

A Transcrição Fonética como Ferramenta Pedagógica no Ensino de Português para Hispanofalantes: Um Estudo De Caso

Phonetic Transcription as a Pedagogical Tool in Teaching Portuguese for Spanish Speakers: A Case Study

Keila Coelho  

Universidade de Sevilla

Resumo

Este estudo investiga o uso da transcrição fonética como ferramenta pedagógica no ensino de Português, com foco em falantes nativos de espanhol. A pesquisa parte do pressuposto de que dificuldades na pronúncia de determinados fonemas inexistentes na língua materna comprometem a aquisição da oralidade em português. O objetivo é avaliar em que medida a incorporação da transcrição fonética pode auxiliar na superação desses desafios, promovendo maior precisão na pronúncia e desenvolvimento da memória auditiva. A metodologia adotada foi qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com aplicação na Universidade de Sevilla (Espanha), entre 2022 e 2023. Participaram 46 estudantes espanhóis, distribuídos entre os níveis A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Foram realizadas atividades com poemas, trava-línguas e textos literários, priorizando sons não existentes na língua materna dos alunos. A transcrição fonética foi introduzida progressivamente, com foco em palavras-chave. Os resultados indicam que os alunos que utilizaram essa estratégia demonstraram avanços significativos na pronúncia e na consciência fonológica, embora obstáculos iniciais tenham sido observados quanto à familiarização com o Alfabeto Fonético Internacional. Conclui-se que a transcrição fonética, quando usada de forma direcionada e progressiva, é uma ferramenta eficaz para o ensino de português, especialmente no desenvolvimento da competência oral. Sugere-se sua ampliação em contextos didáticos semelhantes, respeitando a complexidade e o tempo de assimilação dos estudantes.

Palavras chave

ensino de português; pronúncia; transcrição fonética

Abstract

This study investigates the use of phonetic transcription as a pedagogical tool in the teaching of Portuguese, with a focus on native Spanish speakers. The research is based on the assumption that difficulties in the pronunciation of certain phonemes that do not exist in the mother tongue jeopardize the acquisition of orality in Portuguese. The aim is to as-

sess the extent to which the incorporation of phonetic transcription can help overcome these challenges, promoting greater accuracy in pronunciation and the development of auditory memory. The methodology adopted was qualitative, descriptive and exploratory, and was carried out at the University of Seville (Spain) between 2022 and 2023. Forty-six Spanish students took part, distributed between levels A2 and B1 of the Common European Framework of Reference for Languages. Activities were carried out with poems, tongue twisters and literary texts, prioritizing sounds that do not exist in the students' mother tongue. Phonetic transcription was introduced progressively, focusing on key words. The results indicate that the students who used this strategy showed significant progress in pronunciation and phonological awareness, although initial obstacles were observed in terms of familiarization with the International Phonetic Alphabet. We conclude that phonetic transcription, when used in a targeted and progressive way, is an effective tool for teaching Portuguese, especially in developing oral competence. It is suggested that it be expanded in similar teaching contexts, respecting the complexity and assimilation time of the students.

Keywords

Portuguese language teaching; pronunciation; phonetic transcription

1. Introdução

A aquisição da oralidade em uma língua não materna exige muito mais do que o domínio das palavras e normas da gramática. Num livro recente, o linguista John Levin afirma que a evolução do ensino de línguas estrangeiras, ao longo dos últimos anos, tem vindo a consolidar uma série de ideias erradas sobre a aprendizagem da pronúncia. Para este autor, ideias como a de que a pronúncia é adquirida por si mesma, que os professores não podem ensinar pronúncia ou que os adultos não podem adquirir a pronúncia dos falantes nativos estão a ocupar cada vez mais espaço. Contra essas ideias, Levin defende que o



DOI: 10.21814/lm.18.1.494

This work is Licensed under a

Creative Commons Attribution 4.0 License

ensino da pronúncia constitui um elemento essencial no ensino de línguas estrangeiras e que, por meio de estratégias adequadas, pode funcionar, de forma variável, em alunos de qualquer idade (Levin, 2022).

A pronúncia apropriada dos fonemas constitui um fator fundamental para comunicação efetiva, como sublinham Neto & de Oliveira (2023). A correção fonética é necessária quando, na produção oral, são detectados erros que precisam ser corrigidos. Para esse fim, existe uma série de estratégias — descritas a seguir — que podem contribuir para a redução de problemas comumente agrupados sob a denominação de “sotaque estrangeiro”. Para falantes nativos de espanhol, o aprendizado do idioma português como língua não materna evidencia dificuldades fonológicas específicas, considerando que a língua portuguesa tem fones que não existem no espanhol, como as vogas nasais e certas consoantes fricativas, de acordo com aqueles autores.

Várias pesquisas indicam que a instrução explícita das normas fonológicas não é o bastante para assegurar uma pronúncia efetiva por parte dos alunos, tal e como indicam Telles & Lung (2024). Numa etapa inicial, a fonética contrastiva, quando utilizada de maneira adequada, pode constituir uma ferramenta valiosa para a previsão de erros. No entanto, a partir do momento em que o professor entra em contato direto com seus alunos, torna-se imprescindível a análise da interlíngua por eles desenvolvida. Tradicionalmente, os métodos de ensino de línguas estrangeiras, incluindo o português, têm se baseado na escuta e imitação de gravações ou do discurso do próprio docente, partindo do pressuposto de que, ao ouvir repetidamente determinados sons, o aprendiz seria capaz não apenas de reproduzi-los corretamente, mas também de integrá-los ao novo sistema fonético-fonológico da língua-alvo que está gradualmente construindo. Contudo, tal abordagem encontra um obstáculo conhecido como surdez fonológica. Este conceito, proposto pelo linguista Evgueni Polivanov em 1931, defende que “quando ouvimos uma palavra estrangeira desconhecida (ou, de uma maneira geral, um fragmento de língua estrangeira que, devido a seu volume, pode ser captado pela percepção auditiva), tratamos de reencontrar nela um complexo de representações fonológicas nossas, de decompô-la em fonemas peculiares à nossa língua materna e em conformidade até com nossas leis de agrupamento dos fonemas” (Polivanov, 1978). Assim o falante tende a não perceber e, conseqüentemente, a não realizar os fones que não existem em sua língua materna. Diante disso, o ensino da pronúncia

