, 2026). Para o professor em formação, essa escolha demanda um posicionamento discursivo, bem como um domínio fonético-fonológico coerente com a variedade almejada, sob pena de essa variedade permanecer restrita ao plano das suas crenças.

A produção oral em língua adicional envolve processos perceptivos, cognitivos e articulatórios complexos. Nesse contexto, a consciência fonológica, entendida como a capacidade de perceber, discriminar e manipular os sons da língua, desempenha papel central na aprendizagem e no desenvolvimento da oralidade (Alves, U., 2012). No caso de aprendentes adultos, público deste estudo, diversos estudos apontam que a produção oral tende a ser mediada por categorias fonéticas da língua materna, sobretudo quando não há instrução explícita voltada à pronúncia (Flege, 1988; Cortés Moreno, 2002). Esse fenômeno tende a se intensificar quando há proximidade tipológica entre a língua materna e a língua adicional, como ocorre entre o português brasileiro e o espanhol (Brandão, 2022). Ademais, a aprendizagem mediada pela escrita, característica do adulto alfabetizado, pode gerar conflitos entre os padrões grafonômicos da língua materna e da língua adicional, resultando em produções instáveis e inconsistentes.

Dessa forma, caso o professor de espanhol em formação, ou qualquer aprendiz,

tenha como crença o desejo de se aproximar de uma determinada variedade do espanhol, torna-se necessário direcionar sua atenção, em um primeiro momento, aos aspectos fonéticos dessa variedade, especialmente os alofones. Tal direcionamento constitui uma pré-condição para a aquisição da língua (Alves, U., 2012; Ellis, 2005; Alves, U.; Magro, 2011; Preuss, 2019), uma vez que é a atenção consciente que possibilita a ativação dos mecanismos necessários ao registro e à categorização do insumo acústico recebido.

Nesse sentido, a instrução explícita pode atuar como uma aliada fundamental, ao conduzir o aprendiz na percepção e, posteriormente, na produção do sistema fonético-alofônico da variedade pretendida (Alves, U.; Magro, 2011). Em outras palavras, se o aprendiz deseja produzir ou se aproximar da variedade rio-platense, por exemplo, faz-se necessária uma deliberação consciente, no contexto da aprendizagem de língua adicional, para que consiga alcançar tal objetivo.

Para isso, impõe-se a necessidade de uma reeducação dos mecanismos neurofisiológicos envolvidos na percepção e produção dos sons da nova língua. Conforme propõe Flege (1988), é fundamental que o aprendiz consiga identificar os sons da língua adicional como categorias distintas, evitando associações diretas com os sistemas fonológicos da língua materna. Quando essa distinção não ocorre, sobretudo no caso de sons próximos, há um processo de assimilação que resulta em uma produção marcada por sotaque. Assim, as experiências prévias com a língua materna precisam ser reorganizadas, de modo que o aprendiz consiga se situar foneticamente na língua adicional.

Por isso, é necessário que o professor ou aprendiz desenvolva a sua consciência fonêmica, habilidade metalinguística da consciência fonológica que se desenvolve paralelamente ao processo de alfabetização. Por envolver uma interface direta entre a letra e a percepção acústica, Alves, U. e Finger (2023) propõem a denominação consciência grafofonológica. Em termos práticos, isso significa que um professor em formação ou estudante de espanhol que deseje produzir a variedade rio-platense, por exemplo, precisa apresentar um nível elevado de consciência metalinguística e, especialmente, grafofonológica. Tal aprendiz deve compreender que, no sistema fonológico do espanhol, o som associado ao grafema <ll> corresponde ao fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, ao passo que, na variedade rio-platense, esse segmento pode ser realizado com os alofones [j] ou [3] (Hualde, 2014). Além disso, esse processo exige um esforço cognitivo complementar para o processamento da estrutura visual e acústica da língua adicional a partir das categorias da língua materna. Como argumenta Cortés Moreno (2002, p. 276), “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”.

Assim, pode-se supor que o estudante que busca produzir o som correspondente ao <ll> na variedade argentina pode enfrentar um processamento cognitivo mais lento, uma vez que tende a partir do reconhecimento visual do grafema <ll>, associá-lo a categorias próximas da língua materna, como o [ʎ] representado por <lh>, para, somente depois, tentar acessar a realização pretendida [ʎ], que em português costuma estar associada a grafias como <ch> ou <x>. Na ausência de uma alfabetização adequada na língua adicional, de instrução explícita e de um trabalho sistemático voltado à variedade pretendida e ao sistema normativo do espanhol, o aprendiz poderá apresentar inadequações significativas em sua produção oral, decorrentes de um processamento cognitivo pouco automatizado.

Tomando como referência Alves, U. e Finger (2023), no processo de desenvolvimento da consciência grafofonológica, essa correlação entre som e grafia torna-se mais instanciada e estável, isto é, a memória visual associada ao som e à sua representação gráfica precisa estar consolidada para que a comunicação se realize de forma mais fluida e com menor custo cognitivo. Nessa perspectiva, a alfabetização na língua adicional mostra-se necessária para que o amadurecimento linguístico já consolidado na língua materna não atue como obstáculo à comunicação, mas como um recurso mobilizador de um processamento mais ágil e adequado. Contudo, como alertam Alves, U. e Finger (2023, p. 83), “a consciência grafofonológica não implica simplesmente a capacidade de ‘memorizar’ a relação entre símbolo gráfico e elemento fônico correspondente”, mas constitui “uma habilidade metafonológica em que o aprendiz consegue estabelecer, justamente, uma relação entre o símbolo gráfico e o som”.

Dessa forma, torna-se necessário que o aprendiz automatize sua memória visual entre som e grafia, de modo que sua comunicação se desenvolva com maior fluidez. No contexto desta pesquisa, isso implica que o professor em formação consiga categorizar de maneira estável os sons do sistema fonético da variedade pretendida e suas correspondências gráficas.

