



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KÁTIA CILENE DAVID DA SILVA

**A PRODUÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL NA INTERLÍNGUA
DE APRENDIZES CEARENSES**

FORTALEZA

2012

KÁTIA CILENE DAVID DA SILVA

A PRODUÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL NA INTERLÍNGUA
DE APRENDIZES CEARENSES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

FORTALEZA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S58p

Silva, Kátia Cilene David da

A produção das vogais médias do espanhol na interlíngua de aprendizes cearenses. – 2012.
287 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação de Linguística, Fortaleza, 2012.

Orientação: Professora Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão

1. Língua espanhola – Estudo e ensino 2. Língua espanhola – Pronúncia estrangeira 3. Língua espanhola – Fonética 4. Língua espanhola – Vogais 5. Interlíngua (Aprendizagem de línguas). I. Título.

CDD 460.07

KÁTIA CILENE DAVID DA SILVA

A PRODUÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS DO ESPANHOL NA INTERLÍNGUA
DE APRENDIZES CEARENSES

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em 23/08/2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC) / Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Marinalva Freire da Silva (1ª Examinadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo (2ª Examinadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Livia Tiba Rádis Baptista (3ª Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Elias Soares (4ª Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (Suplente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Hebe Macedo de Carvalho (Suplente)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho aos parentes que me deram sempre apoio, minha tia Celeste, minha mãe Maria David, meu pai Luís (*in memoriam*), minha irmã Kênea, meus sobrinhos Fernando e Marcus Vinícius, meu esposo Iuseff e nossa filha Yasmin Karine.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, quem me deu forças para superar todas as dificuldades, mesmo quando tudo parecia impossível.

A meu pai Luiz Bento da Silva (*in memoriam*) e a minha mãe Maria David da Silva.

A minha tia Celeste Davi por ter me incentivado desde a minha infância nos estudos.

A minha avó Ernestina Gonçalves de Souza (*in memoriam*).

A meu esposo, Iuseff Franklin de Araujo Santos, por entender minha ausência nos momentos de realização deste trabalho.

A minha querida orientadora, Maria do Socorro Silva de Aragão, pela força e incentivo constante.

A meu amigo, Moisés Batista da Silva, por compartilhar momentos de estudo do Mestrado ao Doutorado.

A Aluiza Alves de Araújo, minha amiga desde a graduação, pelo apoio, auxílio e orientação na realização deste trabalho.

Aos informantes, pela colaboração indispensável e, principalmente, pela disponibilidade em participar nesta pesquisa.

Aos bolsistas voluntários, Júlio César Lima, Carla Poennia Gadelha Soares e Naiara Ismael de Sousa, que me ajudaram na constituição do *corpus* e na organização do trabalho.

A todas as pessoas que me auxiliaram de forma direta ou indireta na realização do estudo.

RESUMO

Este estudo aborda as dificuldades apresentadas pelos aprendizes brasileiros cearenses de espanhol como língua estrangeira, na produção oral dos fonemas vocálicos /e/ e /o/ em contextos tônico e pretônico. O embasamento teórico está centrado nos estudos sobre a aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras e em considerações sobre o fenômeno das vogais médias na interlíngua dos estudantes. A pesquisa é qualitativa e quantitativa, fundamentada na análise dos dados coletados a partir de gravações realizadas com estudantes de espanhol do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Trabalhou-se com três grupos compostos por dez informantes cada um (alunos dos semestres II, VI e X), perfazendo, assim, um total de trinta entrevistados. O *corpus*, formado por três testes de produção, dois em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) e um em estilo informal ou espontâneo (entrevista), foi devidamente gravado, transcrito foneticamente e analisado após a utilização do programa estatístico Goldvarb (2005). Foram testadas variáveis linguísticas e extralinguísticas, explicadas no decorrer da análise, selecionando-se as mais relevantes. A hipótese básica era que os alunos reproduziam na língua espanhola os mesmos fonemas da língua materna. Os resultados obtidos revelam que os estudantes têm dificuldades na produção das vogais médias da língua espanhola, constatando-se tanto o abaixamento quanto o alçamento, sendo que a ocorrência do primeiro processo fonológico é maior dentre os contextos analisados.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de E/LE. Interlíngua. Pronúncia. Vogais médias.

RESUMEN

Este trabajo trata de las dificultades presentadas por los aprendices brasileños cearenses de español como lengua extranjera, en la producción de los fonemas vocálicos /e/ y /o/ en contextos tónico y pretónico. El fundamento teórico se centra en los estudios sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y en consideraciones sobre el fenómeno de las vocales medias en la interlengua de los estudiantes. La investigación es cualitativa y cuantitativa, fundamentada en el análisis de los datos recogidos a partir de grabaciones realizadas con estudiantes de español del Curso de Letras de la Universidade Federal do Ceará. Se ha trabajado con tres grupos de diez informantes cada uno (alumnos de los semestres II, VI y X), un total de treinta entrevistados. El *corpus*, formado por tres exámenes de producción, dos en estilo formal o de laboratorio (palabras y oraciones) y uno en estilo informal o espontáneo (entrevista), fue debidamente grabado, transcrito fonéticamente y analizado tras la utilización del programa estadístico Goldvarb (2005). Fueron analizadas variables lingüísticas y extralingüísticas, explicadas en el transcurso del análisis, seleccionándose las más importantes. La hipótesis básica era que los alumnos reproducían en la lengua española los mismos fonemas de la lengua materna. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes tienen dificultades en la producción de las vocales medias de la lengua española, constatándose tanto el descenso como el ascenso, siendo que la realización del primer proceso fonológico es más grande en los contextos analizados.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de E/LE. Interlengua. Pronunciación. Vocales medias.

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise contrastiva
AE	Análise de erros
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
EFP	Estilo formal ou de laboratório (palavras)
EFS	Estilo formal ou de laboratório (sentenças)
EIE	Estilo informal ou espontâneo (entrevista)
FQI	Ficha e questionário do informante
I	Informante
IL	Interlíngua
IPA	Alfabeto fonético internacional
LAL	Língua-alvo
L1 ou LM	Língua materna
L2 ou LE	Língua estrangeira
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PB	Português do Brasil
SII	Semestre II
SVI	Semestre VI
SX	Semestre X

LISTA DAS FIGURAS

Figura 1 – Triângulo vocálico do espanhol	107
Figura 2 – Triângulo vocálico do PB em posição tônica	112
Figura 3 – Triângulo vocálico do PB em posição pretônica	112
Figura 4 – Triângulo vocálico do PB em posição postônica final	113
Figura 5 – Pasta do Goldvarb.tkn	150
Figura 6 – Fatores de especificação	151
Figura 7 – Correção de erros	152
Figura 8 – Arquivo de condições	153
Figura 9 – Arquivo de células	154
Figura 10 – Recodificação de dados	155
Figura 11 – Reorganização do arquivo de condições	156
Figura 12 – Rodada de dados	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências gerais	46
Quadro 2 – Competências comunicativas da língua	47
Quadro 3 – Habilidades linguísticas	54
Quadro 4 – Modelo de compreensão oral	55
Quadro 5 – Diferenças entre L1 e L2	60
Quadro 6 – Modelo de expressão oral	66
Quadro 7 – Micro-habilidades da expressão oral	67
Quadro 8 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 1)	77
Quadro 9 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 2)	78
Quadro 10 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 3)	78
Quadro 11 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 4)	79
Quadro 12 – Pontos concordantes e discordantes entre Selinker e Lennerberg	99
Quadro 13 – Características da fonologia de L1 e L2	101
Quadro 14 – Distribuição das variáveis dependentes	129
Quadro 15 – Distribuição das variáveis independentes	130
Quadro 16 – Codificação da ficha e questionário do informante	140
Quadro 17 – Distribuição das palavras e sentenças para o fonema /e/	143
Quadro 18 – Distribuição das palavras e sentenças para o fonema /o/	143
Quadro 19 – Diacríticos para a transcrição	147
Quadro 20 – Variáveis relevantes	210
Quadro 21 – Variáveis e contextos mais relevantes	232

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção geral por sexo dos participantes	125
Gráfico 2 – Proporção por sexo/semestre dos participantes	126
Gráfico 3 – Proporção por nível de escolaridade na LM	126
Gráfico 4 – Proporção por nível de escolaridade na LM/semestre dos participantes	127
Gráfico 5 – Habilidades linguísticas preferenciais/semestre dos participantes	159
Gráfico 6 – Habilidades linguísticas preferenciais	160
Gráfico 7 – Maiores dificuldades nas habilidades linguísticas/semestre dos participantes ...	161
Gráfico 8 – Maiores dificuldades nas habilidades linguísticas	162
Gráfico 9 – Grau de dificuldade na L2/semestre dos participantes	162
Gráfico 10 – Grau de dificuldade na L2/total	163
Gráfico 11 – Grau de dificuldade na L2/semestre dos participantes	163
Gráfico 12 – Grau de dificuldade na L2/SII	164
Gráfico 13 – Grau de dificuldade na L2/SVI	164
Gráfico 14 – Grau de dificuldade na L2/SX	165
Gráfico 15 – Grau de dificuldade para o fonema /o/	166
Gráfico 16 – Grau de dificuldade para o fonema /e/	166
Gráfico 17 – A pronúncia na expressão oral	167
Gráfico 18 – A pronúncia na compreensão oral	167
Gráfico 19 – A pronúncia na interação oral	168

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS

- [p] oclusiva, oral, bilabial, surda
- [b] oclusiva, oral, bilabial, sonora
- [t] oclusiva, oral, alveolar, surda
- [t^j] oclusiva, oral, alveolar, palatalizada, surda
- [d] oclusiva, oral, dental, sonora
- [d^j] oclusiva, oral, alveolar, palatalizada, sonora
- [k] oclusiva, oral, velar, surda
- [g] oclusiva, oral, velar, sonora
- [f] fricativa, oral, labiodental, surda
- [v] fricativa, oral, labiodental, sonora
- [s] fricativa, oral, alveolar, surda
- [z] fricativa, oral, alveolar, sonora
- [ʃ] fricativa, oral, palatoalveolar, surda
- [ʒ] fricativa, oral, palatoalveolar, sonora
- [h] fricativa, oral, glotal ou laríngea, surda
- [ɦ] fricativa, oral, glotal ou laríngea, sonora
- [l] lateral, oral, alveolar, sonora
- [ʎ] lateral, oral, (médio)-palatal, sonora
- [m] oclusiva, nasal, bilabial, sonora
- [n] oclusiva, nasal, alveolar, sonora
- [ɲ] oclusiva, nasal, palatal, sonora

- [r] vibrante simples, oral, alveolar sonora
- [a] vogal oral, central, baixa, aberta
- [ẽ] vogal nasal ou nasalizada, central, média, aberta
- [ɛ] vogal oral, anterior, média, aberta
- [e] vogal oral, anterior, média, fechada
- [ẽ̃] vogal nasal ou nasalizada, anterior, média, fechada
- [i] vogal oral, anterior ou palatal, alta, fechada
- [ĩ] vogal nasal ou nasalizada, anterior ou palatal, alta, fechada
- [o] vogal oral, posterior ou velar, média, fechada
- [õ] vogal nasal ou nasalizada, posterior ou velar, média, fechada
- [ɔ] vogal oral, posterior ou velar, média, aberta
- [u] vogal oral, posterior ou velar, alta, fechada
- [ũ] vogal nasal ou nasalizada, posterior ou velar, fechada
- [j] semivogal, oral, palatal ou anterior, alta
- [w] semivogal, oral, posterior ou velar, alta
- [j̃] semivogal, nasal, palatal ou anterior, alta
- [w̃] semivogal, nasal, posterior ou velar, alta
- [β] fricativa, bilabial, sonora
- [θ] fricativa, interdental, surda
- [z̥] fricativa, interdental, sonora
- [ð] fricativa, interdental, sonora
- [ð̥] fricativa, dental, sonora
- [s̥] fricativa, dental, surda
- [z̥] fricativa, dental, sonora
- [l̥] lateral dental, sonora
- [n̥] nasal, dental, sonora
- [s̥] fricativa, alveolar, surda
- [z̥] dentalizada, alveolar, sonora

[r] vibrante, alveolar, múltipla

[ʝ] [d͡ʒ] africada, palatal, sonora

[ʁ] fricativa, velar, sonora

[x] fricativa, velar, surda

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /e/ tônico	170
Tabela 2 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /e/ tônico	170
Tabela 3 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /e/ tônico	171
Tabela 4 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /e/ tônico	171
Tabela 5 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /e/ tônico	172
Tabela 6 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /e/ tônico	172
Tabela 7 – Contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação	173
Tabela 8 – Contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação	173
Tabela 9 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /e/ tônico	174
Tabela 10 – Silabação sobre o contexto /e/ tônico	174
Tabela 11 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /e/ tônico	175
Tabela 12 – Atuação do sexo sobre o contexto /e/ tônico	175
Tabela 13 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /e/ tônico	175
Tabela 14 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /e/ tônico	176
Tabela 15 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /e/ tônico	176
Tabela 16 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /e/ tônico	177
Tabela 17 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /e/ tônico	178
Tabela 18 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /e/ pretônico	180
Tabela 19 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /e/ pretônico	180
Tabela 20 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /e/ pretônico	181
Tabela 21 – Atuação da harmonização vocálica sobre o contexto /e/ pretônico	181
Tabela 22 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /e/ pretônico	182
Tabela 23 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /e/ pretônico	182
Tabela 24 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /e/ pretônico	183

Tabela 25 – Atuação da distância em relação à tônica sobre o contexto /e/ pretônico	183
Tabela 26 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /e/ pretônico	184
Tabela 27 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /e/ pretônico	184
Tabela 28 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /e/ pretônico	185
Tabela 29 – Silabação sobre o contexto /e/ pretônico	185
Tabela 30 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /e/ pretônico	186
Tabela 31 – Atuação do sexo sobre o contexto /e/ pretônico	186
Tabela 32 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /e/ pretônico	187
Tabela 33 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /e/ pretônico	187
Tabela 34 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /e/ pretônico	188
Tabela 35 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /e/ pretônico	188
Tabela 36 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /e/ pretônico	189
Tabela 37 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /o/ tônico	191
Tabela 38 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /o/ tônico	191
Tabela 39 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /o/ tônico	191
Tabela 40 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /o/ tônico .	192
Tabela 41 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /o/ tônico	192
Tabela 42 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /o/ tônico	193
Tabela 43 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /o/ tônico	193
Tabela 44 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /o/ tônico	194
Tabela 45 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /o/ tônico	194
Tabela 46 – Silabação sobre o contexto /o/ tônico	195
Tabela 47 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /o/ tônico	195
Tabela 48 – Atuação do sexo sobre o contexto /o/ tônico	195
Tabela 49 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /o/ tônico	196
Tabela 50 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /o/ tônico	196
Tabela 51 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /o/ tônico	197
Tabela 52 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /o/ tônico	198