passa a depender de um processo de reeducação da percepção auditiva, com o objetivo de levar o aluno a assimilar de forma adequada as categorias fonéticas da língua estrangeira e, assim, alcançar uma pronúncia o mais próximo possível da nativa, de acordo com Listerri (2003). Mas convém sublinhar, tal e como indica Castelo (2018), que, atualmente, ao contrário do que se procurava no sistema tradicional de ensino da pronúncia, o objetivo deste ensino é alcançar um bom nível de qualidade na expressão oral, mas não necessariamente a imitação da pronúncia nativa. Assim, tal como consideram Derwing & Murray (2009), o sotaque ao utilizar uma língua estrangeira pode servir de base para fazer julgamentos de caráter social, mas não tem por que comprometer a comunicação. Somente nos casos em que a inteligibilidade é dificultada é que a intervenção de um professor é absolutamente necessária.

Neste contexto, e ao longo de um período relativamente recente, surgiram novas propostas que procuram superar as limitações acima mencionadas através de métodos pedagógicos multidisciplinares. Entre elas, destaca-se o método MMA (*Multisensory, Multicognitive Approach*), proposto por Odisho (2007), que se baseia numa abordagem multissensorial e multicognitiva do ensino da pronúncia, envolvendo recursos auditivos, visuais e motores. Assim, para este autor, os alunos devem ser incentivados não apenas a ouvir os sons da língua estrangeira, mas também a memorizá-los a curto prazo e a contrastá-los com os sons que fazem parte do seu inventário psicolinguístico, ou seja, os da sua língua nativa.

Neste sentido, o uso de recursos visuais e sonoros que estimulem a memória auditiva e a consciência articulatória dos discentes vem se mostrando uma forma eficiente de superar esses desafios. Nesse cenário, a transcrição fonética, acima de tudo através do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), permite estabelecer elementos visuais que atuam como alertas durante a leitura em voz alta de textos escritos, especialmente em relação aos fonemas que exigem atenção especial por parte do aluno. Uma função desses alertas é atenuar a surdez fonológica. Outra função é a de reduzir o impacto da interlíngua, entendida neste contexto como a interferência do sistema fonético da língua materna na aquisição de uma língua estrangeira, de acordo com Alexopolou (2010). Dessa forma, essa transcrição desafia o aluno a relacionar os símbolos fonéticos aos sons do português, podendo contribuir para uma pronúncia mais consciente e precisa.

O presente trabalho apresenta como problemática pesquisar de que maneira a transcrição fonética pode contribuir para o aprimoramento da pronúncia de discentes hispanofalantes no processo de aprendizagem do português como língua não materna. Parte-se da hipótese de que a inserção da transcrição fonética diretamente nos textos lidos em voz alta pelos estudantes favorece o desenvolvimento da competência oral, especialmente no que se refere à distinção e produção de fonemas desafiadores. O objetivo principal da pesquisa é analisar a eficácia da transcrição fonética como ferramenta pedagógica no ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM). Os objetivos secundários são: identificar os principais fonemas que causam dificuldades aos hispanofalantes; aplicar atividades com uso da transcrição fonética em diferentes gêneros textuais; e compreender os efeitos dessa prática na pronúncia e na consciência fonológica dos estudantes, entendida como um conjunto de competências metalinguísticas que permitem ao aluno analisar, processar e compreender os elementos fonêmicos para posterior produção oral, separando as palavras em elementos mais pequenos, como as sílabas, como sublinha [Fernández \(2013\)](#).

O artigo se justifica pela necessidade de estudar metodologias que vão além da explicação teórica e do sistema de imitação e que atendam às particularidades fonológicas de aprendizes hispanofalantes. A transcrição fonética, quando utilizada de forma gradual e direcionada, pode suprir lacunas de ensino, permitindo ao aluno uma aprendizagem mais significativa e articulada com as demandas da oralidade. A pesquisa foi realizada na Universidade de Sevilha, na Espanha, durante o ano acadêmico 2022/2023. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, envolvendo 46 estudantes espanhóis, com idades entre 18 e 46 anos, distribuídos nos níveis A2 e B1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas ([Conselho de Europa, 2001](#)). As atividades didáticas incluíram poemas, trava-línguas e textos literários, com foco em fonemas inexistentes no espanhol, e a transcrição fonética foi aplicada em etapas, sempre com suporte do professor e prática oral orientada.

2. O sistema vocálico e consonantal no Português e no Espanhol: semelhanças, diferenças e implicações didáticas

A maior parte dos teóricos que estudam as estratégias de ensino de línguas estrangeiras coincidem em que o estudo do sistema fonológico dos idiomas é fundamental para o entendimento dos obstáculos encontrados por alunos de uma outra língua, segundo [Stein \(2011\)](#). No caso dos hispanofalantes que aprendem português, o sistema consonantal evidencia tanto pontos de aproximação como de expressiva divergência entre os idiomas, o que traz impactos diretos na aprendizagem da pronúncia certa. Mesmo que a língua portuguesa e a espanhola compartilhem uma quantidade significativa de fonemas consonantais, é fundamental ressaltar que a forma como esses sons são articulados, distribuídos e percebidos muda expressivamente entre os dois sistemas linguísticos, como salienta [Cristófar-Silva \(2019\)](#). No [Tabela 1](#) que apresenta um quadro de consoantes, é notória a existência de fonemas consonantais em comum entre o português e o espanhol.