3 As variedades diatópicas do Espanhol

Partindo do pressuposto de que professores de espanhol em formação buscam ou

tomam como referência uma determinada variedade diatópica do espanhol (Irala, 2004; Murga, 2007; Souza; Gomes, 2022), como a mexicana, a norte-peninsular, a rio-platense, entre outras, é fundamental reconhecer que a aproximação a essa variedade, em nível segmental, tal como desejada, pressupõe mais do que uma escolha declarada. Para que essa aproximação se efetive, é indispensável que as crenças dos participantes, especialmente a crença de que devem se aproximar de uma determinada variedade, sejam confrontadas e orientadas, de modo a possibilitar a percepção e a produção dos segmentos característicos dessa variedade.

Nesse sentido, conforme já delimitado, esta pesquisa busca confrontar aquilo que os participantes acreditam produzir em termos de variedade do espanhol com sua produção oral, verificando se essa produção se coaduna com os aspectos fonéticos, em nível segmental, do sistema variacional por eles indicado. Para que esse confronto seja possível, faz-se necessário delimitar, ainda que de forma sintética, os principais traços fonéticos segmentais que caracterizam algumas das variedades do espanhol recorrentes no imaginário e nas escolhas declaradas por aprendizes e professores brasileiros.

Conforme Moreno-Fernández (2020), a língua espanhola pode ser organizada, do ponto de vista dialetal, em áreas macrogeográficas⁴ que, embora não sejam definitivas ou homogêneas, procuram delimitar conjuntos de características dialetais recorrentes em determinadas regiões, considerando a ampla expansão histórica e geográfica do idioma. Essa proposta não pretende fixar fronteiras inflexíveis, mas demonstrar um quadro descritivo que permita compreender regularidades e tendências no uso do espanhol em diferentes espaços.

Entre os traços compartilhados ou que se distanciam, destaca-se, primeiramente, o seseo, fenômeno característico da maior parte das variedades hispano-americanas, bem como de regiões do sul da Espanha, que consiste na neutralização fonológica entre /s/ e /θ/, ambas realizadas como [s]. Em oposição ao seseo, encontra-se a *distinción*, típica do espanhol centro-norte peninsular, na qual se mantém a distinção entre /s/ (grafia <s>) e /θ/ (grafias <c, z>; e <-d> em coda silábica como em Madrid), sendo este último fonema

⁴ Ressalta-se que a língua apresenta diferentes formas de variação linguística, tais como a diafásica, relacionada aos contextos de uso e aos graus de formalidade; a diastrática, vinculada a fatores sociais; a diacrônica, associada às mudanças ao longo do tempo; e a diatópica, referente às diferenças geográficas (Silva-Corvalán, 2017). No entanto, neste trabalho, o foco recai exclusivamente sobre a variação diatópica, uma vez que o objetivo é analisar a aproximação dos participantes a determinadas variedades regionais do espanhol, a partir de traços fonéticos segmentais que funcionam como marcadores dessas variedades.

realizado foneticamente como um fone fricativo interdental surdo [θ], como em <caza, zapato>, palavras produzidas respectivamente: ['kaθa], [θa'pato]. A presença ou ausência desse traço constitui um dos marcadores mais evidentes na diferenciação entre variedades peninsulares e latinoamericanas.

Outro traço que busca caracterizar a variedade diatópica do espanhol é o *yeísmo* (Arce, 2015; Hualde, 2014; Moreno-Fernández, 2020), marcado pela neutralização entre os fonemas lateral palatal /ʎ/ (grafia <ll>) e a fricativa palatal /j/ (grafia <y>), ambos realizados como [j] ou variantes próximas como os alofones [ɟ], [j̞], [dʒ]. O *yeísmo* encontra-se difundido na maioria das variedades contemporâneas do espanhol, tanto na Espanha quanto na América Hispânica (Arce, 2015; Hualde, 2014). Em contraste, o *lleísmo*, isto é, a manutenção da distinção fonológica entre /ʎ/ e /j/, restringe-se a áreas específicas e menos difundidas, como no norte da Espanha, sendo progressivamente substituído pelo *yeísmo* em diversos contextos geográficos (Hualde, 2014; Lipski, 1994).

Diante do exposto, é importante ressaltar que esses fenômenos não devem ser compreendidos como desvios ou simplificações, mas como realizações legítimas dentro dos sistemas linguísticos das diferentes variedades do espanhol. Além disso, tais traços segmentais atuam como indicadores de pertencimento varietal, sendo frequentemente mobilizados, de forma consciente ou não, por falantes que buscam alinhar sua produção oral a determinada variedade de referência, motivo pelo qual formam parte do recorte da análise da produção oral dos professores em formação desta pesquisa.

4 Percurso metodológico

Esta pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa (Paiva, 2019), com delineamento de estudo de caso. Neste recorte, apresentamos dados de 5 (cinco) professores brasileiros de espanhol em formação, vinculados a um Instituto Federal (IF) do Centro-Oeste brasileiro, todos matriculados no curso de Licenciatura em Espanhol.

Os participantes foram identificados nesta pesquisa por meio de pseudônimos escolhidos por eles próprios, acompanhados da indicação da variedade do espanhol da qual acreditam se aproximar ou que afirmam reproduzir. No período de realização da pesquisa, em 2024-2025, os participantes encontravam-se em estágio supervisionado, critério estabelecido para a composição do corpus. O tempo de estudo formal da língua espanhola revelou-se heterogêneo, variando entre dois anos, para aqueles que

consideraram apenas a formação em nível superior, e dez anos, no caso dos participantes que incluíram experiências em centros de línguas. Os participantes também indicaram diferentes níveis de proficiência na língua espanhola. Essas informações foram organizadas no Quadro 01, a seguir.