Tabela 53 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /o/ tônico	198
Tabela 54 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /o/ pretônico	200
Tabela 55 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /o/ pretônico	201
Tabela 56 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /o/ pretônico	201
Tabela 57 – Atuação da harmonização vocálica sobre o contexto /o/ pretônico	201
Tabela 58 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /o/ pretônico	202
Tabela 59 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /o/ pretônico	202
Tabela 60 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /o/ pretônico	203
Tabela 61 – Atuação da distância em relação à tônica sobre o contexto /o/ pretônico	203
Tabela 62 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /o/ pretônico	204
Tabela 63 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /o/ pretônico	204
Tabela 64 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /o/ pretônico	205
Tabela 65 – Silabação sobre o contexto /o/ pretônico	205
Tabela 66 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /o/ pretônico	205
Tabela 67 – Atuação do sexo sobre o contexto /o/ pretônico	206
Tabela 68 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /o/ pretônico	206
Tabela 69 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /o/ pretônico	207
Tabela 70 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /o/ pretônico	207
Tabela 71 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /o/ pretônico	208
Tabela 72 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /o/ pretônico	208
Tabela 73 – <i>Input</i> e peso relativo	231
Tabela 74 – Número de ocorrências	231

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras	27
<i>2.1.1 Teorias linguísticas, aquisição e aprendizagem de línguas</i>	32
<i>2.1.2 A interdisciplinaridade da investigação no ensino e aprendizagem de línguas</i>	38
2.2 Aspectos da produção oral	39
<i>2.2.1 Aspectos segmentais e suprasegmentais da pronúncia</i>	39
<i>2.2.2 Aspectos da pronúncia na língua</i>	42
<i>2.2.3 A pronúncia na competência comunicativa</i>	46
<i>2.2.4 A pronúncia nas atividades de língua</i>	52
2.3 Aquisição fônica e a correção fonética tradicional	72
<i>2.3.1 Fatores de interferência na aquisição fônica</i>	74
2.4 Transferência linguística	80
<i>2.4.1 O “erro” e a aprendizagem de língua estrangeira</i>	85
<i>2.4.2 Fossilização</i>	87
2.5 Modelos de análise de aquisição e aprendizagem de línguas	89
<i>2.5.1 Modelo de Análise Contrastiva</i>	89
<i>2.5.2 Modelo de Análise de Erros</i>	91
<i>2.5.3 Modelo de Interlíngua</i>	95
2.6 Sistema fonológico do espanhol e do português do Brasil	105
<i>2.6.1 Fonemas vocálicos do espanhol</i>	105
<i>2.6.2 Fonemas vocálicos do português do Brasil</i>	111
<i>2.6.3 Dificuldades de aprendizes brasileiros com as vogais médias /e/ e /o/ do espanhol</i>	114
3 METODOLOGIA	123
3.1 Universo da pesquisa	123
3.2 Delimitação do corpus	123
<i>3.2.1 Caracterização dos informantes</i>	124
3.3 Variáveis controladas	127

3.3.1 <i>Variável dependente: as vogais da interlíngua</i>	128
3.3.2 <i>Variáveis independentes</i>	129
3.4 Coleta de dados	139
3.4.1 <i>Instrumentos da pesquisa</i>	139
3.4.1.1 <i>Ficha e questionário dos informantes</i>	139
3.4.1.2 <i>Testes de produção</i>	141
3.4.2 <i>Fases da entrevista</i>	144
3.4.3 <i>Procedimentos de gravação</i>	145
3.4.4 <i>Transcrição</i>	146
3.4.5 <i>Codificação das variáveis</i>	147
3.5 Método computacional de análise	149
4 RESULTADOS OBTIDOS PARA AS VOGAIS MÉDIAS NA IL DOS APRENDIZES	159
4.1 Crenças dos aspectos da produção registrados na FQI	159
4.2 A produção da IL dos aprendizes	168
4.2.1 <i>A produção da IL para o contexto /e/ tônico</i>	168
4.2.2 <i>A produção da IL para o contexto /e/ pretônico</i>	178
4.2.3 <i>A produção da IL para o contexto /o/ tônico</i>	189
4.2.4 <i>A produção da IL para o contexto /o/ pretônico</i>	199
5 CONFRONTO ENTRE OS RESULTADOS	209
5.1 Confronto entre as variáveis selecionadas	209
5.2 Confronto entre os resultados de /e/ e /o/ tônicos	210
5.3 Confronto entre os resultados de /e/ e /o/ pretônicos	220
6 RESULTADOS FINAIS	231
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
APÊNDICES	254
Apêndice A – Modelo do termo de concordância	254
Apêndice B – Codificação da ficha e questionário dos informantes	255
Apêndice C – Testes de produção em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) para a pesquisadora	258
Apêndice D – Testes de produção em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) aplicados aos discentes	261

Apêndice E – Modelo de agendamento dos testes de produção	263
Apêndice F – Tempo de gravação em estilo informal ou espontâneo (entrevista) ...	265
Apêndice G – Codificação das variáveis	267
Apêndice H – Modelo da ficha de codificação das variáveis	281
ANEXOS	282
Anexo A – Modelo da ficha e questionário dos informantes	282
Anexo B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido	285
Anexo C – Alfabeto fonético internacional	287

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema as vogais médias do espanhol e como delimitação a produção das vogais médias de aprendizes brasileiros cearenses de espanhol como língua estrangeira.

Nosso trabalho tem como objetivo principal investigar como os aprendizes brasileiros cearenses de espanhol produzem as vogais médias da língua espanhola. Dentre os objetivos específicos, interessa-nos, também, estudar os fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem na produção oral das vogais do espanhol pelos aprendizes. Analisamos, na interlíngua dos alunos, as influências da língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola, verificando as facilidades e dificuldades que se apresentam nas três etapas (inicial, intermediária e avançada) do processo evolutivo da aprendizagem da língua estrangeira. Verificamos o grau de produção conforme os testes aplicados (estilo formal ou de laboratório – palavras; estilo formal ou de laboratório – sentenças; estilo informal ou espontâneo – entrevista) em diferentes níveis (inicial, intermediário e avançado) de aprendizagem dos alunos.

São várias as razões que justificam a escolha para pesquisar os aspectos fonético-fonológicos das vogais em espanhol, tendo como foco uma visão da interlíngua. O primeiro esboço do projeto desta pesquisa surgiu devido à nossa experiência em sala de aula. Percebia que os alunos cearenses passavam por várias dificuldades ao aprender o espanhol e, dentre estas, havia as de ordem fonética. Resolvemos, então, trabalhar com os fonemas com que os aprendizes tinham mais dificuldade em produzir e, para restringir ainda mais o estudo, decidimos investigar as vogais médias, pois são elas que, dentre o quadro das vogais do espanhol, geram mais dificuldade devido à influência das vogais abertas do português brasileiro, por exemplo, /ɔ/ e /ɛ/.

O ensino de espanhol no Brasil ganhou espaço há pouco tempo e são poucas as pesquisas existentes abordando as interferências da variante local na aprendizagem do espanhol. Há uma carência muito grande de pesquisas na área de Fonética e Fonologia e acreditamos que estaremos dando uma significativa contribuição para o ensino e aprendizagem da língua espanhola, assim como da língua portuguesa.

A maioria das pesquisas aborda aspectos gramaticais da interlíngua de brasileiros aprendizes de espanhol. De acordo com a bibliografia consultada, verificamos algumas

investigações com relação à interlíngua e aos aspectos fonético-fonológicos, mas não detectamos algum estudo específico da produção das vogais médias por aprendizes brasileiros com base no falar de informantes cearenses, como este aqui proposto.

Professores de espanhol observam que o aprendiz brasileiro tem muita facilidade em entender o espanhol mesmo sem nunca tê-lo estudado. Isto se explica pelo fato de serem línguas neolatinas e, portanto, compartilharem sistemas morfossintático, sonoro e semântico muito semelhantes. Tal fato faz com que haja inúmeras semelhanças entre o português e o espanhol, mas isso não isenta as dificuldades que os aprendizes podem enfrentar nos níveis fonético-fonológico, morfológico, léxico-semântico e pragmático.

Amendolara (2007) faz uma abordagem fonética, fonológica e semântica sobre a importância do estudo da língua espanhola no Brasil. Aponta-se a relevância do estudo da língua espanhola em países de língua portuguesa. O autor alerta e chama a atenção do leitor brasileiro pelo fato de as línguas portuguesa e espanhola serem semelhantes, mas enfatiza que pode haver problemas na comunicação.

No início da aprendizagem, os alunos começam estimulados, acreditam ser tudo muito fácil e falam com uma propriedade de quem já estuda o idioma há muito tempo. Percebemos, no entanto, que, no decorrer desse processo, muitas vezes, eles tendem a parar e não avançam significativamente.

O fato de compreender bem o idioma estrangeiro não quer dizer que o aprendiz tenha a mesma facilidade na sua produção oral. Afirma-se que ensinar espanhol a falantes que têm o português como idioma oficial não é o mesmo que ensiná-lo a outros que falem idiomas estruturalmente distantes.

Fialho (2005, p. 12) apresenta uma breve revisão da literatura sobre os estudos da Análise Contrastiva e alguns pontos referentes à proximidade entre o português e o espanhol e enfatiza a questão dos heterossemânticos. A autora menciona que as semelhanças entre os idiomas fazem com que falantes do português e aprendizes de espanhol sejam considerados um grupo diferenciado.

O enfoque a determinadas dificuldades no estudo da língua-alvo dependerá da língua materna do aprendiz, muito embora falem pesquisas específicas. Calvi (2004, p.18) faz uma revisão das investigações sobre a aprendizagem de LE, a fim de buscar sugestões mais válidas para o caso das línguas afins. A autora menciona que há uma escassez de dados experimentais específicos sobre particularidades do aprendiz de uma L2 pouco distante da L1, no que diz respeito a: a) disponibilidade de uma plataforma inicial de conhecimento, comum entre as línguas romances em geral; b) emprego de algumas estratégias de aprendizagem

especialmente produtivas, baseadas na comparação entre a L1 e a L2; c) variabilidade na percepção de distância, que determina oscilações entre proximidade (transferência) e distância; d) rápida evolução da IL nas fases iniciais, com sucessiva tendência ao estancamento.

Alguns autores, como Amendolara (2007, p. 2) e Andrade Neta (s/d), observam que alguns fonemas geram dificuldade para o aprendiz brasileiro ao tentar produzi-los e, dentro desse grupo, estão as vogais. Várias referências, como Martins (2000) e Rodríguez (s/d), enumeram as dificuldades tanto vocálicas quanto consonantais do brasileiro que aprende espanhol.

No Brasil, o ensino do espanhol cresceu extraordinariamente no nível básico, no nível médio e, também, no superior. A crescente demanda pelo espanhol em nosso país faz com que os professores de línguas se capacitem cada vez mais. Estes docentes precisam ter domínio do idioma que ensinam e de embasamento teórico do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira. O conhecimento teórico é importante para facilitar o ensino e, também, para proporcionar a esses professores o suporte necessário que estaria por trás da aplicação dos conhecimentos linguísticos e didáticos efetuados em sala de aula.

A implantação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), formado pelo bloco constituído por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, expandiu o uso do espanhol no nosso país e, com isso, surgiram vários cursos de língua espanhola, muitas associações de professores de espanhol, implantou-se o espanhol tanto em escolas privadas como públicas de ensino fundamental e médio. Em 2005, foi sancionada pelo então presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, uma lei federal¹ que obriga o ensino do espanhol na rede pública de ensino.

Laseca (2008) apresenta uma vasta abordagem do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro, discute as dificuldades a serem superadas por esta lei e comenta a situação do espanhol na atualidade. Segundo Silva e Castedo (2008), aconteceu uma grande demanda de alunos interessados em aprender espanhol e, como consequência, precisou-se repentinamente de professores que foram absorvidos pelo mercado de forma abrupta, sem nenhuma preparação antecipada para entrar no mercado de trabalho. Essa aceleração é mencionada por Laseca (2008, p. 236), quando afirma que desde 2005, se produziu uma

¹ O Projeto de Lei nº 3.987/00, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI), foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 7 de julho de 2005 e torna obrigatória a oferta de língua espanhola nas escolas públicas e privadas. Para maiores detalhes, consultar: Assessoria Internacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/news/Boletim_AI/boletimImp.asp?Id=14>. Acesso em: 1 de fev. de 2011.

aceleração na presença do espanhol no sistema educativo brasileiro. Sabemos que esse preparo de professores deve partir, principalmente, das universidades mas, em uma visão geral, Laseca (2008, p. 236) afirma que houve avanços desde 2005 até a atualidade, mas é difícil assegurar o cumprimento da Lei dentro do prazo marcado (LASECA, 2008, p. 236).

Nossa investigação se direcionará ao nível superior, pois partimos da ideia de que os professores universitários desempenham papel essencial na formação de futuros docentes. Espera-se que estes profissionais, ao saírem da universidade, sejam proficientes na língua que estudaram, tornando-se, assim, capazes de desempenhar seu papel de maneira eficaz tanto teoricamente quanto didaticamente.

Embora nosso foco seja o ensino superior, os resultados poderão auxiliar alunos e professores de língua espanhola dos diversos níveis (fundamental, médio, superior) com relação ao ensino e aprendizagem das vogais por brasileiros cearenses aprendizes de espanhol. Enfocamos aqui a importância do trabalho para professores que, no país, ensinam a língua espanhola a brasileiros, na sua maioria, e que necessitam de suporte teórico e prático com relação aos aspectos fonético-fonológicos tanto da língua estrangeira quanto da língua materna. Será importante, também, do ponto de vista de descrição do fenômeno das vogais da própria língua estrangeira, pois temos poucas referências de investigações sobre esse assunto. Com essa pesquisa, pretende-se preencher essa lacuna.

O estudo das vogais médias é importante, pois é mais uma contribuição no sentido de facilitar uma produção mais aproximada da língua estrangeira que o aprendiz estuda, além disso, mostrará ao aluno como realmente acontece sua produção diante daquilo que ele produz e das interferências do seu falar cearense, facilitará sua pronúncia e aprimorará o seu conhecimento também sobre a língua materna. Assim, se o aluno conhece o que interfere na produção das vogais médias do espanhol, terá mais facilidade de melhorar a pronúncia.

Os problemas e as hipóteses estão baseados nos seguintes pressupostos:

– Problemas:

- Como se dá a produção das vogais médias do espanhol por aprendizes brasileiros cearenses?
- Que fatores linguísticos (prolongamento da vogal, tipo de sílaba, harmonização vocálica, interferência do léxico na pronúncia, tipo de resposta, dimensão do vocábulo, distância em relação à tônica, contexto fonológico antecedente, contexto fonológico seguinte, deslocamento da sílaba tônica, silabação, manutenção do número de sílabas) interferem na produção das vogais médias do espanhol por esses aprendizes?