Dentre os fonemas comuns a ambos os idiomas, estão as oclusivas /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, as nasais /m/ e /n/ e a lateral /l/, que normalmente não evidenciam grandes obstáculos para os alunos hispanofalantes. Porém, esses fo-

Modo de articulação	Ponto de articulação	Português	Espanhol
Oclusivas	Bilabial	/p, b/	/p, b/
	Alveolar	/t, d/	/t, d/
Fricativas	Velar	/k, g/	/k, g/
	Labiodental	/f, v/	/f, v/
Fricativas	Labiodental	/f, v/	/f/
	Alveolar	/s, z/	/s/
	Pós-alveolar	/ʃ, ʒ/	/j/ (algumas regiões)
Nasais	Velar	/x (alguns dialetos)	/x/
	Bilabial	/m/	/m/
Nasais	Alveolar	/n/	/n/
	Palatal	/ɲ/	/j/
Laterais	Alveolar	/l/	/l/
	Palatal	/j/	/j/ (zonas não yeístas)
Vibrantes	Alveolar (simples)	/r/	/r/
Alveolar (simples)	Alveolar (múltipla)	/r/	/r/
Palatal	Palatal	/j/	/j/
Aproximantes	/j/	/j/	/j/ (zonas não yeístas)
Palatal	Labio-velar	/w/	/w/

Tabela 1: Contrastivo simplificado dos sons consonantais do português e do espanhol. Fonte: Adaptado para os sons do português de [Freitas et al. \(2012\)](#), e para os do espanhol de [Gil \(2007\)](#).

nemas podem evidenciar variações fonéticas notáveis, principalmente no que se refere à tonicidade, contexto silábico e entonação (Freitas et al., 2012). Ademais, existem discrepâncias consideráveis que atingem diretamente a fluência e inteligibilidade dos falantes de espanhol em português.

Uma das disparidades mais expressivas está nas fricativas alveopalatais surdas e sonoras, /ʃ/ (como em *chuva*) e /ʒ/ (como em *joia*), existentes na língua portuguesa, porém inexistentes na língua espanhola padrão. Em diversos casos, alunos hispanofalantes costumam trocar /ʃ/ por /s/ ou /tʃ/, e /ʒ/ por /j/, como consequência de uma transferência negativa do idioma materno. Essa condição, chamada de interferência fonológica, pode prejudicar a transparência da fala e causar problemas semânticos, principalmente em pares mínimos, tal e como sublinha Lipski (2008). Outra questão importante diz respeito à realização do fonema /r/. No português brasileiro, esse fonema pode ser realizado, em posição intervocálica ou inicial, como uma fricativa uvular ou glotal, em palavras como *terra* e *rei*. No português europeu, o fonema /r/ é também frequentemente realizado como fricativa uvular /R/. Já no espanhol, não ocorre a fricativa uvular /R/, sendo o fonema /r/ realizado como vibrante alveolar. Por sua vez, o segmento /r/, um "tap" alveolar, está presente no português brasileiro, no português europeu e no espanhol. A complexidade de produção desse fonema faz com que diversos alunos produzam o som de maneira restrita ou inadequada, o que pode prejudicar tanto a inteligibilidade como a naturalidade da pronúncia, de acordo com Gomes (2021).

O fonema lateral palatal /ʎ/, representado na língua portuguesa pelo dígrafo "lh", como em *ilha*, constitui outro problema importante. Enquanto alguns dialetos espanhóis têm um som parecido, diversos outros adotaram o *yeísmo*, unindo os fonemas /ʎ/ e /j/. Consequentemente, alunos provenientes de nações como Colômbia, Argentina, México e Chile costumam trocar o som de "lh" por /j/, atrapalhando a identificação e a reprodução apropriada desse fonema, tal e como foi verificado por Alves et al. (2021) num estudo. Essas disparidades fonológicas, mesmo que diversas vezes sutis para os falantes nativos, possuem repercussão direta na compreensão e no desenvolvimento da fala dos alunos.

Depois do estudo dos sistemas consonantais dos dois idiomas, também é importante entender as disparidades entre os sistemas vocálicos da língua portuguesa e espanhola, considerando que essas disparidades atingem consideravelmente a inteligibilidade da fala dos alunos hispanofalantes.

	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/		/u/
Média	/e/		/o/
Baixa		/a/	

Tabela 2: Sons vocálicos de espanhol. Fonte: Adaptado de Rodríguez (2004).

Vogais orais

Altura \ Posição	Anterior	Central	Posterior
Alta	/i/	ĩ/	/u/
Média-alta	/e/	—	/o/
Média-baixa	/æ/	—	/σ/
Baixa	—	/a/	

Vogais nasais

Altura \ Posição	Anterior	Central	Posterior
Alta	ĩ/	—	/ú/
Média	/è/	—	/ô/
Baixa	—	a/	

Tabela 3: Sons vocálicos do português. Fonte: Adaptado de João et al. (2024).

A Tabela 2 mostra o sistema vocálico da língua espanhola, caracterizado por um inventário limitado de somente cinco vogais orais: /i, e, a, o, u/. Esse sistema fonológico relativamente simples, fundamentado somente na diferença entre altura e anterioridade/posterioridade, colabora com uma maior estabilidade fonética na língua espanhola e restringe a ocorrência de variações vocálicas em contextos fonológicos diferentes.

Já a Tabela 3 apresenta o sistema vocálico da língua portuguesa, que se difere pela maior dificuldade e número de vogais, de acordo com Velloso (2012). Enquanto a língua espanhola possui somente cinco vogais orais, a variedade brasileira do português tem sete vogais orais plenas (/i, e, ε, a, ɔ, o, u/) e cinco vogais nasais fonêmicas (/ĩ, ê, ɐ̃, õ, ã/), além de variações regionais e processos de redução vocálica em sílabas átonas, tal e como indica Rodríguez (2004). Essa dificuldade é um dos elementos que potencialmente podem dificultar a pronúncia de hispanofalantes que estão aprendendo português porque diversas dessas vogais não têm correspondentes diretos no espanhol.

Um outro desafio importante encontrados pelos falantes de espanhol ao aprenderem a língua portuguesa se refere à diferenciação entre vogais médias abertas e fechadas. O português diferen-

cia foneticamente pares como /e/ e /ɛ/ (existentes em palavras como *selo* vs. *sela*), e /o/ e /ɔ/ (*avô* vs. *avó*), o que não acontece no espanhol, onde essa distinção não é fonológica. Por conseguinte, alunos hispanofalantes constantemente pronunciam as duas variantes como um único som médio (/e/ = /ɛ/, /o/ = /ɔ/), o que pode prejudicar o entendimento e causar confusões semânticas, tal e como considera Neto (2014).