Quadro 01– Dados dos participantes			
Participante	Variedade indicada	Anos de estudos	Proficiência
Luz Borrel	Rio-platense	10 anos aproximadamente	intermediário
Pacense	Pacense ^{5*} /paraguai a	10 anos aproximadamente	avançado
Ferreira	Peninsular -sul	6 anos	intermediário
Maria	Peninsular- região central	3 anos	básico
Brandão	Rio-platense	2 anos	intermediário
Fonte: Elaboração própria.			

Importa destacar que a coleta de dados teve início em julho de 2024, o que implica que os participantes que declararam dois anos de estudo formal e se encontravam em estágio supervisionado estavam, à época, em fase de conclusão do quinto semestre do curso, período em que, no caso do Instituto Federal, o estágio já se inicia. Além disso, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer técnico n.º 6.904.813, emitido em 24/06/2024.

Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos: a) Questionário de crenças, voltado à identificação das variedades com as quais os participantes se identificavam ou buscavam se aproximar; b) Produção leitora, composta por um texto elaborado para elicitare segmentos-alvo; c) Entrevista semiestruturada, utilizada para aprofundar e complementar os dados do questionário.

Em relação ao questionário⁶ e ao escopo deste artigo, as perguntas, posteriormente retomadas, na entrevista, que orientam a presente análise são: (i) Você busca se aproximar de uma variedade diatópica do espanhol? Qual?; (ii) Quais são os motivos para você buscar

⁵ A variedade pacense, indicada pelo participante, se refere ao falar da região de Badajoz, região de Extremadura na Espanha, cujas características fonéticas incluem o *yeísmo*, com uso do fone [j] e seseo (Hualde, 2014).

⁶ O questionário foi enviado via *google forms* online.

essa aproximação?; (iii) Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? Essas questões permitem compreender tanto a existência ou não do desejo de aproximação a uma determinada variedade dialetal do espanhol quanto as crenças construídas que sustentam e orientam essa busca.

Já a produção leitora⁷ teve como texto-base *La intrusa*, de Pedro Isaac Gdansky Orgambide, escritor argentino. O texto foi estrategicamente selecionado em função da variedade de palavras que apresentam as grafias <c, z> e <y, ll>, as quais possibilitam a observação da produção oral de diferentes características das variedades linguísticas aqui retomadas, a saber: *distinción*, *lleísmo*, *yeísmo* e *seseo*. Foram extraídas 15 palavras do texto, entre as quais temos: *Juez*, *Entonces*, *Oficina*, *Recibí*, *Pareció*, *Exageración*, *Recibirla*, *Princesa*, *Deshacían*, *Rozarla*, *Principios*, *Comencé*, *Decirle*, *Decidido*, *Prescindir*, *Servicios*, *Fuerzas*, *Pedazo* e *Dice*. É importante ressaltar que os participantes tiveram que aguardar um intervalo de aproximadamente um mês para realizar a leitura após responder o questionário, de modo a desvencilhar a produção leitora das crenças explicitadas no questionário, reduzindo possíveis efeitos de monitoramento consciente e de alinhamento imediato entre o que foi declarado e o que efetivamente seria produzido na produção leitora.

A análise dos dados provenientes do questionário e da entrevista foi conduzida de forma qualitativa, na medida em que considera as declarações dos participantes como representações de seu imaginário linguístico, analisadas de maneira contextualizada (Barcelos, 2001; Vieira-Abrahão, 2006). No que se refere à produção leitora, recorreu-se, primeiro, a uma oitiva atenta por parte dos pesquisadores, com escuta da produção de segmentos das palavras pré-selecionadas. Em seguida, utilizamos o programa *Praat* para a segmentação das palavras e a observação das frequências sonoras dos segmentos analisados, a partir da geração do espectro acústico (Barbosa; Madureira, 2015), que é a “representação gráfica de um som, normalmente complexo (ou seja, composto pela soma de várias ondas de diferentes frequências)”, o qual “a contribuição que cada uma das frequências componentes exerce sobre o som final resultante” (Fernández, 2007, p. 539).

Dessa forma, a análise buscou verificar se as crenças declaradas no questionário e entrevista acerca da variedade do espanhol que os participantes acreditam produzir

⁷ Os pesquisadores enviaram o texto a ser lido juntamente com as orientações de leitura e solicitaram que a gravação fosse realizada por meio da plataforma Vocaroo, disponível em: Disponível em: <https://vocaroo.com>, a fim de facilitar tanto o processo de gravação quanto o envio dos áudios pelos participantes.

encontram respaldo em sua produção oral.

5 Resultados e Discussão

5.1 Crenças frente à escolha de uma variedade do espanhol

As perguntas a serem analisadas são: Você busca se aproximar de uma variedade diatópica do espanhol? Qual? e Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?; cujos resultados do grupo IF mostram um movimento de aproximação de forma heterogênea, marcado tanto por escolhas conscientes quanto por influências formativas e crenças sobre legitimidade linguística. A primeira participante, Luz Borrell, declara aproximação à variedade rio-platense, à variedade andaluza e à da região centro-mexicana, associando-a à sua trajetória formativa e aos contatos não necessariamente intencionais por meio de novelas e mídias. Por conta desse contato diversificado, afirma ter uma produção oral com “misturas”, o que acredita ser estranho. A seguir, o trecho da entrevista:

*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. [...] Sim, é aspiração que vem de Andaluzia e também vem do rio-platense e também, por exemplo, em mayo, seria [ˈmaʝo⁸]. Ou então [ˈʝo] (Entrevista).*

Conforme se observa, a participante demonstra consciência metafonológica ao explicitar como percebe sua produção e a que matrizes varietais atribui determinadas características. No âmbito da produção e da percepção oral, esse posicionamento constitui um indicativo de consciência acerca do sistema de sons da língua adicional, na medida em que Luz Borrell reconhece a coexistência de diferentes características varietais em sua fala e estabelece relações entre essas realizações e os modelos linguísticos aos quais esteve exposta. Essa percepção se aproxima da concepção de Alves, U. e Finger (2023), para quem a consciência fonológica de línguas adicionais envolve, além das habilidades metafonológicas, o conhecimento das particularidades do sistema sonoro da nova língua e das diferenças entre os sistemas, incluindo certo grau de sensibilidade às marcas

⁸ A transcrição diz respeito à produção feita pelos participantes como mecanismo para exemplificar foneticamente o que eles estavam falando, exemplo claro de metafonologia, em que os participantes refletem sobre a sua produção ou a um aspecto específico de variedade linguística.

resultantes da influência dos modelos linguísticos aos quais o aprendiz está exposto.