- Que fatores extralinguísticos (sexo, nível de proficiência na língua espanhola, nível de escolaridade na LM, tipo de teste quanto à produção oral, tipo de informante, conhecimento anterior da LE) interferem na produção das vogais médias do espanhol por esses aprendizes?

– Hipóteses:

- Os aprendizes de espanhol reproduzem na língua espanhola os mesmos fonemas da língua materna;
- Dentre os fenômenos linguísticos mais recorrentes, os aprendizes reproduzem os fonemas da língua materna devido à harmonização vocálica e à influência das consoantes vizinhas;
- Conforme os fatores extralinguísticos relacionados à produção, podemos dizer que:
 - a) homens e mulheres produzem as vogais médias do espanhol da mesma forma;
 - b) à medida que o aprendiz avança no tempo de exposição à língua estrangeira, há um maior aperfeiçoamento na pronúncia das vogais médias espanholas;
 - c) se o aluno já tem uma primeira graduação em Letras, mais facilmente ele reconhecerá as diferenças fonéticas entre a língua estrangeira e sua língua materna;
 - d) quanto maior o grau de formalidade do teste de produção, mais o aprendiz terá facilidade em produzir as vogais médias do espanhol;
 - e) a dificuldade na produção das vogais médias pode relacionar-se ao tipo de informante;
 - f) o conhecimento anterior da LE pode influenciar a produção das vogais médias.

Esta tese é constituída pelas seguintes partes: a) a parte introdutória; b) a fundamentação teórica, que abrange a revisão bibliográfica sobre pressupostos teóricos que norteiam os estudos sobre a aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras e os aspectos da produção oral. Fornecemos os modelos de análise que são importantes no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, descrevemos o fenômeno sobre as vogais médias, verificando esses fonemas e suas variantes no espanhol e no português do Brasil, a fim de mostrar as diferenças entre ambas e as dificuldades encontradas na produção oral pelo aprendiz; c) a metodologia, apresentando a abordagem utilizada, o universo da pesquisa, a delimitação do *corpus*, as variáveis investigadas, a coleta de dados e o método computacional

de análise; d) apresentamos a análise dos dados com os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa; e) as considerações finais; e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas nesta investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nosso estudo requer uma fundamentação teórica baseada nos processos de ensino e aprendizagem de L2 (língua estrangeira), direcionada aos aspectos fonéticos e fonológicos na produção oral do aprendiz.

2.1 Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras

É importante considerar que são vários os tipos de aquisição de linguagem. Mas de que forma esta variedade pode contribuir para o ensino de língua estrangeira? De acordo com Stephany (1996, p. 16), os tipos de aquisição de linguagem são quatro: aquisição de linguagem monolíngue, bilinguismo infantil, aquisição de segunda língua e aprendizado de língua estrangeira. O processo de aquisição monolíngue acontece muito cedo, dá-se através da fala e ocorre segundo o desenvolvimento mental e físico da criança.

Appel e Muysken (1996, p. 10) diferenciam bilinguismo em dois tipos: o bilinguismo individual e o bilinguismo social. Este último tipo acontece em sociedades onde se falam duas ou mais línguas, mas há diferenças quanto ao grau ou à forma de bilinguismo. Identificar se uma pessoa é bilíngue vai depender da concepção que se adote consoante as diferentes concepções do fenômeno. Conforme o *Diccionario de términos claves de ELE*, as mais restritas relacionam bilinguismo ao domínio nativo de duas línguas, já as mais flexíveis consideram que todo indivíduo com algum conhecimento sobre uma segunda língua é bilíngue.

Podem-se categorizar as vias de acesso ao bilinguismo de duas formas: o bilinguismo infantil simultâneo (ou bilinguismo como primeira língua) e o bilinguismo sequencial. O primeiro diz respeito à aquisição de duas línguas antes dos três anos de idade; o segundo consiste na apropriação de duas línguas, uma como primeira e outra, antes dos três anos, já com caráter de segunda língua, que pode desenvolver-se de modo formal (contextos escolares) ou informal².

Durante muito tempo, estudiosos vêm discutindo sobre o processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, mas, apesar dos avanços científicos, ainda não há uma resposta definitiva sobre como se aprende uma língua.

² As definições dos termos foram baseadas em conformidade com o *Diccionario de términos claves de ELE*.

Nossa investigação focalizará o problema da aprendizagem do espanhol por falantes do português brasileiro (PB). Krashen (1977) estabelece a diferença entre os termos aquisição e aprendizagem. A aquisição é um processo subconsciente e se desenvolve de forma natural, tanto no caso da língua materna quanto no de outras línguas; a aprendizagem, ao contrário, é um processo consciente, resultante do conhecimento formal. Embora cientes dessas diferenças, esclarecemos que optamos por neutralizar esses dois processos de apropriação de uma língua estrangeira pelo fato de não haver necessidade para tal diferenciação. Nosso estudo se insere no contexto de L2, pois o processo de coleta de dados será realizado em um curso de espanhol no Brasil, o que caracteriza o processo como aprendizagem, já que a exposição à língua espanhola é formalizada, ou seja, mediada por atuação pedagógica.

Para García (2002), aprender uma língua como L1 (língua materna) e como L2 pressupõe diferenças visíveis conforme a perspectiva de cada usuário. No primeiro caso, se privilegia o ato de ler e escrever; a capacidade de entender é maior do que a de expressar-se e se dá preferência ao código. No caso do aprendiz de L2, privilegia-se o ato de falar e ouvir; a capacidade de compreender e produzir são processos muito distantes e se dá preferência ao código.

Baralo (1995) aborda os termos “aquisição” e/ou “aprendizagem” e lança alguns questionamentos. Se ambos os processos são diferentes, haverá, então, uma interrelação ou algum tipo de interface entre eles? Como o professor poderá atuar sobre os diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (controle e manipulação de mostras da língua apresentadas, estratégias do aprendiz, conceitualizações gramaticais e desenho e sequência de atividades, entre outras)? O que a autora propõe é que se deve estabelecer uma maior aproximação entre ensinar, aprender e adquirir. É importante encontrar uma resposta para a questão: Qual é o papel da instrução no processo de aquisição de uma LE e como a instrução afeta esse processo? Para quem se dedica ao estudo não só da aquisição de línguas estrangeiras, mas também do ensino, a pesquisadora sugere a “hipótese da interface” e considera que os termos aquisição e aprendizagem não são discretos e antagônicos, mas fazem parte de um *continuum* das distintas formas de conhecimento. Expomos, resumidamente, o que propõe a autora:

[...] para conseguir estágios mais altos de competência comunicativa em uma língua-meta, e de maneira mais rápida e eficaz, o mais eficiente é *adquirir*, graças ao conhecimento herdado dos princípios universais da linguagem e mediante a interação com os dados da língua objeto; e aprender, por meio da prática, o uso, a correção, o estudo e o ensino do professor, os aspectos mais idiossincráticos e peculiares da LE³ (BARALO, 1995, p. 67).

Ainda sob a concepção de Baralo (1994), ao pesquisar sobre a aquisição do espanhol como língua estrangeira, em específico sobre os aspectos morfo-lexicais, sintáticos e semânticos, comprova que seus informantes adquiriram inconscientemente a regra morfo-lexical da derivação de advérbios em *-mente* sobre a base de um adjetivo com relação às suas restrições categoriais e semânticas, e acrescenta que utilizavam a regra de forma bastante produtiva, porém, não haviam adquirido totalmente os limites de produtividade da regra. Através da instrução formal (correção) da regra de derivação léxica, os informantes chegam a conhecer as restrições e/ou exceções da regra e avançam na sua competência interlinguística. Baralo (op. cit.), em seu estudo experimental, conclui que não há como provar por meio de dados científicos se o conhecimento gerado pela correção é um conhecimento consciente ou inconsciente.

A aquisição de segunda língua, também conhecida como “aquisição natural de segunda língua” pelo fato de aproximar-se à aquisição da primeira língua, é adquirida, ou seja, sem instruções formais. A aprendizagem de língua estrangeira é mediada pela instrução formal, isto é, de sala de aula e geralmente acontece no país da LM do aprendiz. Antes o volume de estímulos aplicados era restrito à sala de aula e a única referência era o professor e o manual didático, porém, com o advento das novas tecnologias aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras, a variedade de recursos possibilita diferentes formas de aprendizagem. O uso da internet permite uma gama enorme de possibilidades. O aluno pode acessar canais variados de televisão, escutar rádios, conhecer falantes nativos da língua que aprende em tempo real, entre muitos outros meios.

Dentre as diferenças entre a aquisição da primeira língua referente à aquisição da segunda língua e da língua estrangeira, Stephany (1996, p.16) comenta:

³ [...] para conseguir estadios más altos de competencia comunicativa en una lengua meta, y de la manera más rápida y eficaz, lo más efectivo es *adquirir*, gracias al conocimiento heredado de los principios universales del lenguaje y mediante la interacción con los datos de la lengua objeto; y *aprender*, por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincráticos y peculiares de la LE. (BARALO, 1995, p. 67, tradução nossa).

Enquanto que na aquisição da primeira língua a criança evolui de um ser não linguístico para um ser articulador, na aquisição da segunda língua e da língua estrangeira, o contato com outra língua é estabelecido após a língua materna – e provavelmente outras línguas – ter sido adquirida. Os que aprendem a língua apresentam mais idade, ou seja, são crianças na idade escolar, adolescente ou até mesmo adultos e são de forma correspondente cognitivamente maduros.

Stephany (1996, p. 16) apresenta afirmações bastante fortes e pessimistas com relação à aprendizagem de língua estrangeira:

o aluno de língua estrangeira apresenta ainda muitas falhas; o objetivo ideal de aquisição de uma competência nativa na língua-meta jamais é atingido; As causas que explicam os resultados quase sempre frustrantes na questão do ensino de línguas estrangeiras residem em parte no aluno e são, de certa forma, devidas à situação de aprendizagem de línguas.

A ideia de que o aprendiz de LE apresente muitas falhas, transparece algo totalmente negativo. Talvez fosse melhor falarmos em “erros” e, mesmo assim, definir quais aspectos a que se referem na aprendizagem, ou seja, habilidades de escrita, de oralidade, entre outras. Mas há que se considerar fatores como o nível de estudo nesta LE e quais os objetivos desse aprendiz. A concepção de que esse aprendiz se torne um falante nativo é também contestável e não podemos generalizar dizendo que os problemas são em parte do aluno.

Kulikowski e González (1999, p. 12) fazem algumas considerações sobre as abordagens do espanhol como língua estrangeira existentes no Brasil. Segundo as autoras, é possível traçar um perfil do estudante brasileiro que procura aprender a língua espanhola:

[...] No primeiro deles, o espanhol é fácil e semelhante a sua língua materna, tão fácil que pode entender tudo e não precisa estudá-lo. Não demora muito para que o cenário mude por completo e para que descubra que o espanhol é “outra língua”, que é difícil –muito difícil!–, que jamais poderá conhecê-la plenamente e muito menos usá-la bem, etc.⁴

A intervenção do professor e as estratégias de ensino sobre a primeira imagem da língua que se pretende estudar produzem nos aprendizes dois problemas [KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 12-13]. Primeiramente, há um bloqueio ou adoção de uma hipótese “excêntrica” sobre a língua e tudo tem necessariamente de ser diferente. Essa atitude, conforme as autoras, pode conduzir a uma construção de imagem particular, através de processos de supergeneralização ou de deformação de determinados traços (sonoros, tonais,

⁴ [...] En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es “otra lengua”, que es difícil -¡muy difícil!-, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc. (tradução nossa).

morfossintáticos, paralinguísticos, entre outros) que a caracterizam; o segundo problema relaciona-se a um modelo de interlíngua com propensão a fossilizar-se.

A tendência do aprendiz de uma língua estrangeira é transferir para essa língua os aspectos que são próprios de sua língua materna. Quando isto acontece, surgem os erros e incompreensões. Essa proximidade entre o português e o espanhol, muitas vezes, é só aparente, entretanto, mencionam Kulikowski e González (1999, p. 17) que tratam de línguas “moderadamente próximas”, e é possível que existam lugares permeáveis que permitem transferências entre ambas. A transferência da língua materna para a língua estrangeira, segundo as autoras, possibilitaria algumas estratégias facilitadoras de aquisição ou de aprendizagem do espanhol por aprendizes brasileiros.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo muito complexo. Existem algumas hipóteses e teorias que tentam explicá-la, muito embora não consigam totalmente. Dentre essas, temos as seguintes: condutismo psicológico, cognitivismo e teoria do monitor.

Nenhuma teoria pode explicar totalmente esse processo de aprendizagem de língua estrangeira pelo fato de que a aprendizagem é uma realidade poliédrica e, além disso, um fenômeno que tem como elemento principal um ser humano que, por sua própria natureza, já é um ser complexo.

Segundo Gargallo (2004, p. 22), o que pode existir são alguns mecanismos ou estratégias que, conforme as variantes específicas de cada indivíduo, permitem criar estilos individuais de aprendizagem. Alguns desses processos são os seguintes: repetição, transferência a partir da língua materna, generalização das regras da língua-meta, reformulação de hipóteses, criatividade. Fatores sociais, psicológicos, educativos, entre outros, também incidem no processo de aprendizagem e os professores devem considerá-los em sala de aula.

Existem vários fatores que intervêm na aquisição de uma língua. Fernández (2000, p. 7-9) apresenta pelo menos três desses. Primeiramente, deve existir uma língua objeto da aprendizagem linguística. Além disso, o processo de aquisição de uma língua implica um sujeito da aprendizagem linguística, ou seja, o aprendiz. Por último, deve-se considerar que tal processo tem lugar em um contexto, ou seja, um meio ou ambiente para a aprendizagem.

2.1.1 Teorias linguísticas, aquisição e aprendizagem de línguas

O conhecimento das teorias linguísticas de aquisição e aprendizagem de línguas é essencial para investigadores da área e para os que se dedicam ao ensino de línguas ou para os futuros professores. Baptista (2000) examina algumas dessas principais teorias, conhecidas como nativistas, ambientalistas e interacionistas. A autora enfatiza o conhecimento das teorias e pesquisas em aquisição e aprendizagem de línguas na formação do professorado. O foco principal para os que se dedicam ao ensino e à pesquisa nesta área é investigar as consequências do ensino formal no desenvolvimento da interlíngua.