3. A Transcrição Fonética como ferramenta pedagógica no ensino de Português como Língua Não Materna

A transcrição fonética, fundamentada no AFI, é bastante conhecida e valorizada como um recurso didático importante para o ensino de idiomas estrangeiros, principalmente no que se refere à pronúncia. Celce-Murcia et al. (2010) destacam que, ao representar de forma gráfica os sons da fala de forma precisa e padronizada, ela possibilita que os alunos enxerguem e articulem adequadamente os fones que não pertencem a seu idioma materno. Na abordagem do ensino do PLNM, esse recurso vem demonstrando potencial para aumentar a consciência fonológica dos alunos, além de colaborar com a criação de uma memória auditiva bastante aprimorada.

Alguns teóricos como Neto & de Oliveira (2023) discutem que a transcrição fonética promove apoio visual para a articulação adequada dos sons, acima de tudo quando relacionada a atividades de leitura em voz alta e escuta atenta. Estas atividades possibilitam que o aluno relacione grafemas e fonemas de maneira mais efetiva, o que acarreta mecanização da pronúncia exata, principalmente em idiomas mais complexos fonologicamente, como a língua portuguesa. Ademais, pesquisas como a de Corrêa et al. (2010) mostram que a utilização sistemática da transcrição fonética pode diminuir influências do idioma materno e colaborar com a independência dos discentes na correção de sua própria pronúncia.

A efetividade desse enfoque está relacionada à maneira com o docente faz o papel de mediador do processo de aprendizagem fonológica. De acordo com Cristófar-Silva (2019), a mera apresentação dos símbolos do AFI não é o bastante: é preciso uma atividade didática cautelosa, que leve em consideração a cadência, entonação, as características suprasegmentais e o contexto de utilização do idioma. Dessa forma, a transcrição fonética precisa ser inserida de maneira gradativa, privilegiando sons que apresentem maior nível de dificuldade e usando exemplos verdadeiros

retirados de textos consideráveis, como poesias, trava-línguas e texto originais da cultura-alvo.

3.1. Dificuldades fonológicas específicas de hispanofalantes no aprendizado do português

Apesar das semelhanças entre o português e o espanhol — línguas românicas com estruturas fonológicas próximas —, existem diferenças significativas no inventário de sons que afetam diretamente a aquisição da pronúncia por falantes nativos de espanhol. Essas divergências constituem um dos principais obstáculos no desenvolvimento da competência oral em português. Uma das maiores dificuldades está associada à existência de vogais nasais no português, como [ẽ], [ē], [ō], que não existem no espanhol. Essa falta torna complexo para os alunos o entendimento auditivo e o desenvolvimento apropriado dessas vogais, constantemente levando à sua oralidade inadequada.

Outra questão de diferença fonológica importante são as fricativas palatais /ʃ/ e /ʒ/, de acordo com Silveira & Souza (2011), frequentes em português, porém ausentes no espanhol. Falantes de espanhol costumam trocar /ʃ/ por /s/ ou /tʃ/, e /ʒ/ por /j/ ou /ʒ/, o que atrapalha a inteligibilidade e pode causar distorções semânticas, como sublinha Lipski (2008). A produção do “r” intervocálico e inicial também evidencia um desafio. No português brasileiro, o /r/ em posição inicial ou intervocálica pode ser realizado como fricativa velar ou uvular surda [x], bastante diferente do “r” vibrante simples frequente no espanhol. Essa diferença promove constantemente a hipercorreção ou omissão dos sons por parte dos aprendizes, tal e como indica Cristófar-Silva (2019).

Ademais, a língua portuguesa possui uma maior variação de timbres vocálicos, somando até 7 fonemas vocálicos, que se concretizam em 14 fones vocálicos, enquanto a língua espanhola atua com somente 5 vogais orais plenas. Estes contrastes fonológicos manifestam-se em pares mínimos, por exemplo contrastando /e/ e /ɛ/, ou /o/ e /ɔ/, acarretando pronúncias que, mesmo compreensíveis, são caracterizadas por intenso sotaque e pouca precisão, de acordo com Perozzo & Kupske (2024). Sons como o /ɰ/ e o /j/ evidenciam variações expressivas nos dialetos hispânicos. Em alguns países latino-americanos, o /ɰ/ quase não existe, sendo trocado por /j/, o que causa outros obstáculos de adequação fonológica na língua portuguesa, como sublinham Adamczyk et al. (2021).

4. Metodologia

A presente pesquisa foi conduzida na Universidade de Sevilla (Espanha) durante o ano acadêmico 2022/23. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, cujo objetivo principal foi analisar a eficácia da transcrição fonética como ferramenta pedagógica no ensino de PLNM, com foco específico nos desafios enfrentados por falantes nativos de espanhol. A investigação foi realizada em um contexto universitário real de aprendizagem, buscando compreender como os estudantes lidam com os fonemas ausentes em sua língua materna e de que maneira a transcrição fonética pode auxiliar nesse processo. A amostra foi composta por 46 estudantes, falantes da variedade do espanhol da Espanha e com idades variando entre 18 e 46 anos, matriculados em cursos de português como língua adicional. Os participantes estavam distribuídos entre os níveis A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, de modo a representar alguma diversidade tanto etária quanto de proficiência linguística. A seleção dos participantes buscou contemplar diferentes perfis de aprendizes, o que possibilitou uma análise mais abrangente dos efeitos da metodologia aplicada. O período da intervenção didática foi de quatro semanas, distribuídas em períodos de uma semana para cada uma das atividades didáticas descritas logo a seguir.

4.1. Atividades Didáticas Aplicadas

A intervenção pedagógica foi dividida em etapas progressivas, visando a introdução gradual da transcrição fonética e o treinamento auditivo e articulatório dos aprendizes. A primeira etapa consistiu em um estudo comparativo entre os fonemas do espanhol e do português, com foco especial nos sons que não possuem equivalência direta entre as línguas. O modelo de pronúncia utilizado foi o da variedade brasileira do português. Esse momento permitiu que os alunos tomassem consciência das diferenças fonológicas fundamentais e estabelecessem relações entre os dois sistemas.