No caso de Luz Borrell, essa consciência parece estar relacionada às experiências de contato com diferentes variedades, sobretudo por meio de séries e telenovelas, que a própria participante identifica como fontes de exposição. Desse modo, sua crença acerca da variedade que produz não se constitui de maneira isolada, mas parece estar relacionada à sua trajetória de contato com a língua e às variedades que nela assumem maior saliência.

Importa salientar que essa percepção, contudo, não indica que a participante disponha de uma categorização fonético-fonológica plenamente sistematizada dos traços que realiza. Embora reconheça a presença de aspiração e associe determinadas realizações às variedades andaluza e rio-platense, sua explicação revela uma compreensão baseada sobretudo na associação entre traços percebidos e modelos de exposição. Nesse sentido, evidencia-se uma consciência que permite reconhecer e atribuir determinadas características à própria produção, mas que não corresponde a um conhecimento sistemático de todos os processos fonético-fonológicos envolvidos. Essa distinção é importante porque, conforme Alves, U. e Finger (2023), o aprendiz pode apresentar sensibilidade às diferenças entre os sistemas e às marcas presentes em sua produção sem necessariamente conseguir verbalizar ou categorizar de maneira explícita todas essas diferenças.

Os dados de Pacense também evidenciam uma possível heterogeneidade em sua produção oral, uma vez que o participante afirma aproximar-se de uma mescla entre as variedades paraguaia, rio-platense e pacense (esta última se refere ao espanhol falado na região de Badajoz, em Extremadura, na Espanha, cujas características fonéticas, em geral, correspondem às demais características do espanhol andaluz, como carência de contraste entre /s/ e /θ/, aspiração de /s/ ao final de palavras, elisão de /d/ intervocálica, etc.). No questionário, o participante afirma: “A pacense. Hoje também há uma mistura do portenho (Argentina). Mas no geral, intento sempre buscar conteúdos espanhóis” (Questionário).

Na entrevista, ao refletir sobre sua produção, o participante identifica uma realização variável do segmento representado graficamente por <ll>, estabelecendo uma relação entre diferentes possibilidades fonéticas:

É, a gente pode puxar o llamar [ʎa'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

(Entrevista).

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 (Entrevista).

Seus relatos revelam consciência da oscilação em sua fala, reconhecendo que não se ancora rigidamente em um único modelo. As razões apresentadas são de natureza linguística e cultural. No plano linguístico, Pacense associa o espanhol paraguaio a traços que considera mais interioranos, vinculando-os a resquícios de línguas indígenas. Já no caso do espanhol pacense, sua aproximação decorre sobretudo do consumo midiático nessa variedade, motivado por um apreço construído em experiências pretéritas de intercâmbio. Desse modo, sua produção parece resultar de um percurso formativo e afetivo que articula exposição, identificação e circulação cultural.

Quando o participante analisa sua produção, especificando que pode ocorrer alternância entre [j] e [dʒ] para <ll, y>, ele transparece consciência fonêmica de sua produção oral, o que mostra que Pacense, além de sua crença sobre a variedade da qual se aproxima, também tem a capacidade de perceber os efeitos da circulação entre diferentes modelos sobre sua própria fala.

Em continuidade, os dados de Ferreira indicam que a participante acredita aproximar-se da variedade do sul da Espanha, e pontua que sua produção, que remeteria a essa variedade, seria, por exemplo, o uso de fone africado [dʒ], que não é efetivamente uma característica própria da região⁹. Porém, o próprio fato de a participante verbalizar, acompanhando sua explicação com a realização da pronúncia que acredita produzir, constitui um indicativo de sua consciência metafonológica, uma vez que demonstra reconhecer aspectos relativos ao modo como produz determinados segmentos em espanhol.

Além disso, em outro momento da entrevista, a participante afirma ser recorrente, em sua produção, a realização do fone palatal [j], característica de diversas variedades do espanhol latino-americano e também presente em variedades espanholas que não

⁹ Cabe destacar que esta afirmação diz respeito apenas à caracterização e delimitação das variedades linguísticas, sem negar a ocorrência desse segmento fonético na região mencionada.

apresentam contraste entre /ʎ/ e /j/. Desse modo, a participante demonstra reconhecer diferentes possibilidades de realização e associa uma delas a determinadas regiões. Entretanto, ao tentar identificar as variedades a que poderia ser vinculada a segunda realização, manifesta certa hesitação, o que evidencia que, embora reconheça as características fonéticas de sua própria produção, nem sempre consegue estabelecer uma correspondência precisa entre elas e as variedades diatópicas do espanhol.

Por outro lado, ao se posicionar como professora, afirma recorrer à variedade argentina e a outras variedades latino-americanas para explicitar a diversidade do espanhol em sala de aula, o que revela uma postura de abertura e reconhecimento da pluralidade varietal da língua.

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 (Entrevista).

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 (Entrevista).

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 (Entrevista).