A quantidade de teorias de aquisição de segundas línguas existente chega a quarenta e o número pode aumentar se incluirmos outras classes de desenvolvimento linguístico (aquisição da primeira língua, crioulização, mudanças na história da língua, entre outras) (LARSEN-FREEDMAN; LONG, 1994, p. 206). Os autores descrevem e criticam as teorias mais importantes, agrupadas em três grandes grupos já mencionados anteriormente: nativistas, ambientalistas e interacionistas. Define-se cada teoria em relação à ênfase dada às contribuições biológicas e ao entorno; assinala as variáveis mais importantes vistas por cada teoria e se centra em algumas das afirmações de mais repercussão e/ou importância.

O behaviorismo tem como base central as ideias de Skinner. A aquisição é vista como um conjunto de hábitos automáticos adquiridos através da imitação. A criança, por exemplo, depende essencialmente de estímulos exteriores, ou seja, do meio no qual está inserida, considerada, portanto, uma *tabula rasa*.

Esse modelo teve um papel importante na didática de línguas, talvez justamente por esse papel que nele se atribui à ação exterior, uma das quais é justamente exercida por aquele que ensina. [...] No seio deste modelo nascem as metodologias áudio-orais (ou áudio-linguais e também as estruturoglobais). E neste modelo nasce, sobretudo, a primeira versão da teoria da transferência, totalmente associada a algo que não abandonamos totalmente e que, mesmo tendo mudado ao longo dos avanços teóricos, muitas vezes continuamos a aplicar tal como era entendida na sua versão primeira, forte, apriorística, preditiva, comportamentalista, distribucionalista e linear: a Análise Contrastiva (GONZÁLEZ, 2004, p. 71).

Paiva (2005) aponta as principais teorias que tentam explicar a aquisição. São elas: modelo behaviorista, hipótese do *input* de Krashen, a ideia do *output* de Swain, a ênfase da interação de Hatch e o processo de aculturação visto por Schumann. A autora conclui que todas essas teorias “representam esforços para explicar partes de um mesmo todo e não devem ser descartadas, mas reunidas de forma a se ter uma visão global do processo”. Ela parte do pressuposto que é possível compreender o processo de aquisição de LE tendo como

base as narrativas de aprendizagem de falantes e aprendizes de língua estrangeira. Seu trabalho tem como fundamento básico a teoria do caos (teoria dos sistemas complexos), embora considere o conjunto de teorias de aquisição.

Tentar compreender o comportamento aparentemente caótico como as pessoas aprendem uma língua estrangeira poderá contribuir para descrever a aquisição como um sistema complexo adaptativo – complexo pela dificuldade de descrição e adaptativo pela capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo ambiente. A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade. O caos é a desorganização que precede cada ordem, e no sistema complexo da aquisição, é o momento ótimo de aprendizagem (PAIVA, 2005, p. 8).

As teorias nativistas defendem a aquisição como uma capacidade biológica inata. Nessa mesma esteira, Larsen-Freeman e Long (1994, p. 207) as definem como “[...] aquelas que explicam a aquisição como uma aptidão biológica inata que permite a aprendizagem”. Essas teorias são conhecidas, também, como mentalistas e originam-se das reações de Chomsky diante das ideias condutivistas de Skinner. Sob a visão dos condutivistas, o comportamento humano é resultado da reação a estímulos externos. Nessa perspectiva, aprender uma língua era uma resposta a um estímulo e a aprendizagem acontecia por imitação.

Enquadram-se dentro das teorias nativistas as concepções de Chomsky e Krashen, embora amplamente criticadas.

Conforme Chomsky, os seres humanos são dotados de uma capacidade genética inata de uma Gramática Universal (GU), isto é, de um conhecimento universal específico da língua. Segundo Griffin (2005, p. 35-36), essa capacidade consiste em uma espécie de processador mental ou dispositivo preparado para receber informação externa e associá-la com uma estrutura gramatical interna. O autor esclarece que esse dispositivo consta de quatro capacidades: 1. A capacidade de distinguir a fala de outros sons; 2. A capacidade de organizar fenômenos linguísticos em categorias, como nomes de objetos, tempo, espaço; 3. A capacidade de saber o que se pode e não se pode fazer em um sistema linguístico; 4. A capacidade de avaliar constantemente o sistema linguístico para construir o sistema mais simples dos dados encontrados.

A GU determina que combinações são possíveis nas línguas humanas. A aquisição da linguagem, proposta por Chomsky, promoveu um aumento nas pesquisas sobre a aquisição de segundas línguas.

De acordo com Krashen (1977; *apud* CALLEGARI, 2007), os aprendizes de uma segunda língua seguem uma ordem “natural”. O modelo teórico de Krashen é conhecido como Modelo do Monitor e está alicerçado em cinco hipóteses: 1. A hipótese da aquisição-aprendizagem; 2. A hipótese do monitor; 3. A hipótese da ordem natural; 4. A hipótese do *input*; 5. A hipótese do filtro afetivo.

Callegari (2007) faz algumas reflexões sobre o modelo de aquisição de segunda língua de Krashen, estabelecendo uma relação entre teoria e prática. A estudiosa, ao descrever as cinco hipóteses, comenta as implicações de cada uma delas para o ensino. Vejamos, resumidamente, em que consiste cada uma das hipóteses:

- a) A hipótese da aquisição-aprendizagem: A aquisição é o processo natural, subconsciente que acontece no desenvolvimento da língua materna. Este mesmo processo pode acontecer na aquisição de uma língua estrangeira. A aprendizagem é o processo consciente e acontece mediante o estudo formal, das regras linguísticas da língua que se deseja aprender;
- b) A hipótese do monitor: O monitor é uma espécie de corretor. O processo de aprendizagem possibilita que o aprendiz aplique esse corretor à língua que utiliza;
- c) A hipótese da ordem natural: O sistema adquirido se compõe de informações observadas em seu contexto natural;
- d) A hipótese do *input*: A aquisição de uma língua ocorrerá se o aprendiz for exposto às mostras da língua-meta, ou seja, ao *input*, de forma que estejam a um nível mais avançado no qual se encontra o nível atual de competência linguística do aprendiz;
- e) A hipótese do filtro afetivo: A aquisição só ocorrerá se houver motivação. Se o filtro afetivo estiver alto, não haverá aquisição; se, ao contrário, estiver baixo, o aprendiz adquirirá uma segunda língua com maior facilidade.

De acordo com Krashen (1977) *in*: LICERAS (1992, p. 144), as crianças adquirem a língua enquanto os adultos podem adquiri-la ou aprendê-la. Os adultos, quando aprendem uma L2, apresentam uma ordem de dificuldade para os aspectos gramaticais muito semelhantes ao das crianças.

Propõe-se que os adultos que aprendem uma L2 desenvolvem ao mesmo tempo dois sistemas possíveis e independentes para utilizar dita língua, um *adquirido*, que se desenvolve de modo similar ao da aquisição da linguagem pelas crianças, e outro *aprendido*, desenvolvido conscientemente e quase sempre em situações formais⁵.

As teorias ambientalistas dão muita importância à experiência, à educação e a outros fatores externos. Enfatiza-se o papel do contexto e da experiência. A aculturação de um indivíduo na comunidade da língua-meta é decisiva nos processos de aquisição de segundas línguas.

Destacam-se como teorias ambientalistas: o modelo de aculturação e a hipótese de pidginização de Schumann, a teoria da desnativização de Andersen e a teoria da acomodação de Giles.

O surgimento das teorias ambientalistas aconteceu através de observações de indivíduos que adquiriam uma segunda língua em uma situação de obrigação. A preocupação maior era a comunicação básica, como é o caso de imigrantes cuja aquisição é motivada pela necessidade de atingir uma tarefa específica. Griffin (2005, p. 38) chama esse processo de “pidginização” ou “crioulização”, que dá lugar a uma língua “pidgin”, resultado da aquisição parcial de segunda língua. Nesse caso, há fortes influências da língua materna e essa é a conhecida hipótese da pidginização.

Em um estudo de caso, realizado por Schumann, explica-se a limitação na aquisição de segunda língua. A explicação para esse caso relaciona-se a dois aspectos: a *distância social* e a *distância psicológica*. Essas foram as possibilidades de aculturação encontradas por ele para calcular a distância existente entre o grupo de origem do aprendiz e o grupo da comunidade de fala da segunda língua. Assim sendo, a chamada teoria da “aculturação” consiste no processo de adaptação de um indivíduo a uma nova cultura.

No processo de “desnativização”, o indivíduo se distancia de seus comportamentos e pensamentos “nativos”. Caso ele não mude sua forma de pensar, passa-se pelo chamado processo de “nativização”. Dependendo do modo de pensar do aprendiz, as formas linguísticas e culturais utilizadas por ele poderão manter uma aproximação ou distanciamento ao grupo da segunda língua.

Conforme a teoria da acomodação, os processos socioculturais afetam a aquisição de segunda língua e consiste na percepção que uma pessoa possui do seu grupo sociocultural e do grupo sociocultural do outro.

⁵ Se propone que los adultos que aprenden una L2 desarrollan a la vez dos sistemas posibles e independientes para utilizar dicha lengua, uno *adquirido*, que se desarrolla de modo similar al de la adquisición del lenguaje por los niños, y otro *aprendido*, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales (tradução nossa).

O fator determinante para que uma pessoa distancie-se do seu grupo da língua materna, seja de maneira difícil (fronteiras duras) ou fácil (fronteiras brandas), está diretamente ligada à motivação⁶.

As teorias interacionistas defendem que nem todos os aprendizes são iguais; as condições contextuais em que ocorre a aprendizagem nem sempre são as mesmas para o aprendiz, uma vez que este está submetido a professores ou à programação de ensino da língua diferente. Estas teorias recorrem tanto a fatores inatos quanto a fatores ambientais. Larsen-Freedman e Long (1994, p. 248-251) destacam a teoria funcional de Givón e o modelo multidimensional do grupo ZISA (Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter). Griffin (2005, p. 44-49) expõe duas teorias: a teoria do discurso e a teoria da variabilidade. A primeira não está ligada propriamente à teoria da aquisição de segundas línguas.

O objetivo de Givón é fazer uma teoria unificada que permita dar conta de qualquer tipo de mudança linguística, até mesmo a aquisição. Já o projeto ZISA, elaborado em finais dos anos 70, promoveu descobertas sobre a aquisição do alemão e acabou estimulando pesquisas na aquisição de segundas línguas na Europa e nos Estados Unidos.

Na teoria do discurso, o ponto central da aprendizagem de línguas é o ato de comunicar-se. “A participação ativa do aprendiz no ato de comunicação é que faz com que o aprendiz aprenda a dominar a L2 mais ou menos bem com mais ou menos rapidez” (GRIFFIN, 2005, p. 45).

Griffin (2005, p. 46) expõe quatro fases linguísticas pelas quais passa o aprendiz para adquirir uma segunda língua, a saber: fórmulas, estruturas verticais, padrões discursivos e desenvolvimento da própria personalidade na L2.

A teoria da variabilidade, também conhecida como competência variável, amplia a teoria do discurso com uma perspectiva sociocultural e mais direcionada à aquisição de segundas línguas. Distinguem-se dois tipos de processos, ou seja, os discursivos e os cognitivos.

Muitos linguistas (ANDRADE NETA, s/d; CARMOLINGA, 1997; CALVI, 2004) defendem que línguas mais próximas são mais fáceis de serem aprendidas; já outros refutam tal ideia e mencionam que a semelhança com a língua materna dificulta mais a aprendizagem da L2, pois maior será o esforço dos aprendizes para aprendê-la.

⁶ Os termos “fronteiras duras” e “fronteiras brandas” são empregados por Giles (*apud* GRIFFIN, 2005).

Andrade Neta (s/d) diz que são muitas as semelhanças entre espanhol e português em todos os níveis (morfológico, sintático, semântico e fonético-fonológico) e aborda, em seu trabalho, os níveis léxico, morfossintático, gráfico, ortográfico e fonético-fonológico.

Camorlinga (1997) menciona que a maior semelhança entre português e espanhol se verifica no léxico, 85% das palavras possuem uma origem em comum, mas ressalta que as divergências são maiores no que diz respeito ao campo fonético-fonológico. Isso dificulta o aprendizado do português por falantes nativos do espanhol, por exemplo, dado que o português apresenta um material sonoro mais complexo.

Sobre essa questão no aprendizado de língua próxima, observou-se que, basicamente, as interferências não se produziam somente nas zonas de divergência entre os sistemas, mas, principalmente, nos casos de afinidades parciais (CALVI, 2004, p. 3).

Gargallo (2004, p. 23-24)⁷ lista uma série de crenças com relação à aprendizagem de língua estrangeira:

- a) Uma língua se aprende fundamentalmente mediante a imitação;
- b) Um alto coeficiente intelectual garante um maior êxito na aprendizagem de uma L2/LE;
- c) O fator mais importante na aprendizagem é a motivação;
- d) A aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito;
- e) A maior parte dos erros é devido à interferência com a língua materna;
- f) A aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e das mais simples às mais complexas;
- g) Os erros devem ser corrigidos, a fim de evitar a formação de maus hábitos;
- h) O material deve expor o aluno unicamente aqueles elementos que já conhece;
- i) Quando os estudantes praticam na sala de aula, aprendem os erros de outros estudantes.

Essas crenças são bastante complexas e merecem reflexões. É importante dizer que, nesse processo de ensino e aprendizagem, é relativamente fácil responder *Quem aprende?* e *Onde aprende?*, mas não é simples responder *Como aprende?* pelo fato de que haverá respostas diferentes de acordo com a linha teórica que se defende, bem como a concepção de língua e de ensino de língua, das crenças e preconceitos concebidos (FERNÁNDEZ, 2003, p. 103).

⁷ Essas crenças foram assinaladas por P. Lightbown e N. Spada (1993; XV) e adaptadas por Gargallo (2004).

Para compreendermos melhor os estudos sobre aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, abordaremos alguns temas fundamentais que nos serão úteis para compreendermos os fenômenos da interlíngua na produção e percepção oral dos fonemas do espanhol por estudantes brasileiros de E/LE (Espanhol como língua estrangeira).

2.1.2 A interdisciplinaridade da investigação no ensino e na aprendizagem de línguas

Várias são as disciplinas que abordam as questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. São apontadas as seguintes: a pedagogia, a linguística, a psicolinguística e a sociolinguística. A primeira se dedica aos aportes metodológicos e se preocupará como a língua deve ser ensinada. A linguística poderá explicar em que consiste a competência de uma língua estrangeira e de que forma diferem as gramáticas relativas a cada par de língua nativa e estrangeira (STHEPANY, 1996, p. 15) e a psicolinguística leva em consideração os fatores de aquisição de uma língua. Corrêa (2008, p. 169) esclarece que os estudos da aquisição da linguagem numa abordagem psicolinguística voltam-se para o modo como transcorre a aquisição de uma língua bem como as condições que tornam possível tal aquisição. Marcuschi (2001) lembra que os estudos em aquisição da linguagem “vão influenciar diretamente o ensino em especial acrescentando-lhe um componente processual e cognitivo. Novos materiais e mais adequados vão surgindo considerando as faixas etárias”.