Na segunda fase, foi aplicada uma atividade com o poema “Bolhas”, de Cecília Meireles. Os estudantes ouviram a leitura do poema, atentando-se à melodia e à sonoridade das palavras. Em seguida, participaram de uma discussão coletiva, identificando sons que lhes pareciam estranhos ou distintos do espanhol. O professor destacou vogais nasais (como em *mundo*), vogais orais abertas e fechadas (como em *bolhas*), e consoantes desafiadoras como o “r” inicial de *rodar*. As palavras selecionadas foram transcritas foneticamente

com auxílio do professor, utilizando os símbolos do AFI:

- *bolhas* [ˈboʎəʃ].
- *mundo* [ˈmũdu].
- *rodar* [ʁoˈdaʁ].

Essa prática foi acompanhada de feedback individualizado, o que possibilitou a correção dos erros de pronúncia de forma direcionada.

A atividade seguinte trabalhou o poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, escolhido pela presença marcante de vogais nasais, consideradas um dos maiores desafios para os aprendizes. Após contextualização histórica do poema, foi realizada uma leitura expressiva, seguida pela identificação de palavras com sons complexos como *minha*, *tem*, *cantam* e *lá*. Também foram comparadas as vogais nasais com suas possíveis aproximações em espanhol, e a articulação do “r” gutural foi enfatizada. Palavras-chave foram transcritas com a ajuda dos estudantes:

- *minha* [ˈmijɐ].
- *tem* [tẽj̃].
- *rodar* [ʁoˈdaʁ].

Além disso, foram destacados os seguintes pontos fonológicos críticos para os hispanofalantes:

1. Nasalização: [ẽ], [ẽ̃], [õ] – em palavras como *tem*, *canta*, *não*;
2. Som do “r”: [r] – como em *terra*, *morra*;
3. Ditongos nasais: como em *mãe* [mẽ̃j̃];
4. Vogais abertas e fechadas: como em *céu* [sɛw] e *eu* [ew].

Esses sons foram comparados com palavras semelhantes ou iguais em espanhol (ex: *céu/cielo*, *flores/flores*) para facilitar a compreensão articulatória e semântica.

Outra atividade consistiu na leitura e prática de trava-línguas tradicionais, adaptados aos grupos, com foco nos sons mais desafiadores para falantes de espanhol. Os alunos formaram pares e leram os trava-línguas alternadamente, primeiro em ritmo lento, com atenção à pronúncia correta, e depois em ritmo natural, seguindo o modelo de pronúncia da variedade brasileira do português. Os textos selecionados incluíram:

1. *O rato roeu a roupa do rei de Roma* • [ˈʁatu], [ʁuˈɛw], [ˈʁowɐ], [ˈʁɛj], [ˈʁomɐ] → Desafio: som [ʁ] no início das palavras.

2. *Três pratos de trigo para três tigres tristes* • [treˈʃ], [pratuʃ], [trigu], [tigrɪʃ], [triʃtiʃ] → Desafio: encontros [tr], [pr].
3. *A aranha arranha a jarra, a jarra arranha a aranha* • [əˈvɐɾɐ], [ʒaɾɐ] → Desafio: vibrante [ɾ], nasal [ɲ] e fricativa [ʒ].

Essas atividades foram acompanhadas de repetições em coro e práticas individuais, seguidas por momentos de partilha das dificuldades e descobertas por parte dos estudantes. A articulação de sons problemáticos foi reforçada com apoio visual (transcrição fonética) e auditivo, visando consolidar a memória sonora e melhorar a fluência oral em português.

A seguinte atividade desenvolvida envolveu o poema “A mulher mais bonita do mundo” (2002), de José Luís Peixoto, pertencente ao universo do português europeu. Essa escolha teve como objetivo familiarizar os estudantes com as variações fonéticas entre o português brasileiro e o europeu, destacando como a pronúncia e a articulação dos fones pode variar entre as variedades da língua portuguesa. O poema, lido pela professora, foi o seguinte:

*Estás tão bonita hoje. quando digo que
nasceram flores novas na terra do jar-
dim, quero dizer que estás bonita. entro
na casa, entro no quarto, abro o armá-
rio, abro uma gaveta, abro uma caixa
onde está o teu fio de ouro. [...]*

Na primeira parte da atividade, os alunos analisaram desde o ponto de vista teórico os sons com o apoio da professora. Palavras-chave foram destacadas no texto, e os fonemas mais desafiadores foram sublinhados em suas cópias impressas. A professora, após a leitura do poema, enfatizou os sons a serem trabalhados. Os alunos, então, identificaram os fonemas mais difíceis, como:

- “*estás*” – foco no som final [ʃ].
- “*tão*” – atenção ao ditongo nasalizado [eːw̃].
- “*hoje*” – prática do som fricativo palatal sonoro [ʒ].

Na segunda parte, os alunos participaram de uma repetição guiada. Eles escutaram a leitura feita pela professora ou gravações e repetiram as palavras destacadas, praticando isoladamente os sons mais complexos:

- Vogais nasais: como em *tão* [teːw̃], *mundo* [ˈmũdu].
- Fricativas palatais: como em *hoje* [ˈoʒɪ], *jardim* [ʒarˈdĩ].

- Vogais reduzidas: como em *bonita* [boˈnɪtɐ], *beleza* [beˈlezɐ].

Por fim, os alunos compararam sua própria pronúncia com a transcrição fonética fornecida e identificaram os pontos que necessitavam de maior prática. Essa etapa de autocorreção foi essencial para o desenvolvimento da consciência fonológica e para o fortalecimento da autonomia do aprendiz no processo de correção da pronúncia. Para garantir um aprendizado significativo e evitar a sobrecarga cognitiva, o material fonético foi dividido em partes menores, com foco na familiarização dos alunos com os sons-alvo, sem exigir memorização imediata. Essa abordagem favoreceu a assimilação natural dos fonemas e preparou os estudantes para um domínio mais apurado da articulação oral.