Ao afirmar “*eu me acostumei mais com ele*”, sua fala remete às políticas linguísticas que historicamente orientaram o ensino de espanhol no Brasil (Alves, D., 2017, 2026; Irala, 2004), suscitando a reflexão sobre se tal “acostumar-se” decorre de uma escolha consciente ou de um processo de adequação induzido. O uso implícito da ideia de “adequação” sugere mais um ajuste a um padrão instituído do que uma identificação autônoma.

Já as crenças apresentadas por Brandão evidenciam que a escolha por uma variedade pode decorrer da experiência formativa, sendo orientada pelas vivências e pelo contato com seus formadores. O participante afirma que, inicialmente, não tinha preferência por uma variedade específica; contudo, ao longo do tempo, em razão do convívio com professores vinculados à variedade rio-platense, passou a aproximar-se desse modelo.

Em entrevista, explicita essa influência ao afirmar: “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” (Entrevista). A fala indica que a aproximação não resulta necessariamente de uma escolha deliberada, mas de

um processo de familiarização e facilidade decorrente da exposição contínua. Ainda assim, o participante ressalta que não considera ter um sotaque consolidado como referência, entendendo sua produção como algo em construção. No questionário, entretanto, indicou a variedade rio-platense, o que reforça a percepção de alinhamento progressivo a esse modelo. Contudo, o participante não nos deu mostras orais de quais aspectos dessa variedade podem ser evidenciadas em sua fala, mesmo sendo questionado.

Por último, temos a resposta de Maria, participante que afirma se aproximar da variedade peninsular, tendo como justificativa o fato de, supostamente, ser a “*mais comum no meio internacional*” (Entrevista), reverberando uma crença historicamente construída a respeito do espanhol da Espanha como o detentor de prestígio e norma (Irala, 2004; Lessa, 2013; Murga, 2007; Souza; Gomes, 2022). Ademais, quando Maria afirma que “*o que é mais comum no mercado de trabalho [...] é o espanhol da Espanha, porque os outros têm algumas variações, algumas palavras em específico que, em outros lugares, talvez as pessoas não entendam*” (Entrevista), a participante justifica sua suposta aproximação à variedade peninsular com base em uma suposta neutralidade ou universalidade dessa variedade. Sua fala apresenta o espanhol da Espanha como modelo mais amplamente compreendido e, portanto, mais funcional em contextos profissionais, o que não pode ser sustentado teoricamente.

Isso porque tal argumento se tensiona quando consideramos que a própria noção de variação implica diversidade, o que inviabiliza a ideia de universalidade. Ou seja, parece contraditório considerar que a variedade peninsular seria universal e as demais não, já que todas compõem o mesmo sistema, mas as variações nem sempre encontram equivalências semânticas, gramaticais, pragmáticas, fonéticas, compreensíveis por todos os falantes. Ademais, a participante afirma buscar produzir fenômenos característicos dessa variedade, como a *distinción*, a ser confrontado em sua produção leitora. Também sustenta que o espanhol da Espanha estaria mais próximo do português, o que o tornaria mais fácil de reproduzir. Contudo, essa alegação pode indicar não necessariamente uma proximidade estrutural objetiva, mas uma escolha intencional que, pela familiarização e pela prática deliberada, passa a ser percebida como mais acessível.

Diante do exposto, os dados mostram que as crenças sobre variedades do espanhol se constroem na intersecção entre experiência individual, exposição ao insumo linguístico, afetividade, representações sociais e práticas institucionais, influenciando tanto a autopercepção da produção oral quanto a maneira como os participantes interpretam os

modelos linguísticos que buscam se aproximar. Tais crenças, longe de serem fixas, mostram-se negociadas e reconfiguradas ao longo do percurso formativo, confirmando seu caráter processual e contextual.

5.2 Da crença à oralidade: convergências e divergências na produção oral

Neste momento, contrastamos as crenças sobre a variedade produzida ou aproximada relatada pelos 5 participantes desta pesquisa com as produções orais, observando características próprias das variedades, como a presença de *seseo*, *distinción*, *yeísmo (rehilado)* e *lleísmo*. Tal instrumento possibilitou verificar se a variedade declarada pelos professores de espanhol em formação, no plano das crenças, se materializa em sua produção oral. Cumpre salientar que se trata de um instrumento controlado, e não de fala espontânea. Ainda assim, por se tratar de uma tarefa de leitura, pressupõe-se maior monitoramento e consciência fonética por parte dos participantes, os quais tenderiam a aproximar sua realização daquilo que intencionam produzir. No Quadro 02, temos os resultados da pronúncia de segmentos presentes no instrumento de produção oral.

Quadro 02– Dados da produção leitora de cada participante

PSEUDÔNIMO	VARIÉDADE (S) INDICADA (S)	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
LUZ BORRELL	Rio-platense	ʃ	s	s	ʃ	ʃ	ʃ	s	ʃ	s	s	s	s	s	s	s	s	ʃ	s	s	s	s	s	s	s	s
PACENSE	Paraguai/rio-platense/pacense	ʒ	s	s	ʒ	dʒ	dʒ	s	ʒ	s	s	s	s	s	s	s	s	ʒ	s	s	s	s	s	s	s	s
FERREIRA	Espanhola	ʒ	s	s	dʒ	dʒ	dʒ	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s
BRANDÃO	Rio-platense	dʒ	s	s	tʃ	dʒ	tʃ	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s	j	s	s	s	X	s	s	s	s
MARIA	Espanhola	dʒ	s	s	dʒ	dʒ	dʒ	s	dʒ	s	X	s	s	s	s	s	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s

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.