Levando em consideração a língua como fenômeno social e o surgimento da ideia de variação linguística, surge uma perspectiva nova para o ensino. Assim aparece a sociolinguística, muito embora tenhamos que considerar suas vertentes (variacionista ou culturalista). Esta disciplina pode explicar quais condicionamentos sociais podem interferir na aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com os pressupostos da sociolinguística, principalmente a variacionista, utilizamos, nesta pesquisa, alguns condicionamentos de ordem social a fim de verificar sua influência nos dados coletados.

Corrêa (2008) faz um breve histórico sobre as questões voltadas para a aquisição da linguagem na abordagem psicolinguística e esclarece que há diferentes abordagens, seja do ponto de vista formal, seja da perspectiva do processamento do material linguístico pela criança. No primeiro caso, aborda-se “o tipo de informação de que a criança faz uso, ao buscar uma interpretação para enunciados linguísticos, assim como o tipo de informação gramatical a que a criança estaria atenta, pelo que é revelado em sua produção da fala” (p. 173). No segundo caso, ponto de focalização da autora, especifica-se o problema conhecido

como *desencadeamento* ou *alavancagem* ou *ancoragem*, termos que têm sido traduzidos para o português do inglês *bootstrapping*. Esse fenômeno consiste em explicar

[...] - de que maneira a criança penetra na sintaxe da língua -, para o qual convergiram estudos voltados para o modo como a criança analisa e interpreta enunciados linguísticos, uma vez que unidades do léxico se encontram segmentadas, e estudos voltados para o modo como o sinal da fala é percebido e analisado de modo a garantir essa segmentação[...] (CORRÊA, 2008, p. 217).

Numa abordagem interdisciplinar, podemos verificar, também, cruzamentos metodológicos da sociolinguística com a aquisição da linguagem. Assim comenta Scliar-Cabral (2008, p. 223) quando cita trabalhos que seguem essa metodologia: Costa Martins (1978), Fortes Figueiredo (1981), Roncarati e Molica (1997) e Batti Dias (2006)⁸.

Como percebemos, dentro de cada disciplina citada, há várias abordagens a serem consideradas, mas cabe ao investigador fazer seus recortes teóricos e metodológicos conforme seu foco de investigação. É interessante observar que uma determinada disciplina poderá auxiliar outras áreas, caracterizando, assim, uma abordagem interdisciplinar.

2.2 Aspectos da produção oral

O presente trabalho se centrará na produção dos fonemas vocálicos por brasileiros cearenses aprendizes de espanhol.

O fato de enfatizar, ou não, o ensino da pronúncia no aprendizado de uma língua estrangeira é discutível. Quando o assunto é o professor, acreditamos que ele deve ter domínio da pronúncia da língua estrangeira que ensina, o que não significa dizer que o docente não possa cometer “erros”. Apresentaremos a seguir alguns aspectos da produção oral relevantes para nosso estudo.

2.2.1 Aspectos segmentais e suprasegmentais da pronúncia

Cada idioma tem suas características específicas com relação à sua produção sonora. O português e o espanhol têm, portanto, suas próprias características. Nosso objetivo aqui é esclarecer melhor essas propriedades, pois esse entendimento facilitará nossa compreensão de como acontecem os “erros” de pronúncia. Nossa abordagem insere-se dentro

⁸ Costa Martins (1978), Fortes Figueiredo (1981), Roncarati e Molica (1997) e Batti Dias (2006); *apud* Scliar-Cabral (2008, p. 223).

da Fonologia Estrutural e isso se justifica pelo fato do nosso trabalho ser de base descritiva. Será fundamental, por sua vez, a abordagem a respeito dos aspectos segmentais e suprasegmentais.

Os aspectos segmentais dizem respeito às menores unidades que podem ser identificadas na fala contínua e possibilita distinguir vogais e consoantes (BARBOSA, 2007, p. 40). A fala é uma sucessão de sons ou segmentos, assim, cada som é considerado um segmento (MORENO, 2002, p. 11).

Os aspectos suprasegmentais (ou prosódicos) dizem respeito a um efeito vocal que se estende por mais de um segmento no enunciado, que requer uma sequência mais longa do que uma só vogal ou consoante (BARBOSA, 2007, p. 43). Abarcam mais de um segmento, isto é, estende-se durante mais de um segmento. Dentre tais aspectos, destacamos: a acentuação, a entoação e o ritmo. Moreno (2002, p. 11) enfatiza que os fenômenos suprasegmentais mais relevantes, no caso do espanhol, são a acentuação e a entoação. Conforme Panizo (2008, p. 26), essas unidades se superpõem na cadeia falada. O autor justifica que elas são consideradas superiores por afetarem a sílaba, palavras e orações, além de possuírem caráter contrastivo. Aguilar (*In: ALCOBA, 2000, p. 115*) diz que tanto a acentuação como a entoação é uma característica particular das línguas e identificadora dos falantes.

A acentuação é definida por Moreno (2002, p. 16) como um fenômeno que se manifesta na fala através de diversas características, mediante as quais uma sílaba se sobrepõe a outras sílabas de uma mesma palavra fônica. São essas: tom, quantidade, intensidade e o timbre. As três primeiras características são consideradas mais fundamentais, tendo em vista o papel que desempenham na produção e na percepção da acentuação, enquanto o timbre ocupa um papel mínimo. É por meio da acentuação que distinguimos, por exemplo, uma vogal acentuada (ou tônica) de uma não acentuada (ou átona) e, quando falamos, realizamos um maior esforço na sílaba acentuada.

A definição de acentuação de Quilis (1999, p. 388) é a seguinte:

A acentuação é uma característica prosódica que permite destacar uma unidade linguística superior ao fonema (sílabas, morfema, palavra, sintagma, frase; ou um fonema, quando funciona como unidade de nível superior) para diferenciá-la de outras unidades linguísticas do mesmo nível. Portanto, a acentuação se manifesta como um contraste entre unidades acentuadas e unidades inacentuadas⁹.

⁹ El acento es un rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílabas, morfema, palabra, sintagma, frase; o un fonema, cuando funciona como unidad de nivel superior) para diferenciarla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel. Por lo tanto, el acento se manifiesta como un contraste entre unidades acentuadas y unidades inacentuadas (tradução nossa).

Moreno (2002, p. 24) define a entoação como “um acúmulo de características prosódicas – entre os que cabe destacar a F_0 , em primeiro lugar, assim como a intensidade e as pausas, em segundo lugar – que empregam os falantes de uma língua ou de um dialeto com fins comunicativos”.

A entoação é o fenômeno linguístico que constitui as variações de tom relevantes no discurso oral. É considerado o principal coesionador da fala (CANTERO, 2002, p. 15). A definição de entoação varia de acordo com o foco de interesse de cada pesquisador ou em função dos objetivos de cada pesquisa. Após mostrar três abordagens para a definição do termo, Quilis (1999, p. 409) esclarece que “a entoação é a função linguisticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expressiva da frequência fundamental no nível da oração”¹⁰.

Aguilar (*In*: ALCOBA, 2000, p. 90; p. 115) define entoação como a sensação perceptiva das variações de tom, duração e intensidade no decorrer de um enunciado que possui funções numerosas e difíceis de categorizar:

[...] distingue perguntas de declarações, ao mesmo tempo que mostram o estado de ânimo do falante; destaca o núcleo sintático da frase mas também pode ressaltar os fragmentos de interesse em benefício do falante ou do ouvinte; indica tanto a procedência geográfica e social dos falantes como o tipo de gênero discursivo¹¹ (AGUILAR, *in*: ALCOBA, 2000, p. 115).

A entoação permite ao ouvinte segmentar a fala em blocos, com o objetivo de decodificar e poder entender a mensagem. Ela está presente quando falamos, lemos, escrevemos e até mesmo pensamos (MORENO, 2000).

Tradicionalmente, no ensino da pronúncia, centrou-se mais no segmento que no suprasegmento (MORENO, 2000; RIGOL, 2005). Isso pode ser claramente constatado se fizermos uma revisão histórica da metodologia do ensino de línguas estrangeiras. A abordagem metodológica da Gramática e Tradução não levava em consideração o aspecto suprasegmental que só com a Abordagem Audiolingual obteve um papel fundamental, pois seu objetivo era buscar o sotaque nativo. Depois disso, houve declínio dessa abordagem e, na era atual, recuperou novamente sua importância. Conforme Rigol (2005, p. 8), essa

¹⁰ la entonación es la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia fundamental en el nivel de la oración (tradução nossa).

¹¹ [...] distingue preguntas de declaraciones, a la vez que refleja el estado de ánimo del hablante; señala el núcleo sintático de la frase pero también puede realzar los fragmentos de interés en beneficio del hablante o del oyente; indica tanto la procedencia geográfica y social de los hablantes como el tipo de género discursivo (AGUILAR, *In*: ALCOBA, 2000, p. 115, tradução nossa).

recuperação se iniciou na década de 90, através da Abordagem Comunicativa e, mais recentemente, do Enfoque por Tarefas.

A comunicação oral ganha destaque e, conseqüentemente, a pronúncia também, mas as habilidades de ler e escrever merecem o mesmo peso (VICIEDO, 2008, p. 105). Apesar disso, alguns problemas são apontados devido ao enfoque comunicativo apoiar-se na língua escrita para trabalhar a língua oral.

Cantero (1994, p. 248-249) adverte que o ensino baseado no enfoque comunicativo mostra resultados mais satisfatórios com relação à competência leitura-escrita dos alunos que chegam a um nível de competência, muitas vezes, superior a um nativo e conclui que se formam alunos basicamente leitores-escritores, e não falantes de uma língua estrangeira. Conclui o autor que o emprego da metodologia comunicativa, da forma como é utilizada, não atende um dos aspectos mais relevantes da comunicação: a dimensão. Essa base, no ensino das destrezas escritas, pode prejudicar a aquisição fônica (RIGOL, 2005, p. 2).

2.2.2 Aspectos da pronúncia na língua

Ao estudarmos uma LE, várias habilidades devem ser aprendidas, como ler, falar, escrever e ouvir. É importante, no campo da produção oral, levar em consideração categorias, por exemplo: pronúncia, entonação, ritmo, pausas, entre outras.

Concordamos com Tarone (1983), quando diz que a pronúncia de uma segunda língua é importante e que os aprendizes de uma língua estrangeira deveriam, além de adquirir a gramática e o vocabulário da LE, comunicar-se inteligivelmente com falantes da LE, muito embora a autora acredite ser impossível que o aprendiz adquira a pronúncia do nativo.

Moreno (2000) define pronúncia como:

[...] o veículo que transporta as mensagens orais. Para garantir a comunicação e evitar mal-entendidos, é necessário adquirir um nível razoável de pronúncia. Por *pronúncia* entendemos não somente a articulação dos sons da língua, como também a prosódia, isto é, as pausas, a acentuação, o ritmo e a entoação¹².

¹² [...] el vehículo que transporta los mensajes orales. Para garantizar la comunicación y evitar malentendidos, es necesario adquirir un nivel razonable de pronunciación. Por *pronunciación* entendemos no sólo la articulación de los sonidos de la lengua, sino también la prosodia, esto es, las pausas, la acentuación, el ritmo y la entonación (tradução nossa).

Alonso (1994, p. 99-100) comenta que cada aprendiz tem problemas individuais com relação à pronúncia ao aprender uma LE, e que alunos da mesma nacionalidade tendem a apresentar problemas parecidos. Professores de espanhol observam que alguns fonemas geram dificuldades para o aprendiz brasileiro ao tentar produzi-los e, dentro desse grupo, estão as vogais médias. Autores como Masip (1998a) e Martins (2000) enumeram as dificuldades tanto vocálicas quanto consonantais do brasileiro que aprende espanhol.

Quanto às dificuldades vocálicas, segundo Massip (1998), o brasileiro tende a:

- abrir [e] em sílaba tônica e pronunciar [ε]: *café* [kα ' fε];
- abrir [o] em sílaba tônica e pronunciar [ɔ]: *norte* [' nɔɾtɐ];
- converter [e] em [i] em sílaba átona posterior à sílaba tônica: *norte* ['nɔɾti];
- transformar [o] em [u] em sílaba átona de final de sílaba: *privilegio* [priβi 'lɛxiu];
- entre outras.

Verificamos, com isso, que são várias as dificuldades encontradas pelo aprendiz na pronúncia do espanhol. Alonso (1994) registra algumas razões pelas quais os aprendizes apresentam problemas na pronúncia:

- a) Os alunos não têm determinados sons como fonemas em suas línguas;
- b) Dois fonemas do espanhol são intercambiáveis em suas línguas;
- c) Utilizam sons que são similares pelo fato de não perceberem a diferença entre o som que já conhecem e o novo na língua-alvo (LAL), já que as características são diferentes em uma e outra língua;
- d) Os alunos estão “acostumados” a emitir um som e seus órgãos bucais estão preparados para essa produção. É difícil para eles produzirem sons novos.

O assunto é bastante discutível e podem existir vários outros problemas. Alguns pontos nos serão de extrema relevância na discussão deste assunto. Que pronúncia os professores trabalham com seus alunos? Muitos livros trazem como referência o espanhol da Espanha e o espanhol da América, termos que serão discutidos a seguir.

Se partirmos do número de falantes do espanhol, verificaremos que o número é bastante elevado, são mais de 332 milhões na atualidade¹³. Além disso, o espanhol é língua oficial em 21 países. Por ser idioma oficial em várias nações de diferentes continentes, sendo

¹³ Dados obtidos em Sedycias (2005, p. 38).

língua oficial em tantos países, a língua não pode ser uniforme, ou seja, não se fala a língua da mesma maneira. Assim, concordamos com a afirmação de Olivé (1999, p. 48) que o espanhol é, na realidade, um mosaico de variedade. As diferenças existentes no idioma afetam o léxico, a morfologia, a sintaxe, a pronúncia e a entonação, além disso, esses diversos aspectos da língua variam de país para país.

Ao questionar sobre os fatores que determinam as variações da pronúncia¹⁴, Olivé (1999, p. 48-53) expõe três tipos:

- a) variação geográfica: estudar a variação da língua com relação ao espaço geográfico é direcionar-se ao estudo no campo da Dialetoлогия. A Geografia Linguística, considerada um método dialetológico, aparece em fins do século XIX e início do século XX (ÁLVAR, 1999, p. 63), recolhe fatos linguísticos em lugares previamente determinados e utiliza uma metodologia específica que vai desde a preparação, da coleta do material, do registro do material em mapas (cartas) que irão formar o Atlas Linguístico até chegar à análise e interpretação do material das cartas;

As diferenças fonéticas são de caráter diverso e podem afetar os sons ou as marcas prosódicas que identificam as variações territoriais (OLIVÉ, 1999, p. 49).