Como exercício final do conjunto de atividades, foi aplicado um trecho retirado de uma reportagem do *Jornal do Brasil*, intitulada “Ciência precisa dialogar com ecologia indígena, dizem pesquisadores” fragmento selecionado oferece uma oportunidade relevante para a prática da pronúncia de palavras de uso formal e científico, com foco em sons complexos para falantes hispanofalantes, como vogais nasais, encontros consonantais e variações de entonação:

*É preciso a superação [superaˈsɐw̃]
dessa compreensão ciência [ˈsjɛ̃sja]-
natureza, cultura-natureza. Enquanto
os seres humanos entendem que os ou-
tros seres são matéria, que não pensam
como nós, humanos, isso [o desequilíbrio
[dezekiˈlibrju] ambiental] vai continuar
existindo. Os indígenas [iˈɕiʒenɐs] têm
outra visão”, aponta Justino Sarmiento.
(Jornal do Brasil, 2024)*

Essa atividade teve como objetivo reforçar a leitura oral com o apoio da transcrição fonética e estimular a comparação fonológica com o espanhol, por meio de um gênero textual distinto (jornalístico e argumentativo), ampliando o repertório linguístico dos alunos. As etapas propostas foram as seguintes:

1. Leitura em voz alta do texto, com atenção à pronúncia das palavras destacadas e à transcrição fonética fornecida pelo professor.
2. Comparação com o espanhol: os alunos foram convidados a refletir sobre como essas palavras seriam pronunciadas em sua língua materna e a identificar as diferenças mais significativas, especialmente:

- (a) Nos sons nasais: *superação* [supɐɾa'sɐ̃w̃], *ciência* ['sjɛ̃sja], *indígenas* [ĩ'ɕizɐnɐ̃s].
 - (b) Nas consoantes fricativas sonoras: *desequilíbrio* [dezɛki'libɾju].
 - (c) Na entonação de enumerações e pausas reflexivas, comum no estilo argumentativo.
3. Os estudantes também praticaram a autocorreção fonética, comparando suas produções com a pronúncia-modelo realizada oralmente pela professora e refletindo sobre os ajustes necessários. A transcrição fonética foi usada como suporte visual e articulatório, funcionando como um mapa para guiar a emissão dos sons.

Essa atividade possibilitou o reforço de aprendizagens anteriores, em especial no que se refere à nasalização, à identificação de vogais médias abertas, à produção de fricativas sonoras palatais (como [ʒ]), e à segmentação correta de sílabas complexas. O uso de um texto não literário também proporcionou diversidade de registros linguísticos, contribuindo para a competência comunicativa dos alunos em contextos mais formais.

4.2. Procedimentos da recolha e análise de dados

Os dados da presente pesquisa foram coletados através da observação direta e anotações do estudo de caso, produzidos ao longo das aulas nas quais os exercícios fonéticos foram desenvolvidos. A investigadora, que também exerceu a função de docente ao longo das aulas, registrou condutas linguísticas, desafios encontrados com frequência, reações e autoanálises dos discentes e avanço na pronúncia oral. Além da análise, foram observadas gravações de áudio das leituras em voz alta feitas no começo e no fim de cada módulo de exercícios. Essas anotações possibilitam equiparar a performance dos discentes em relação à precisão articulatória antes e depois da inserção da transcrição fonética. Para a análise dos dados, foi usada a análise qualitativa de conteúdo, fundamentada em categorias antecipadamente estabelecidas a partir da finalidade do trabalho. As categorias foram:

1. Desafios fonológicos específicos;
2. Desempenho na produção dos sons-alvo;
3. Compreensão fonética dos estudantes;
4. Resultados da transcrição fonética na autonomia do aluno.

Com essas categorias, as informações foram estruturadas, codificadas e compreendidas de acordo com as referências bibliográficas da área, procurando encontrar padrões, progressos e limitações no processo de aprendizagem fonológica. A apresentação e discussão dos dados serão organizados em torno das quatro categorias supramencionadas. Para cada uma delas, serão mostrados exemplos retirados dos exercícios desenvolvidos, assim como excerto de falas dos aprendizes, que evidenciam seu progresso e compreensão acerca das próprias dificuldades fonológicas. Serão inseridas transcrições fonéticas comparadas (começo e fim) de palavras-chave trabalhadas no decorrer das aulas, permitindo uma leitura transparente dos resultados da prática com transcrição fonética. A discussão será fundamentada em teóricos do campo da fonética aplicada e do ensino de idiomas, articulando os dados empíricos com a literatura usada no estado da arte da pesquisa.

5. Resultados e Discussão

No que diz respeito aos resultados obtidos cabe destacar que a análise quantitativa dos dados revelou avanços consideráveis na produção dos fonemas críticos pelos estudantes desde o início até o final das intervenções com transcrição fonética. O gráfico abaixo sintetiza a comparação entre os desempenhos médios dos 46 participantes desde o começo até o final da prática didática orientada, em relação a fonemas que historicamente apresentam maior grau de interferência da língua materna espanhola: o lateral palatal /ʎ/, a fricativa uvular /ʁ/, a fricativa sonora palatal /ʒ/ e a vogal nasal /ɐ̃/.

Para fins de análise fonética dos resultados, adotou-se uma escala qualitativa de pontuação de 0 a 3, aplicada especificamente à avaliação da pronúncia dos fonemas críticos trabalhados ao longo das atividades. Esta escala permitiu avaliar a qualidade fonética observada na produção oral dos estudantes com base nos seguintes critérios: 0 – produção incorreta ou ininteligível; 1 – produção com erro sistemático ou forte interferência da língua materna, ainda que inteligível; 2 – produção parcialmente correta, com leve desvio de sotaque ou hesitação; 3 – produção correta, natural e foneticamente adequada. Essa abordagem de avaliação está alinhada a práticas consolidadas na fonética aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, como descrevem [Celce-Murcia et al. \(2010\)](#), e foi escolhida por sua clareza e facilidade de aplicação no contexto de observação direta em sala de aula.