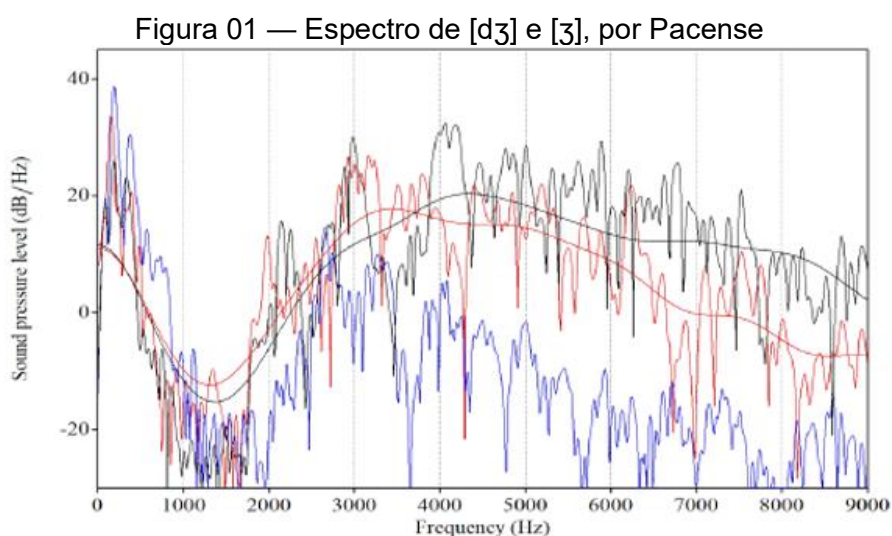
Fonte: Elaboração própria, 2026.

Tendo como referência o quadro, observamos que há heterogeneidade na produção oral. A participante Luz Borrell indicou, no questionário, apreço pelas variedades rio-platense, andaluza e da região central do México e, na entrevista, afirmou que tende a misturá-las em razão do contato direto com essas variantes. Em sua produção leitora, percebemos que a participante é coerente em sua produção, ou seja, tem consciência grafofonológica, pois relaciona de modo sistemático os sons que produz aos segmentos da língua adicional, ao manter coerência em toda a produção leitora, realizando em todos os contextos o som [ʃ], típico da variedade rio-platense, como correspondente de <ll> e <y>, configurando *yeísmo rehilado* (Moreno-Fernández, 2020). Por fim, mantém também uso

estável de seseo.

Já os dados de Pacense refletem a construção de uma identidade linguística híbrida, marcada pela mescla entre as variedades paraguaia, rio-platense e pacense (Espanha). Na produção oral do participante, observam-se sobretudo influências do espanhol rio-platense, embora não por meio do segmento mais frequente entre falantes mais jovens, especialmente de Buenos Aires, o [j] (Hualde, 2014), mas do fone alveopalatal [ɟ]. Essa realização pode relacionar-se ao contexto de exposição durante o intercâmbio realizado na Argentina (informação do Questionário), mesmo que não seja possível precisá-lo. Outra possibilidade desta ocorrência é a presença de professores formadores (informação dada por Brandão e Maria) no IF que produzem a variedade rio-platense, embora os dados não sejam suficientes para constatar qual dos dois fones é concretizado por esses formadores.

Além disso, registraram-se duas ocorrências do fone africado [dʒ]. Ressalvamos que tais ocorrências podem ser explicadas por outro lado da fonética, que é o valor entonativo prosódico, em que *yo* e *llegar* ocupam, na frase *Yo era el primero en llegar a la oficina*, posições de relevo informacional, *yo* como sujeito enfático (reforçando o protagonismo do narrador, importante para o efeito de contraste com sua substituição posterior pela máquina) e *llegar* como núcleo semântico da oração (a ação que definia sua identidade profissional). É plausível que o falante tenha marcado prosodicamente essas duas palavras com maior intensidade, duração ou tensão articulatória, o que favoreceria a realização mais tensa e africana [dʒ] em detrimento da fricativa [j]. No espectro da Figura 01, visualiza-se a realização de [dʒ] em *yo* e *llegar* (linhas vermelha e azul) e de [j] em *llegó* (linha preta).



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Conforme se nota na Figura 01, temos que [dʒ] (linha vermelha suavizada) apresenta um pico mais concentrado em torno de 3000 Hz, ao passo que [ʒ] apresenta energia mais contínua e distribuída em frequências mais elevadas (linha preta). Essa distinção decorre do ponto de articulação: sendo [dʒ] mais anterior, seus picos tendem a concentrar-se em faixas inferiores, enquanto a posterioridade de [ʒ] desloca a energia para frequências mais altas. Com essa inspeção por meio do *Praat*, constatamos que os sons foram efetivamente produzidos de forma diferente.

Por outro lado, os dados de Ferreira revelam um descompasso entre crença e realização. Embora a participante declare se identificar com a variedade da região sul da Espanha, sua produção não apresenta, para o *yeísmo*, o fone palatal [j], característico dessa região, mas sim a realização africada [dʒ]. Porém, a participante manteve sistematicamente o uso do *seseo*, característica que abrange a região sul da Espanha e a América Latina. Assim sendo, em nível segmental e considerando os fenômenos observados, a produção evoca traços de variedades americanas, em especial a paraguaia¹⁰ (Hualde, 2014), devido ao uso recorrente do africado alveopalatal [dʒ], fone que coexiste com o palatal [j] neste país (Lipski, 1996).

Reconhecemos, porém, que Ferreira aparenta desconhecer apenas aspectos específicos das variedades linguísticas, pois afirmou e produziu o fone africado na entrevista em “O que eu mais me adequei foi o sotaque da Espanha, como o [dʒ]”, indicando que apresenta nível adequado de consciência de sua própria pronúncia. A presença pontual do som [ʒ] mostra-se coerente, posto que relata, como professora, tender a exemplificar variedades latino-americanas, ao mesmo tempo em que afirma manter maior contato com docentes da variedade rio-platense.