Quando se fala em espanhol da Espanha e espanhol da América, verifica-se que há equívoco, pois dentro da própria Espanha existem variações de ordem geográfica, o que ocorre na América Hispânica.

- b) Variação social: de acordo com a sociolinguística, a classe social do falante condiciona sua forma de falar;
- c) Variação situacional: em função (formal ou informal) da situação de comunicação, o falante modificará sua forma de falar. Os falantes realizam os sons da língua e utilizam sua prosódia de forma diferente, o que acontece em todos os territórios e por parte de todas as classes sociais (OLIVÉ, 1999, p. 51).

Esses fatores de variação são muito importantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Olivé (1999, p. 51) faz uma crítica a essa distância existente entre o espanhol estudado em sala de aula e o espanhol do dia a dia:

¹⁴ Estes fatores de variação na pronúncia relacionam-se ao princípio de variabilidade. Sobre esse assunto, ver capítulo 2.1.1 *Teorias linguísticas, aquisição e aprendizagem de línguas* e Iruela (2004, p. 88-96), capítulo 2.5.3 *Modelo de interlíngua*, item b) A variabilidade e os fatores de produção.

[...] o material oral que aparece nas gravações que formam parte dos métodos¹⁵ utilizados em sala de aula apresenta uma pronúncia e uma prosódia que têm a vontade de ser “neutras” (ou não marcadas dialetologicamente), mas que não correspondem a nenhuma das formas em que se utiliza realmente a língua¹⁶.

Esse ainda é um dos pontos que merece atenção especial. Caberia aos professores de língua estrangeira amenizar essa realidade da língua já que os manuais não contemplam essa forma de falar do dia a dia. Porém, é difícil até mesmo para os professores preencherem essa lacuna, pois para isso seria necessário um contato com a cultura e a língua que se ensina em seu contexto real, ou seja, no lugar onde se tem o idioma como língua oficial.

Com relação à pronúncia do professor, Rabello (2001, p. 154), ao analisar os aspectos suprasegmentais na oralidade do professor de inglês luso-falante brasileiro, revela que a interlíngua do docente desvia-se da língua-alvo oral e apresenta dificuldades em maior ou menor frequência em diversos aspectos, como tonicidade e ritmo, entoação e metaplasmos.

Como percebemos, as dificuldades na pronúncia abrangem não somente os alunos, mas também os professores, o que merece, portanto, nossa atenção. Em nosso caso, partimos da análise do espanhol que realmente acontece em sala de aula: os alunos têm contato através dos manuais, estudam a LE no país onde moram e, na maioria das vezes, sofrem a interferência do professor não nativo, ou seja, professor de espanhol luso-falante brasileiro. Esses estudantes tem contato com o espanhol padrão culto em que, normalmente, há o predomínio da variante espanhola utilizada nas grandes capitais.

Com relação à norma de pronúncia, o espanhol possui inúmeras variantes, algumas consideradas de prestígio (relacionadas a questões históricas e sociais) e outras estigmatizadas. Do ponto de vista linguístico, não existe forma de falar que seja melhor ou pior. O papel do professor de língua estrangeira é mostrar aos estudantes tais variantes.

É bastante difícil dizer que variante se ensina na sala de aula no que diz respeito ao território brasileiro. A maioria dos professores é de origem brasileira e aprendeu o espanhol de maneira formal, ou seja, por meio de instituições de ensino. Dessa forma, o espanhol aprendido por eles não está ligado a uma só variante linguística.

¹⁵ Preferimos o termo “manuais”, e não “métodos”, pois a autora se refere aos livros de texto. Método, conforme Abadía (2000, p. 14-15), está relacionado com um *enfoque* determinado pelas teorias subjacentes, vem determinado por um *desenho* particular e se aplica na prática por meio do *procedimento*. Para maiores detalhes sobre as terminologias utilizadas, consultar a obra citada e Richards e Rodgers (1998).

¹⁶ [...] el material oral que aparece en las grabaciones que forman parte de los métodos utilizados en clase presenta una pronunciación y una prosódia que tienen la voluntad de ser “neutras” (o no marcadas dialectológicamente) pero que no corresponden a ninguna de las formas en que se utiliza realmente la lengua (tradução nossa).

Faremos uma abordagem sobre os aspectos da pronúncia cujo objetivo é conhecer a situação deste componente na língua. O *Marco de referência europeu para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas* constitui um guia que proporciona uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, provas, manuais, entre outros, em toda a Europa, ou seja, tem como propósito a unificação de diretrizes para a aprendizagem e o ensino de línguas dentro do contexto europeu.

Apresentaremos, primeiramente, uma abordagem da pronúncia dentro da competência comunicativa e, em seguida, do seu contexto referente às atividades da língua.

2.2.3 A pronúncia na competência comunicativa

O *Marco de referência europeu para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas*, referido a partir deste momento como MRE, aborda o termo competência desde seu aspecto menos relacionado com a língua “competências gerais” (capítulo 5.1) até as competências propriamente linguísticas. Dentre as competências gerais, citam-se:

Quadro 1 – Competências gerais

O conhecimento declarativo (saber)	As destrezas e as habilidades (saber-fazer)	A competência “existencial” (saber-ser)	A capacidade de aprender (saber-aprender)
O conhecimento de mundo; O conhecimento sociocultural; A consciência intercultural.	As destrezas e as habilidades práticas; As destrezas e as habilidades interculturais.	As atitudes; As motivações; Os valores; As crenças; Os estilos cognitivos; Os fatores de personalidade.	A reflexão sobre o sistema da língua e a comunicação; <u>A reflexão sobre o sistema fonético e as destrezas correspondentes;</u> As destrezas de estudo; As destrezas heurísticas (do descobrimento e análise).

Com relação à capacidade de aprender, aparece uma referência às destrezas fonéticas gerais, intitulada “A reflexão sobre o sistema fonético e as destrezas correspondentes”. Conforme o item, a capacidade de pronúncia em novas línguas será facilitada através da:

- Capacidade de distinguir e produzir sons correntes e estruturas prosódicas;
- Capacidade de perceber e de concatenar sequências desconhecidas de sons;
- Capacidade, como ouvinte, de converter, ou seja, dividir em partes distintas e significativas, uma corrente contínua de som em uma cadeia significativa e estruturada de elementos fonológicos;
- Compreensão ou domínio dos processos de percepção e produção de som aplicáveis à aprendizagem de uma nova língua.

Essas destrezas fonéticas gerais se distinguem da capacidade de pronunciar uma língua concreta e devem determinar:

- Quais caminhos seguir para desenvolver no aluno a reflexão sobre o sistema da língua e a comunicação;
- Quais destrezas de discriminação auditiva e articulatórias o aluno precisa, como se deve capacitá-lo para isso ou o que se deve exigir-lhe.

As competências comunicativas da língua são classificadas pelo MRE (capítulo 5.2) em: as competências linguísticas (também denominadas “competências gramaticais”), as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas, detalhadas no quadro seguinte:

Quadro 2 – Competências comunicativas da língua

As competências linguísticas	As competências sociolinguísticas	As competências pragmáticas
A competência léxica; A competência gramatical; A competência semântica; <u>A competência fônica</u> ; A competência ortográfica; A competência ortoépica.	Os marcadores linguísticos de relações sociais; As normas de cortesia; As expressões do saber popular; Diferenças de registro; Dialeto e sotaque.	A competência discursiva; A competência funcional; A competência organizativa.

O *Dicionário de términos clave de ELE* define competência linguística, denominada no dicionário como “competência gramatical”, como a capacidade de uma pessoa para produzir enunciados gramaticais em uma língua, ou seja, enunciados que respeitem as regras da gramática da referida língua nos seguintes níveis: vocabulário, formação de palavras e orações, pronúncia e semântica. Ao referir-se à competência fonológica, a única relação que fazemos é com a pronúncia, porém o dicionário não detalha aspectos sobre esse assunto.

Dentre as competências citadas no quadro anterior, centraremos-nos na relação da competência fônica e as competências linguísticas, definida pelo MRE como o conhecimento e a destreza na percepção e na produção:

- Das unidades de som (fonemas) da língua e sua realização em contextos concretos (alofones);
- Das características fonéticas que distinguem fonemas (características distintivas, por exemplo: sonoridade, nasalidade, oclusão, labialidade);
- Da composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência acentual das palavras, entre outros);
- Da fonética das orações (prosódia): acento e ritmo das orações; entonação.
- Redução fonética: redução vocal; formas fortes e fracas; assimilação; elisão.

Em outra parte (capítulo 5.2.1.4), o MRE propõe a classificação de seis níveis de pronúncia, correspondentes aos níveis gerais da aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, A1, A2, B1, B2, C1, C2. Além de classificar, descreve-se a competência fônica em cada nível, porém não se enfoca a pronúncia como percepção, e sim como produção.

No capítulo (4.5) intitulado “Processos comunicativos da língua”, descrevem-se os processos comunicativos da língua, ou seja, falar, escrever, ouvir e ler. São estabelecidos objetivos conforme os níveis de produção e de percepção para cada um desses processos. No nível da produção, o aluno precisa saber “articular o enunciado (destrezas fonéticas)” e, no nível da percepção, precisa “perceber o enunciado (destrezas fonéticas auditivas)”.

No capítulo 6.4.7.9, apresentam-se propostas para desenvolver a pronúncia porém, não apresentam um embasamento mais comunicativo como foco.

O MRE distingue a pronúncia da fala (competência fonológica) e a pronúncia do texto escrito (competência ortoépica) e a maioria das propostas para desenvolver a capacidade de pronunciar tem por objetivo a melhora da competência ortoépica (RIGOL, 2005, p. 9-10). Um aspecto negativo, apontado pela autora, refere-se à não inclusão de propostas da pronúncia em aulas comunicativas.

O conhecimento mínimo que o falante deve ter é o fato de ele poder indicar os elementos (entonação, fonemas, grupos consonânticos, entre outros) próprios de uma língua e identificar os que não existem na sua LM. Isso se contrapõe ao que é exposto no MRE, como, por exemplo, ao fato de o falante saber distinguir um som oclusivo de um fricativo. Na lista apresentada, podem-se acrescentar os grupos vocálicos e consonânticos, mas vale enfatizar que o grau de dificuldade em perceber e produzir um som isoladamente não é igual quando

esse aparece dentro de um contexto específico. A competência fônica deve incluir a capacidade de perceber e produzir fenômenos fônicos próprios da língua oral, como: a redução vocálica, o relaxamento articulatorio e a elisão de sons consonânticos (IRUELA, 2004, p. 35). O autor, baseado em seus três argumentos, propõe uma modificação do quadro proposto pelo MRE. Para ele, a competência fônica consiste em reconhecer os elementos próprios de uma língua e identificar os que não lhe pertencem. Além disso, supõe a destreza na percepção e na produção dos seguintes pontos acrescentados:

- Dos grupos vocálicos e consonânticos;
- Dos fenômenos de assimilação ao ponto de articulação, da redução das vogais átonas, o relaxamento articulatorio e a elisão de sons consonânticos.

a) A competência fônica nas competências linguísticas

Existe uma relação da competência fônica com as demais competências linguísticas e, também, com as competências sociolinguísticas e pragmáticas.

Dentre as competências linguísticas, abordaremos a relação da competência fônica com os seguintes componentes: o léxico, a gramática, a semântica, a ortografia e ortoépia.

- Competência fônica e o léxico:

As palavras têm uma representação fônica e, portanto, a pronúncia mantém uma estreita ligação com o vocabulário. A relação entre vocabulário e pronúncia consiste em que a aquisição de vocabulário implica em sua correta percepção e identificação na língua oral. O domínio do sistema fônico da L2 facilita a aquisição do vocabulário, seja para sua posterior articulação, seja para lembrá-lo como uma entidade com significado (IRUELA, 2004, p. 36).

- Competência fônica e a gramática:

A relação entre competência fônica e a gramática pode ser percebida através da morfologia, da entonação associada à sintaxe e no ritmo das palavras átonas. O estudante pode ter dificuldades para reconhecer e usar a língua oral dos elementos gramaticais relacionados com elementos fônicos que lhe parecem difíceis. Um aluno pode não perceber

nem produzir com precisão o contraste entre /a/ e /o/ (IRUELA, 2004, p. 38). As dificuldades podem variar, conforme a LM do aprendiz.

- Competência fônica e a semântica:

Para Amendolara (2007, p. 4), a semântica surge como uma ferramenta indispensável para o estudo da função da palavra, e, como parte integrante da linguística, encontra um fértil campo de atividade, uma vez que o conceito de significado é definido a partir de situações comunicativas empíricas. Um dos grandes focos no campo da semântica, quando comparamos dois idiomas, é o caso dos falsos cognatos.

- Competência fônica e a ortografia:

O ensino da correta pronúncia da palavra está intimamente ligado à ortografia e deve ajustar-se à norma do espanhol, o que, por sua vez, reflete-se na escrita (EZQUERRA, 2003, p. 16). O conhecimento das regras que relacionam a língua oral com sua representação na língua escrita permite ao falante escrever corretamente uma palavra (IRUELA, 2004, p. 40). Levando em consideração as variedades linguísticas do espanhol, na palavra *yo*, por exemplo, o fonema inicial pode articular-se como [dʒ] africada palatal sonora ou [ʒ, j] fricativa palatal sonora, mas a representação ortográfica é a mesma. Isso pode confundir o aluno no momento de representar a ortografia da palavra.

Somente os dicionários monolíngues de aprendizagem destinados aos estudantes estrangeiros apresentam transcrição fonética, enquanto os direcionados ao público nativo apresentam comentários sobre a pronúncia de estrangeirismos. Como proposta de atividades relacionadas à ortografia e à pronúncia, cita-se: a) a utilização de palavras homófonas (*salobre, salubre*) ou parônimas (*canto, cantó*) em um determinado contexto; b) diferenciar palavras homófonas baseadas na transcrição ou na pronúncia; c) reconhecer e pronunciar adequadamente estrangeirismos (GARCÍA, 1999, p. 30-33). Em resumo, a relação entre a competência fônica e a ortografia liga-se à correspondência gráfica e à representação fônica na produção escrita.

- Competência fônica e a ortoepia:

A ortoépia consiste na arte de pronunciar corretamente e, em sentido mais geral, de falar com propriedade (RAE, 2001). A competência fônica permite que os falantes leiam em voz alta, de forma correta, um texto, além de antecipar a pronúncia de uma palavra que nunca ouviram através de sua forma escrita (IRUELA, 2004, p. 41). Refere-se à correção fonética na língua materna, aplicada aos próprios falantes nativos. Relaciona-se à correspondência gráfica e representação fônica na produção oral.

b) A competência fônica nas competências sociolinguísticas

A competência sociolinguística refere-se à capacidade de uma pessoa produzir e entender adequadamente expressões linguísticas em diferentes contextos de uso nos quais acontecem fatores variáveis, como: a situação dos participantes e a relação que existe entre eles, suas intenções comunicativas, o evento comunicativo no qual estão participando e as normas e as convenções de interação que o regulam (*Diccionario de términos clave de ELE*).