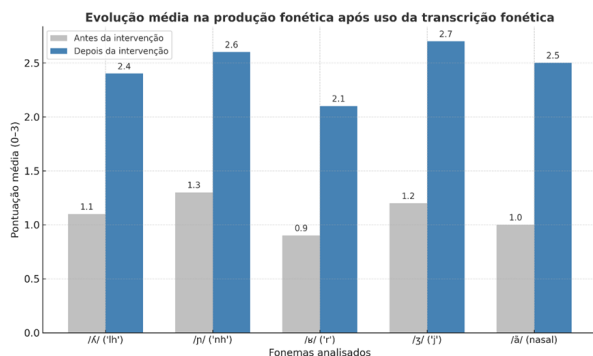


Figura 1: Evolução média na produção fonética após uso da transcrição fonética

Observa-se que todos os fonemas analisados apresentaram aumento significativo na média de produção fonética correta, segundo a avaliação realizada pela investigadora, sendo os mais expressivos:

1. O fonema /ɐ̃/, que evoluiu de 1,0 para 2,5, representando um ganho de 150% na produção correta do traço de nasalidade fonêmica.
2. O fonema /ʀ/, cuja média inicial de 0,9 passou para 2,1, indicando melhora de mais de 130% na articulação do “r” gutural, frequentemente inexistente no espanhol peninsular.
3. O fonema /ʒ/ também apresentou grande avanço (de 1,2 para 2,7), demonstrando que a prática com trava-línguas e textos literários foi eficaz na redução da confusão articulatória com sons próximos da L1, como /j/. O mesmo se verificou para /ɲ/ (de 1,3 para 2,6), cuja complexidade foi parcialmente superada com o apoio visual dos símbolos do AFI e da repetição orientada.

Entretanto, persistiram algumas dificuldades específicas, especialmente com o fonema /ɫ/ (como em “milho” e “palha”), cuja média final foi de 2,4 – ligeiramente inferior aos demais. Isso sugere que, apesar do progresso, a substituição sistemática por /j/ em alunos oriundos de regiões hispânicas com “yeísmo” ainda constitui um obstáculo fonético considerável.

Além disso, os dados indicam que os fonemas palatais exigem mais tempo de assimilação, e sua estabilização depende fortemente da repetição contextualizada e da autocorreção contínua. De modo geral, os resultados confirmam que a intervenção didática, como um todo, com transcrição fonética pode promover um avanço objetivo e mensurável na produção oral dos aprendizes de PLN, especialmente quando integrada a práticas significativas de leitura em voz alta, escuta atenta e mediação docente.

A possibilidade de perceber os sons através dos símbolos do AFI possibilitou que os alunos entendessem de maneira mais transparente as distinções entre os fonemas da língua portuguesa e da espanhola, proporcionando um enfoque mais reflexivo e ativo no processo de aprendizagem da oralidade. Portanto, os resultados encontrados no decorrer dos exercícios apontam que o uso da transcrição fonética como recurso pedagógico teve consequências positivas no desenvolvimento da habilidade oral dos alunos hispanofalantes aprendizes de língua portuguesa como segundo idioma. A introdução, no texto escrito, da transcrição de determinados fonemas segundo o AFI possibilitou criar no aluno uma sensação de alerta, que contribuiu para reduzir, em diferentes graus, o recurso à interlíngua.

Mas estes resultados não podem ser interpretados de um modo absoluto. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, portanto, a falta de um grupo de controlo em que houvesse também uma intervenção didática, mas sem transcrição fonética, impede contrastar de modo individualizado o efeito de esta ferramenta sobre a aprendizagem dos alunos, o que constitui a principal limitação deste estudo.

Todavia, também foram encontradas outras limitações. A maior delas diz respeito à oralidade dos símbolos fonéticos do AFI, que primeiramente provocou dúvidas e resistência por parte de alguns alunos. Diversos deles revelaram o sentimento de intimidação frente ao novo sistema de escrita, diferente do alfabeto tradicional. Esse desafio, porém, foi aos poucos superado devido à evolução pedagógica adotada, com a inserção dos símbolos de maneira gradativa, sempre fundamentada em termos contextualizados e com auxílio de prática auditiva e articulatória guiada. A superação desses desafios mostra que o sucesso da transcrição fonética está bastante associado à mediação do professor e à maneira como os conteúdos fonéticos são inseridos no dia a dia das aulas. A familiarização com os símbolos não tem de acontecer isoladamente, mas articulada com textos expressivos, leituras em voz alta e comparação fonológica com o idioma materno do aprendiz. Quando conectada com essas atividades, a transcrição fonética evidenciou-se um recurso técnico e didático de elevado valor formativo no aprimoramento da pronúncia dos alunos.

Finalmente, cabe referir o período da intervenção docente, limitado a um mês, como um fator que impede desenvolver uma metodologia dirigida a conseguir resultados mais detalhados e objetivos.

6. Conclusão

O estudo realizado mostrou que, apesar das limitações descritas, a utilização sistemática da transcrição fonética, quando relacionada a práticas contextualizadas e conduzidas por mediação do professor de forma qualificada, pode colaborar de modo relevante com o aperfeiçoamento da pronúncia, do entendimento fonológico e da autonomia dos alunos no processo de correção oral. A maior contribuição desta pesquisa para a área científica da Educação está na demonstração de que a transcrição fonética pode ser mais do que uma ferramenta técnica restrita à formação linguística. Quando apropriadamente adequada ao cenário didático, ela se evidencia um recurso de mediação entre a oralidade e letramento fonológico, proporcionando uma aprendizagem mais articulada e consciente das estruturas sonoras da língua a ser aprendida.

A pesquisa salienta a necessidade de se inserir atividades fonéticas sistematizadas no currículo de PLNM, acima de tudo para alunos cujos idiomas maternos possuem diferenças fonológicas importantes relacionadas à língua portuguesa. Do ponto de vista pedagógico, os resultados desta pesquisa evidenciam a relevância de metodologias que integrem o uso do AFI com práticas de escuta, leitura em voz alta, produção oral e análise comparativa entre línguas, ressaltando que a introdução progressiva dos símbolos fonéticos, aliada ao trabalho com textos literários e jornalísticos, contribuiu para reduzir resistências iniciais e facilitar a assimilação dos sons-alvo pelos estudantes.