Os dados mais significativos, no que se refere à consciência grafofonológica e aos seus efeitos para a comunicação em sentido amplo, são os do participante Brandão. A produção leitora mostrou mistura intervariacional, produzindo, para representar os grafemas <ll> e <y>, os sons [dʒ] (em *ella*, *yo*, *medalla*) e o som palatal [j] (em *ayer*). Além disso, produziu o fone africado [tʃ], o que, em relação a esses grafemas, não seria esperado, uma vez que [tʃ] é fonema distintivo e, portanto, opõe-se aos sons referentes a <ll> e <y>, gerando mudanças de significado. Em “llegó”, Brandão realiza <ll> com o som africado [tʃ],

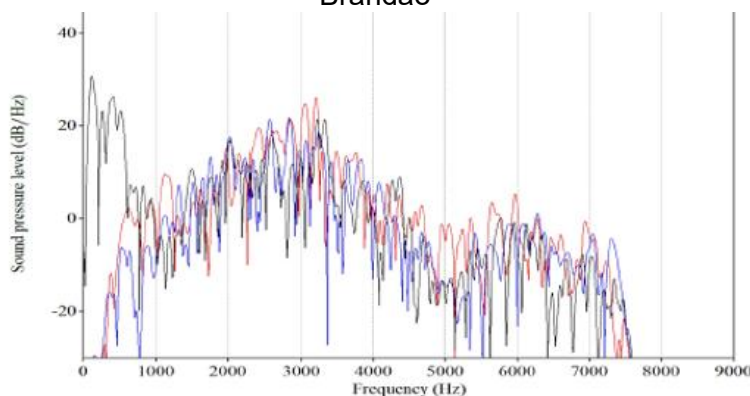
¹⁰ A presença do fone africado também é documentada em Porto Rico, República Dominicana e Colômbia (Lipski, 1996).

o que resultaria em uma forma sem significado. Alternativamente, se interpretado como “lleco”, que, segundo a RAE (2025¹¹), significa “dicho de la tierra o de un campo”, com pronúncia [tʃeko], poderia ainda ser compreendido como referência à língua checa ou a seu gentílico.

Nesse sentido, Brandão apresenta um nível de consciência grafonológica ainda instável, o que compromete a compreensibilidade comunicativa (Alves; U., Finger, 2023; Brandão, 2022; Flege, 1988). Em outras palavras, o participante ainda não automatizou de forma consistente as relações entre grafemas e realizações fonéticas, variando de modo incoerente e divergente de suas próprias crenças sobre a variedade rio-platense, na qual se esperaria a produção de *yeísmo rehilado*.

Na Figura 02, apresentamos o espectro da produção divergente de Brandão. Conforme se observa, nas palavras *llegar* e *llegó* há a realização da africada [tʃ] (linhas vermelha e azul), que exibem características frequenciais semelhantes entre si. Já em *ella*, verifica-se a produção de [dʒ] (linha preta), com picos iniciais em torno de 500 Hz nas baixas frequências. Isso se explica porque, em [dʒ], a oclusiva inicial é sonora, o que favorece a presença de energia nas baixas frequências desde o início do espectro, ao passo que, em [tʃ], a oclusiva surda não apresenta energia nas baixas frequências. Desse modo, observa-se a realização de segmentos acusticamente distintos.

Figura 02 – Espectro de [tʃ] em *llegar*, *llegó*, e [dʒ] em *ella*, por Brandão



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Por último, temos os dados de Maria, participante que busca se aproximar da variedade da região centro-norte da Espanha (variedade distinguidora de *c/z* e *s*, bem como de *ll* e *y*) em razão da suposta proximidade com o português e por considerá-la a variedade

¹¹ Disponível em: <https://dle.rae.es/lleco?m=form>. Acesso em: 16 de ago. 2026.

“internacional”. Contudo, a produção oral de Maria não se assemelha em aspectos fonéticos associados à variedade da Espanha, uma vez que não realiza o fenômeno de *distinción* em nenhuma das palavras possíveis, produzindo, em vez disso, *seseo* (presente na região sul da Espanha, especificamente). Tampouco produz *lleísmo* (característico também da região centro-norte) nos contextos em que seria esperado.

O que se observa, à semelhança dos demais professores de espanhol em formação, é uma inclinação à produção do fone africado [dʒ], o que a distancia da variedade-alvo declarada. Em outras palavras, as crenças não coadunam com sua produção oral, permanecendo no plano declarativo. Além disso, percebe-se a construção de uma posição do espanhol peninsular como a variedade mais usual no cenário internacional, reverberando um imaginário resultante de uma valorização historicamente alimentada por políticas linguísticas (Alves, D, 2017; Irala, 2004; Lessa, 2013).

Diante dos resultados, evidencia-se que os participantes apresentam crenças diversas sobre a produção em espanhol, buscando aproximar-se de diferentes variedades, mas apresentam instabilidade na produção oral, o que demanda desenvolvimento da consciência fonética para melhor se aproximar da variedade pretendida. Observamos que todos os professores em formação apresentaram uso de *seseo*, característica da América Latina e região sul da Espanha, inclusive a que indicou se aproximar da variedade centro-norte. Por outro lado, observamos que a maior parte dos participantes esteve inclinada a produzir o fone africado [dʒ] como representante dos grafemas <ll> e <y>, segmento que varia inclusive na fala de nativos e é comum na variedade paraguaia, colombiana, porto-riquenha e dominicana, para as grafias <y/ll>.

Nesse sentido, acreditamos que a dissonância entre a crença e a produção oral possa ser explicada à luz do desenvolvimento da consciência fonética, especificamente pela automatização da associação entre o sinal acústico e o grafema (consciência grafonológica). Embora os participantes demonstrem conhecimento sobre as diferentes variedades do espanhol e acerca das possibilidades de pronúncia de <ll> e <y>, esse conhecimento nem sempre é mobilizado durante a produção, de modo a concretizar exclusivamente a realização correspondente ao modelo de aproximação pretendido. A ausência dessa automatização, portanto, sugere favorecer a variação na produção oral.