O MRE diz que a competência sociolinguística compreende o conhecimento e as destrezas necessárias para abordar a dimensão social do uso da língua. Incluem os marcadores linguísticos de relações sociais (formas de tratamento, interjeições), normas de cortesia (cortesia “positiva”, “negativa”, “descortesia”), expressões populares (refrões, modismos), diferenças de registro (solene, formal, neutro, coloquial, familiar, íntimo), dialeto e sotaque (marcadores linguísticos referentes à classe social, procedência regional, origem nacional, grupo étnico, grupo profissional).

No caso das variedades linguísticas da língua, a pronúncia intervém fortemente. O mundo hispano-falante não é homogêneo e é importante para um estudante estrangeiro perceber essa grande riqueza da língua. Fernández (2000, p. 35-59) mostra as variedades linguísticas do espanhol e caracteriza as áreas geoletais do espanhol (espanhol castelhano, da Andaluzia, das Ilhas Canárias, do Caribe, do México e América Central, dos Andes, região da Prata e El Chaco, do Chile), bem como suas variedades sociais e estilísticas (culto, popular, vulgar, estilo, função, contexto, linguagens de especialidade).

A pronúncia intervém de forma significativa na caracterização das variedades linguísticas da língua, já que é uma forma de diferenciar registros, variantes geográficas e sociais (IRUELA, 2004, p. 45).

c) A competência fônica nas competências pragmáticas

A competência pragmática consiste na capacidade de realizar um uso comunicativo da língua na qual estão presentes as relações que se dão entre os signos linguísticos e seus referentes e as relações pragmáticas, ou seja, aquelas que acontecem entre o sistema da língua e os interlocutores e o contexto comunicativo (*Diccionario de términos clave de ELE*).

O MRE classifica as competências pragmáticas em três:

- a) Competência discursiva: capacidade que o usuário da língua deve ter para ordenar orações em sequências, a fim de produzir fragmentos coerentes da língua. Refere-se ao domínio das sequências textuais, do conhecimento das normas de organização da informação da comunidade em questão;
- b) Competência funcional: servem para realizar funções comunicativas. Os participantes interagem entre si para atingir determinadas funções ou finalidades: expressar tristeza, pedir informações, perguntar o preço de um produto, etc. No âmbito da pronúncia, a entonação é importante, uma vez que deve estar de acordo com a intenção do falante;
- c) Competência organizativa: relaciona-se à forma como as mensagens se organizam, se estruturam e se ordenam. Conforme Iruela (2004, p. 43), permite seguir os esquemas de interação próprios de cada situação, como, por exemplo: responder ao telefone, comprar em uma loja, etc.

Essas competências englobam categorias como a flexibilidade, os turnos de palavras, as descrições, as narrações e exposições, a coerência e a coesão, a fluência oral, a precisão na transmissão da mensagem, as máximas de Grice, etc.

Esclarece IRUELA (2004, p. 44) que, no texto escrito, as pontuações são elementos coesionadores e, no texto oral, é a entonação e a fluência que proporcionam a coesão. O autor conclui que a pronúncia está presente de duas formas nas competências pragmáticas: na competência funcional, a entonação está associada a diversas funções comunicativas e, na competência discursiva, a entonação é um dos recursos que permite coesionar um texto oral.

2.2.4 A pronúncia nas atividades de língua

Tradicionalmente, a didática classifica as *destrezas linguísticas* sob dois aspectos: o modo de transmissão e o papel que desempenham na comunicação. Com relação ao primeiro aspecto, temos as destrezas orais e escritas; conforme o segundo aspecto, temos as

destrezas produtivas e as receptivas¹⁷. Teríamos, portanto, dois blocos: o da compreensão e o da produção. Assim, resultaria em quatro as destrezas linguísticas: compreensão oral (compreensão auditiva), compreensão escrita (compreensão leitora), expressão oral e expressão escrita.

Para o MRE, assim como outros autores, dentre os quais, citamos Cassany *et al.* (1994), o ato comunicativo está relacionado ao fato de “falar”, “escrever”, “escutar” ou “ler” um texto. No MRE, usa-se a língua para realizar as seguintes atividades: a expressão (oral e escrita), a compreensão (auditiva, leitora e audiovisual), a interação (oral e escrita) e a mediação (oral e escrita).

A expressão diz respeito à produção de enunciados linguísticos, enquanto a compreensão refere-se à recepção destes. No primeiro caso, não há intervenção no processo do ouvinte ou do leitor. A interação ocorre quando participam do ato comunicativo, pelo menos, um emissor e um receptor. Na mediação, o usuário atua como intermediário entre os interlocutores que não compreendem a língua do outro. Caso, por exemplo, da interpretação oral, da tradução escrita, entre outros. Partindo do mesmo pressuposto de Iruela (2004, p. 26), consideraremos as atividades de mediação como pertencentes à interação, pois a primeira atividade, quando acontece nas aulas de LE entre os estudantes, já está incluída na segunda.

O *Diccionario de términos clave de ELE* acrescenta, além das quatro atividades de língua (expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora), a interação e a conversação. Segundo os estudos da Análise do Discurso e da Linguística de Texto, a penúltima destreza é considerada diferente da última, uma vez que na conversação são ativadas, ao mesmo tempo e de forma inseparável, a expressão e a audição. Cantero (1998, p. 141), por exemplo, inclui essas duas últimas atividades no âmbito da comunicação oral, levando em consideração essa comunicação como ação, ou seja, como processo.

A compreensão estaria relacionada a um processo passivo; enquanto a expressão, a um processo produtivo, porém, veremos mais adiante, mudanças desses aspectos nos enfoques mais recentes no ensino de línguas.

Cassany *et al.* (1994, p. 87-89) ressaltam que o uso da língua somente pode realizar-se de quatro diferentes formas: a) conforme o papel que tem o indivíduo no processo de comunicação, no qual pode atuar como emissor ou receptor; b) conforme o tipo de mensagem: oral ou escrita. Classificam-se de acordo com o código (oral ou escrito) e o papel do usuário na comunicação (receptivo ou produtivo). Baseados nessa concepção, propõem os

¹⁷ As destrezas produtivas e receptivas denominaram-se, anteriormente, “ativas” e “passivas”, respectivamente.

autores a classificação¹⁸ das habilidades linguísticas que o usuário de uma língua deve dominar para poder comunicar-se eficazmente: falar, ouvir, ler e escrever.

Quadro 3 – Habilidades linguísticas

		Conforme o papel no processo de comunicação	
		Receptivo (ou compreensão)	Produtivo (ou expressão)
Conforme o código	Oral	Ouvir	Falar
	Escrito	Ler	Escrever

Os autores apresentam o quadro no intuito de destacar uma classificação que perdurou durante muito tempo, mas defendem que a oposição entre *passivo* e *ativo* não é adequada. Eles fazem um paralelo entre as habilidades orais e escritas e mostram que as discussões sobre a língua oral e a língua escrita são vistas sob dois aspectos: a) o código linguístico oral vem antes do escrito, um é independente do outro ou tratam-se de *estilos*¹⁹ de línguas diferentes; b) ambos os códigos linguísticos são equivalentes e autônomos, possuem funções sociais diferentes e complementares. Os códigos oral e escrito possuem suas próprias características e, este último, não deve ser considerado uma mera transcrição do primeiro.

Enfocaremos a seguir a pronúncia nas atividades de oralidade: compreensão auditiva (oral), expressão oral e interação oral.

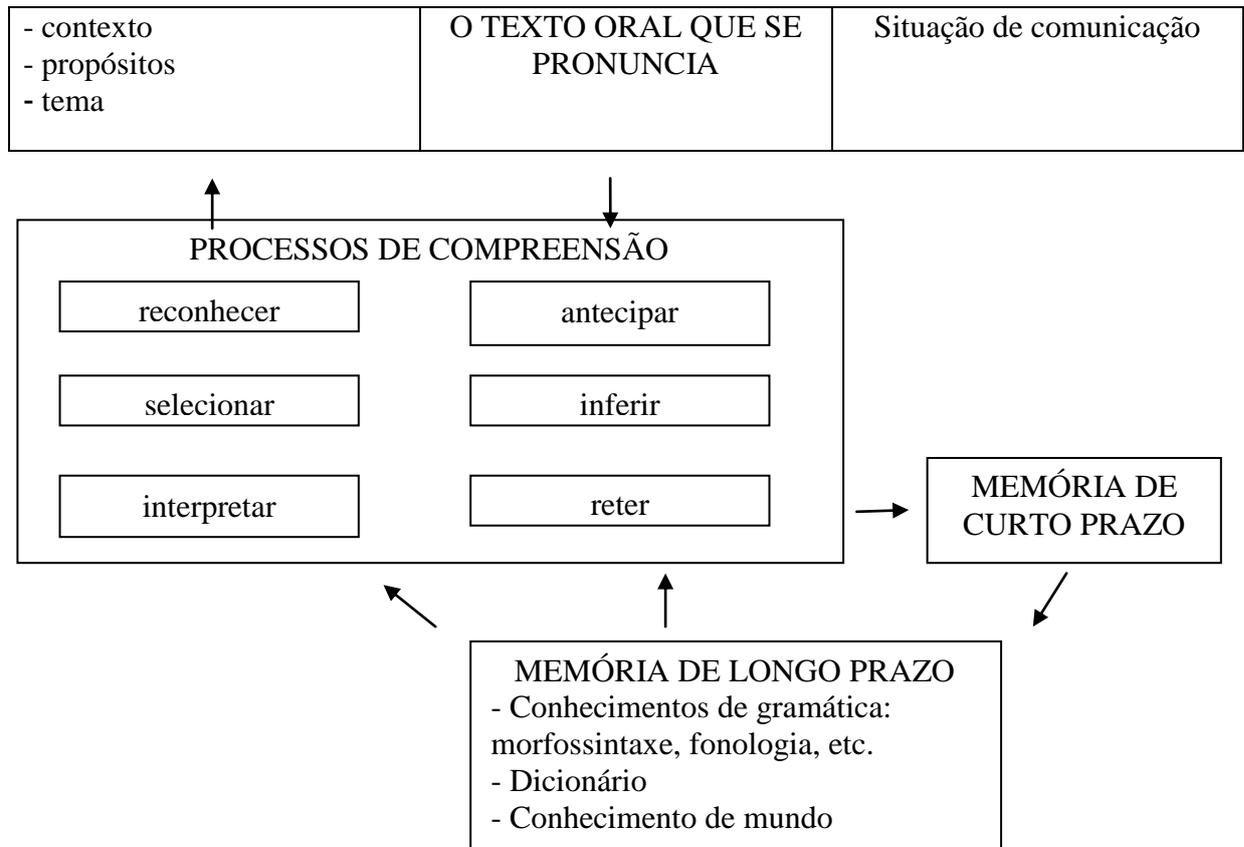
a) A pronúncia na compreensão auditiva

O objetivo geral da compreensão oral é desenvolver a capacidade do aprendiz, para que entenda o conteúdo de mensagens transmitidas oralmente. Cassany *et al.* (1994, p. 104) resumem um modelo de compreensão oral, baseado em vários autores:

¹⁸ A terminologia varia bastante dentro da literatura consultada. Giovannini *et al.* (1996, p. 49) utiliza “destrezas” ou “competências”. Cassany *et al.* (1994, p.88) chama de “habilidades linguísticas” e ressalta outras terminologias utilizadas por demais autores, como: “capacidades comunicativas” e “macro-habilidades”.

¹⁹ Grifo dos autores.

Quadro 4 – Modelo de compreensão oral



Conforme o modelo apresentado e dependendo da situação comunicativa, o processo começa quando ativamos um conjunto de estratégias de *pré-compreensão* (grifo dos autores), ou seja, antes mesmo do início do discurso em si. Isso pode acontecer quando emissor e receptor já se conhecem, compartilham experiências anteriores e se encontram em determinada situação. As informações anteriores se armazenam na memória de longo prazo e são atualizadas tanto antes quanto durante o processo de compreensão. Quando emissor e receptor são desconhecidos, a comunicação dependerá exclusivamente do discurso. O receptor ativará uma série de estratégias, como: reconhecer, selecionar, interpretar, antecipar, inferir e reter. Para acionar essas micro-habilidades, são necessários alguns conhecimentos:

[...] mais ou menos globais sobre a gramática (fonologia, morfossintaxe) e o léxico da língua, que nos permitam reconhecer, segmentar e interpretar os enunciados linguísticos. De fato, cada indivíduo compreende o discurso oral segundo seu domínio gramatical e seu dicionário pessoal. [...] com uma boa base linguística, podemos compreender tudo de uma forma mais relaxada²⁰ (CASSANY *et al.*, 1994, p. 106).

Embora seja importante essa base linguística a que se referem os autores, principalmente quando estamos diante de uma língua a qual não temos domínio, há que se considerar, também as habilidades não linguísticas. Tudo vai depender dos objetivos do falante. O falante escuta com propósitos não linguísticos, cuja intenção não é exercitar as habilidades, como no exemplo citado por Rodríguez (*In*: BELLO *et al.*, 1996, p. 65): julgar se nosso interlocutor está contrariado ou contente pode ser necessário para responder com os sons apropriados e, dessa forma, manter uma relação social adequada.

Cassany *et al.* (1994, p. 106-108) expõem as micro-habilidades da compreensão oral a partir do modelo apresentado e advertem que estas não trabalham em uma ordem determinada, mas interagem entre si ao mesmo tempo e em diversos níveis da linguagem, isto é, sons, palavras, frases, ideias, entre outros. As micro-habilidades apontadas pelos autores são as seguintes:

a) Reconhecer:

- Saber argumentar a cadeia acústica nas unidades que a compõem: sons e palavras, o artigo e o nome, verbo e pronomes, combinação de pronomes, etc;
- Reconhecer os fonemas, morfemas e palavras da língua;
- Discriminar as oposições fonológicas da língua: vogal tônica/vogal átona, *cama/cana, paja/caja, vamos/manos*, etc.;

b) Selecionar:

- Distinguir as palavras relevantes de um discurso (nomes, verbos, frases chave, etc.) das que não o são (palavra ou frase que se repete muito na conversação “muletillas”, por costume ou como apoio ao falar “bueno”, “vale”, “o sea”, “eeeeh”, repetições, redundância, etc.;
- Saber agrupar os diversos elementos em unidades superiores e significativas: os sons em palavras, as palavras em sintagmas, os sintagmas em orações, as orações em parágrafos ou seções temáticas, etc.