Contudo, a pesquisa apresenta limitações, como a aplicação em um único contexto institucional e a restrição da amostra aos níveis A2 e B1, o que limita a generalização dos resultados, além do tempo reduzido para observação longitudinal imposto pelo calendário acadêmico. Para estudos futuros, recomenda-se a ampliação para contextos multilíngues, a inclusão de aprendizes com outras línguas maternas, a investigação da eficácia da transcrição fonética em níveis mais avançados de proficiência e sua aplicação com o apoio de tecnologias digitais, como softwares de reconhecimento de fala, além da formação docente voltada ao uso crítico e criativo dessa ferramenta.

Referências

- Adamczyk, Magdalena, Marta Pitat, Ana Garrido & Martin Testa. 2021. *La enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI: desafíos y estrategias*. Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia
- Alexopolou, Angelica. 2010. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 9. 1–9. [↗](#)
- Alves, Thamy, Lucinda Teixeira & Maria Silva. 2021. Cartografia linguística: uma análise fonético-fonológico do fenômeno linguístico – transformação do /lh/ em /i/ na cidade de Belém –PA. *Caderno de Letras* 40. 471–486. [doi](#) 10.15210/cdl.v0i40.17003
- Castelo, Adelina. 2018. Ensino da componente fonético-fonológica: uma síntese e um exemplo de português para estrangeiros. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* 12. 41–72. [↗](#)
- Celce-Murcia, Marianne, Donna Brindon & Janet Goodwin. 2010. *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press
- Conselho de Europa. 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. ASA Edições
- Corrêa, Leda, Manuela de Jesus & Daniele Dos Anjos. 2010. Pronúncia do português brasileiro e sua importância na elaboração de dicionário de português para estrangeiros. *Interdisciplinar* 12. 49–61. [↗](#)
- Cristófaros-Silva, Thais. 2019. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. Contexto
- Derwing, Tracy & Munro Murray. 2009. Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching* 42(4). 476–490. [doi](#) 10.1017/S026144480800551X
- Fernández, María del Carmen. 2013. El desarrollo de la conciencia fonética en edades tempranas. *Linred: Lingüística en la Red* 11. 1–25
- Freitas, Maria João, Celeste Rodrigues, Teresa Costa & Adelina Castelo. 2012. *Os sons que estão dentro das palavras: descrição e implicações para o ensino do Português como língua materna*. Colibri. [↗](#)
- Gil, Juana. 2007. *Fonética para profesores de español*. Arco
- Gomes, Aline. 2021. Produções fonéticas da vibrante múltipla /r/ por aprendentes baianos e paulistas de espanhol como língua estrangeira:

- analizando fatores extralinguísticos. *InterteXto* 14(1). 9–37. [doi 10.18554/it.v14i1.4723](https://doi.org/10.18554/it.v14i1.4723)
- João, Veloso, Ana Isabel Fernandes & Fátima Silva. 2024. *Dicionário fonético do português europeu*. Universidade do Porto. [↗](#)
- Levin, John. 2022. Teaching pronunciation: Truths and lies. Em Camilla Bardel, Christina Hedman, Katarina Rejman & Elisabeth Zetterholm (eds.), *Exploring Language Education: Global and local perspectives*, 39–72. Stockholm University Press
- Lipski, John. 2008. *Varieties of Spanish in the United States*. Georgetown University Press
- Listerri, Joaquim. 2003. La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes* 4. 91–114
- Neto, José Rodrigues. 2014. Vogais espanholas: interferências da língua portuguesa e dificuldades de pronúncia. *Anais V SETEPE* 5. 1–16
- Neto, José Rodrigues & Maria Regina de Oliveira. 2023. O ensino de pronúncia no curso de letras-língua espanhola na UERN: desafios e estratégias. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos* 27(2). 1–20. [doi 10.34019/1982-2243.2023.v27.41486](https://doi.org/10.34019/1982-2243.2023.v27.41486)
- Odisho, Edward. 2007. A multisensory, multi-cognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística - Revista de estudos linguísticos da Universidade do Porto* 2. 3–28. [↗](#)
- Perozzo, Reiner Vinicius & Felipe Flores Kupske. 2024. Percepção fônica não nativa e ensino de línguas: amalgamando fonologia e práticas pedagógicas. *Revista X* 19(3). 941–972. [↗](#)
- Polivanov, Evgueni. 1978. A percepção dos sons de uma língua estrangeira. Em *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*, 113–128. Globo
- Rodríguez, Alfredo Macieira. 2004. Aspectos comparativos entre o português e o espanhol. Em *II Congresso Nacional de Lingüística e Filologia*, [↗](#)
- Silveira, Rosane & Tharen Teixeira Souza. 2011. A percepção e a produção das fricativas alveolares da língua portuguesa por hispano-falantes. *Revista de Estudos da Linguagem* 19(2). 167–184. [doi 10.17851/2237-2083.19.2.167-184](https://doi.org/10.17851/2237-2083.19.2.167-184)
- Stein, Cirineu Cecote. 2011. O conhecimento fonético acústico-articulatório e o ensino de língua estrangeira. *Signum*. *Estudos da Linguagem* 14(2). 355–374. [doi 10.5433/2237-4876.2011v14n2p355](https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n2p355)
- Telles, Luciana Pilatti & Jéssica Lung. 2024. Dia de luz, festa de sol: reflexões sobre a construção de uma unidade didática visando ao desenvolvimento de consciência fonológica da regra variável de alçamento de vogais médias-altas em um curso de pronúncia em português para falantes de outras línguas. *Letras de Hoje* 58(1). 1–14. [doi 10.15448/1984-7726.2023.1.44801](https://doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44801)
- Veloso, João. 2012. Vogais centrais do português europeu contemporâneo: uma proposta de análise à luz da fonologia dos elementos. *Letras de Hoje* 47(3). 234–243. [↗](#)