Essa não mobilização da consciência pode ser reforçada pela própria natureza da variação linguística, uma vez que as diferentes realizações são adequadas e, em geral, não

comprometem a comunicação. Nesse sentido, os professores podem não atribuir atenção suficiente à realização desses fones, mesmo quando manifestam preferência por uma variedade específica, recorrendo, no momento da produção, ao conhecimento linguístico que se encontra mais disponível. No caso do seseo, podemos supor que ocorre uma categorização do /s/ da língua materna para a língua adicional, uma vez que ambas as línguas apresentam esse segmento. Esse fenômeno foi observado inclusive entre participantes que pretendiam se aproximar da variedade centro-norte peninsular, na qual se estabelece a distinção entre <s> e <z/c>.

Desse modo, os participantes parecem estabelecer um modelo de referência para sua produção oral, mas não o operacionalizam plenamente, possivelmente porque suas crenças sobre a variedade pretendida não são sistematicamente confrontadas com a própria produção.

6 Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo contrastar as crenças de cinco professores de espanhol em formação acerca de sua variedade dialetal com sua produção oral no nível segmental. Para isso, buscamos identificar quais variedades do espanhol esses professores tomam como modelo e de qual variedade acreditam se aproximar em sua produção oral, partindo do pressuposto de que há, por parte dos aprendizes, a intenção de adotar uma variedade de referência, bem como fatores que orientam essa preferência (Barros, 2025). Assim, a partir das reverberações das crenças dos participantes, confrontamos as variedades por eles indicadas com a produção oral.

À luz dos achados e da literatura, pode-se postular que, em geral, os participantes não produzem as variedades que aspiram, visto que apenas um participante realizou adequadamente os fenômenos observados. Tal resultado indica dificuldades de consciência grafonológica em relação à variedade almejada. Diante das múltiplas possibilidades de realização, por exemplo, para <ll, y>, nos casos de *yeísmo* e *lleísmo*, os aprendizes parecem não mobilizar suas crenças de aproximação para estabelecer e automatizar a variedade da qual querem se aproximar.

É importante dizer que este estudo tem limitações, pois o número reduzido de participantes, próprio de estudos de caso, restringe generalizações. Além disso, a coleta baseada em leitura em voz alta pode não refletir plenamente a espontaneidade da fala

cotidiana, favorecendo hipercorreção ou monitoramento consciente; a análise privilegiou o nível segmental em detrimento da prosódia, léxico e sintaxe. Por último, a ausência de um desenho longitudinal impede saber se as oscilações observadas são transitórias ou tendem à fossilização.

Por isso, em pesquisas futuras, é importante ampliar o escopo da investigação, tanto por meio da ampliação dos dados de produção quanto pela inclusão de tarefas de identificação da variedade pelos falantes, como elemento que também poderia contribuir para o desenvolvimento da consciência acerca da variedade pretendida. Além disso, seria relevante investigar os efeitos da automatização da relação som-grafema no processamento linguístico, por meio de estudos de rastreamento ocular, a fim de verificar possíveis efeitos sobre o ritmo e a compreensão linguística, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Espera-se, portanto, que este estudo contribua para reflexões no âmbito da formação inicial, incentivando práticas pedagógicas que considerem a diversidade diatópica da língua e promovam maior coerência entre o modelo varietal almejado e a produção oral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Davidson. Adquisición y enseñanza de la pronunciación del español/L2 para brasileños: contacto, variación, creencias y propuestas didácticas. **SOLETRAS**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 54, 2026. DOI: 10.12957/soletras.2026.97896. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/97896>. Acesso em: 30 maio. 2026.

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, 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, 2012.

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; FINGER, Ingrid. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Editora Vozes, 2023.

ARCE, Jaime. Yeísmo en el español de América: algunos apuntes sobre su extensión. **Revista de Filología de la Universidad de La Laguna**, San Cristóbal de La Laguna, n. 33, p. 175-199, 2015.

BARBOSA, Plínio Almeida; MADUREIRA, Sandra. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. Cortez, 2015.

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. 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.

BARROS, Mateus dos Santos. **Análise acústica segmental da produção leitora de professores de espanhol em formação e suas crenças acerca da variedade dialetal produzida**. 2025. 230 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

BRANDÃO, Thaísa Alves. **La conciencia del componente fónico en la formación del profesor brasileño de español/L2**. 2022. Tesis Doctoral — Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales, Alcalá de Henares, 2022.

BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica na alfabetização e na aquisição de línguas adicionais. 2025. *In.*: Finger *et al.* (org.). **Literacia e Literacia**: da teoria à prática. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

CORTÉS MORENO, Maximiano. El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. **Glosas Didácticas**, v. 8, 1-18, 2002.

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.

FERNÁNDEZ, Juana Gil. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco Libros, S.L, 2007.

FLEGE, James. The production and perception of foreign language speech sounds. **Human communication and its disorders**, v. 224, 1988.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Análisis de la interlengua fónica. **Phonica**, v. 3, 2007.

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.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español**: Spanish Language edition. Cambridge University Press, 2014.

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.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis**. London: Longman. 1985.

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.

LIPSKI, John M. **El español de América**. Tradução de Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Cátedra, 1996.

- MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Variedades de la lengua española**. New York: Routledge, 2020.
- 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.
- PAIVA, Vera Lúcia. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- PAIVA, Vera Lúcia. Aquisição de segunda língua. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2014.
- PREUSS, Elena Ortiz. Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas. **Ilha do Desterro**, v. 72, p. 291-309, 2019.
- RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Phonica**, v. 1, p. 1-27, 2005.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen; ENRIQUE-ARIAS, Andrés. **Sociolingüística y pragmática del español**. 2ª ed. Georgetown University Press, 2017.
- USÓ, Lidia. Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. **Biblioteca Phonica**, n. 16, 2012.
- 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.
- 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.