²⁰ [...] más o menos globales sobre la gramática (fonología, morfosintaxis) y el léxico de la lengua, que nos permitan reconocer, segmentar e interpretar los enunciados lingüísticos. De hecho, cada individuo comprende el discurso oral según su dominio gramatical y su diccionario personal. [...] con una buena base lingüística, podemos comprenderlo todo de una forma más relajada (tradução nossa).

c) Interpretar:

- Compreender o conteúdo do discurso;
- Compreender a intenção e o propósito comunicativo;
- Compreender o significado global e a mensagem;
- Compreender as ideias principais;
- Discriminar as informações relevantes das irrelevantes;
- Compreender os detalhes ou as ideias secundárias;
- Relacionar as ideias importantes e os detalhes;
- Entender as pressuposições, os subentendidos, o que não se diz explicitamente: ambiguidades, duplos sentidos e elipses;
- Compreender a forma do discurso;
- Compreender a estrutura ou a organização do discurso (sobretudo nos monólogos extensos: as diversas partes, as mudanças de tema, etc.);
- Identificar as palavras que marcam a estrutura do texto, que mudam de tema, que abrem um novo tema e o concluem;
- Identificar a variante dialetal (geográfica, social, gíria, etc.) e o registro (nível de formalidade, grau de especificidade, etc.) do discurso;
- Captar o tom do discurso: agressividade, ironia, humor, sarcasmo, etc.;
- Perceber as características acústicas do discurso:
 - A voz: vocalização, grave/agudo, atitude do emissor, etc.;
 - O discurso: ritmo, velocidade, pausas, entonação, etc.

d) Antecipar:

- Saber ativar toda a informação que temos sobre uma pessoa ou um tema para preparar a compreensão de um discurso;
- Saber prever o tema, a linguagem (palavras, expressões, etc.) e o estilo do discurso;
- Saber antecipar o que se vai dizer a partir do que já se disse.

e) Inferir:

- Saber inferir dados do emissor: idade, sexo, caráter, atitude, procedência sociocultural, propósitos, etc.;
- Saber extrair informação do contexto comunicativo: situação (rua, casa, escritório, sala de aula, etc.), papel do emissor e do receptor, tipo de comunicação, etc.
- Saber interpretar os códigos não verbais: olhar, gestos, movimentos, etc.

f) Reter:

- Lembrar palavras, frases, ideias durante uns segundos para poder interpretá-las mais adiante;
- Reter na memória de longo prazo aspectos de um discurso:
 - As informações mais relevantes: tema e dados básicos;
 - A situação e o propósito comunicativo;
 - A estrutura do discurso;
 - Algumas palavras especiais (raras, novas e relevantes).
- Utilizar os diversos tipos de memória (visual, auditiva, olfativa, etc.) para reter informação.

Afirmam Giovannini *et al.* (1996, p. 9) que toda aprendizagem, inclusive a de compreensão oral, desenvolve-se mediante dois processos: uns são automáticos (inconscientes), e outros são conscientes e dirigidos. Os autores acrescentam que é possível aplicar os seguintes processos, conforme os procedimentos na atividade de compreensão oral:

- a) processos de percepção: o objetivo é fazer com que o aprendiz discrimine sons, reconheça palavras-chave, entre outros;
- b) processos de análises: possibilita identificar unidades gramaticais ou pragmáticas;
- c) processos de síntese: permite relacionar as chaves linguísticas com outras chaves, além de empregar o conhecimento de mundo e a experiência pessoal.

Há um consenso entre os autores, dentro do campo de ensino de línguas, quando abordam o assunto da compreensão oral, isto é, o fato de ser este um processo que mereceu pouca atenção. Mas isso acontece, também, na língua materna e, conforme Rodríguez (*In: BELLO et al.*, 1996, p. 64), não somos conscientes dos múltiplos aspectos que implica a compreensão oral. Dessa forma, o que seria, então, a compreensão oral? Vejamos algumas definições:

A compreensão é um processo no qual falante e ouvinte têm um papel ativo: o ouvinte é parte crucial do processo, aplica o que sabe ao que ouve e tenta compreender o que quer dizer ao que fala. A seleção, interpretação e resumo do texto é algo subjetivo e pode não coincidir com as intenções do falante. O modelo mental que construímos como representação da mensagem oral é o resultado de combinar a nova informação contida naquilo que ouvimos com nosso conhecimento prévio e experiências anteriores²¹ (GIOVANNINI *et al.*, 1996, p. 10).

A compreensão oral de um discurso ocorre com o nativo, o aprendiz de L2 e, acrescenta García (2002, p.18), com o intérprete, mas os níveis de compreensão podem variar de um para outro. O autor acrescenta o intérprete pelo fato de abordar a questão da compreensão e da tradução e diz que, no caso do nativo e do intérprete, a compreensão é suficiente, mas, no caso do aprendiz de L2, a compreensão é insuficiente. Ao classificar os três grupos, afirma que, no caso do nativo, o processo é inconsciente, enquanto, nos dois outros grupos, o processo é consciente.

[...] a compreensão oral de um discurso consiste em escolher alguns elementos linguísticos do mesmo junto com alguns elementos não linguísticos para, a partir de ambos, elaborar um sentido novo. Este processo é comum a quaisquer processos de compreensão oral, tanto do nativo como do intérprete e do ouvinte de L2²² (GARCÍA, 2002, p.18).

No panorama das pesquisas atuais, observa-se que ouvinte e leitor assumem papel ativo neste processo de compreensão.

A compreensão de uma mensagem escrita não é um processo de recepção passiva. A compreensão leitora não consiste em reconhecer elementos já conhecidos, mas sim em desenvolver uma atividade de interpretação que tem suas próprias técnicas e estratégias. O leitor é parte crucial do processo [...] ²³ (GIOVANNINI *et al.*, 1996, p. 29).

Defendem a mesma concepção, Cassany *et al.* (1994, p. 89), quando afirmam que a oposição entre *passivo* e *ativo* não é adequada e as habilidades de ouvir e ler são ativas, pois

²¹ La comprensión es un proceso en el que hablante y oyente tienen un papel activo: el oyente es parte crucial del proceso, aplicando lo que sabe a lo que oye e intentando comprender lo que quiere decir el que habla. La selección, interpretación y resumen del texto es algo subjetivo y que puede no coincidir con las intenciones del hablante. El modelo mental que construímos como representación del mensaje oral es el resultado de combinar la nueva información contenida en lo que hemos oído con nuestro conocimiento previo y experiencias anteriores (tradução nossa).

Obs.: Esse conceito é praticamente o mesmo de Rodríguez (*In*: BELLO *et al.*, 1996, p. 65).

²² [...] la comprensión oral de un discurso consiste en elegir algunos elementos lingüísticos del mismo junto con algunos elementos no lingüísticos para, a partir de ambos, elaborar un sentido nuevo. Este proceso es común a cualesquiera procesos de comprensión oral, tanto al del nativo como al del intérprete y al oyente de L2 (tradução nossa).

²³ La comprensión de un mensaje escrito no es un proceso de recepción pasiva. La comprensión lectora no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación que tiene sus propias técnicas y estrategias. El lector es una parte crucial del proceso [...] (tradução nossa).

o indivíduo tem que realizar muitas operações que, embora não sejam observáveis externamente, são complexas e trabalhosas.

Dentro dos estudos teóricos da leitura e da escrita, aparecem elementos importantes relacionados à recepção e à produção de textos. São as chamadas teorias da leitura e da escrita como processo a que se refere Marín (2008, p. 34-35; 225-298).

García (2002, p. 9-13) aborda o processo de compreensão oral e o relaciona às quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever. O processo de aquisição baseia-se nessas quatro habilidades, e aprender uma língua como L2 deveria basear-se, segundo o autor, no enfoque dessas habilidades, muito embora haja diferenças entre L1 e L2:

Quadro 5 – Diferenças entre L1 e L2

Perspectiva do usuário de L1	Perspectiva do usuário de L2
Ensina-se sobretudo a ler e a escrever;	Ensina-se sobretudo a falar e a escutar;
Entende-se mais do que se consegue dizer;	A compreensão e a produção são semelhantes;
Considera-se sobretudo o código em si.	Considera-se sobretudo o uso do código.

- a) Na língua materna, falar e escutar são processos primários, enquanto ler e escrever, processos secundários. No ensino de L1, através da instrução formal, ensina-se a ler e a escrever, mas não se ensina a compreender a língua oral. Aprender a falar estava voltado para procedimentos retóricos baseados na concepção de ensinar a “falar bem”. Já na L2 o foco concentra-se nas habilidades de falar e escutar;
- b) Na língua materna, compreendemos mais do que somos capazes de expressar. Na L2, a capacidade de entender e produzir oralmente não são equidistantes. A capacidade de falar na L2 pode, muitas vezes, ser superior à capacidade de escutar;
- c) No ensino de língua materna, a tradição mostra uma supremacia ao código cujo foco estava voltado para o ensino da gramática. O aprendiz na L2 utiliza o código com dificuldade e por isso há necessidade de ensiná-lo, enquanto o nativo o utiliza de forma natural e inconsciente. Na perspectiva do aprendiz de L2, o que interessa mais é o uso que se faz do código do que o código em si mesmo, diz o autor. É necessário observar que o foco ao código ou ao uso deste dependerá do perfil do aprendiz de L2. Se for um indivíduo estudante de

terceiro grau e futuro professor de espanhol, a perspectiva muda, pois tanto interessará o estudo como o uso do código.

Logicamente, o enfoque nas habilidades citadas dependerá dos objetivos do aprendiz e, além disso, o processo de aprendizagem variará conforme aprendiz e habilidades. Isso implica dizer que teremos indivíduos os quais se sobressairão mais em determinadas habilidades que em outras, mesmo que participem de um mesmo grupo e se exponham a uma mesma metodologia de ensino.

O estudo da compreensão oral na L2 terá pontos de vista diferentes de acordo com a área de estudo que se queira trabalhar. García (2002, p. 14-40) detalha alguns pontos para cada uma das seguintes áreas: Tradução, Psicolinguística e Pragmática da Compreensão.

No caso da tradução simultânea, realizada pelo intérprete, a atenção volta-se para o ato de ouvir e falar. Na Psicolinguística, dentro do ensino de L2, interessa saber como produzimos e compreendemos realmente as sequências linguísticas. Os psicolinguistas se interessam pelos processos psicológicos da fala, mas, devido à falta de métodos experimentais, não foram impulsionados a tratar da compreensão oral. Na Pragmática, privilegia-se o uso sobre o código.

O *Diccionario de términos clave de ELE* entende a compreensão auditiva como uma capacidade comunicativa que engloba o processo completo de interpretação do discurso. Intervêm nesse processo os seguintes componentes: o linguístico, os fatores cognitivos, perceptivos, de atitude e sociológicos.

No âmbito da compreensão oral, Cantero (1998) esclarece alguns termos que, muitas vezes, são empregados como sinônimos, a saber: audição, percepção e compreensão (auditiva/oral). A audição é o “fenômeno físico mediante o qual a pessoa é sensível ao som. Frente à *percepção*, a mera *audição* é uma *sensação*”. A percepção seria o “fenômeno psicológico mediante o qual a pessoa é consciente de uma *sensação*. Frente à *audição*, a *percepção* consiste em perceber o que se ouviu e, por extensão, em discriminar uns elementos de outros”. É um fenômeno de *percepção* quando distinguimos fonemas vocálicos como a vogal oral fechada [o] e a vogal oral aberta [ɔ], muito comum no nosso português. A forma de perceber a produção de tais fonemas variará conforme a LM do falante. O falante nativo de língua espanhola, por exemplo, terá dificuldades em perceber esses fonemas do português. Possivelmente, a audição ocorrerá sem dificuldade, mas a percepção não. Consiste num fenômeno de *audição* o fato de conseguirmos ouvir tais fonemas, embora percebamos ou não

a diferença entre eles. A percepção, conforme Cantero, está fortemente mediada pela estrutura mental do ouvinte, como no caso do sistema fonológico dele.

Cantero (1998) faz uma distinção entre compreensão auditiva e compreensão oral e prefere utilizar o último termo. O primeiro refere-se à audição em si, enquanto o segundo diz respeito ao processo completo de captar e entender a mensagem oral em sua totalidade. O autor equipara os dois termos à *compreensão visual* no lugar de *compreensão leitora*. O estudioso defende uma perspectiva mais ampla em que a *compreensão oral* também é “falar” e explica: “forma parte da fala porque a compreensão, em si, só existe (como a própria língua oral) na conversação, no diálogo, e também é fundamentalmente *ativa e interativa*”.

Para o *Diccionario de términos clave de ELE*, os processos básicos que intervêm na compreensão auditiva são classificados como “micro-destrezas”: captar o objetivo do discurso; diferenciar ideias principais das secundárias; diferenciar palavras importantes das secundárias; antecipar a continuidade do discurso; inferir aquilo que não se explica, captar as implicaturas; detectar e interpretar o sentido figurado, o duplo sentido, os jogos de palavras, etc.; captar o estado de ânimo e a atitude do emissor.

Para Cantero (1998), os elementos da compreensão oral incluem:

- a) Reconhecimento de unidades/blocos: a natureza do discurso oral está formada por blocos significativos, ou seja, por blocos fônicos por meio dos quais se organiza o discurso. Parte-se de uma unidade maior para unidades menores;
- b) Hipótese: o ouvinte pode fazer suposições de algo que o falante quer falar ou vai dizer. Na interação entre interlocutores, podem acontecer várias hipóteses que poderão ser confirmadas ou não. Esse processo de formulação de hipótese acontece de forma consciente ou inconsciente;
- c) Antecipação: ao predizer o que o falante quer dizer, o ouvinte faz a antecipação, interrompe o discurso do outro e lhe toma a palavra;
- d) Interpretação: refere-se ao significado na negociação entre interlocutores. O interlocutor pode interpretar o que disse o outro, porém sua interpretação pode não coincidir com o que este queria dizer.

De acordo com Iruela (2004, p. 28), os processos básicos que podem intervir na compreensão auditiva são:

- a) Antecipar o que se vai escutar;
- b) Perceber os elementos fônicos do enunciado;
- c) Identificar usando a competência linguística;
- d) Compreender desde o ponto de vista semântico;

- e) Inferir os vazios de significado;
- f) Interpretar o significado de acordo com o contexto.

O MRE expõe atividades de compreensão auditiva – escutar declarações públicas, meios de comunicação, conferências e apresentações em público, conversações –, apresenta diferentes tipos de escuta – para captar a essência do que se diz, para conseguir informação específica e compreensão detalhada, para captar possíveis implicações, entre outros –, e explica as estratégias que intervêm no processo – o planejamento, a execução, a avaliação e a correção –.

No *planejamento*, estabelecem-se expectativas sobre o que se ouvirá e põem-se em funcionamento os esquemas mentais, ativando-se os conhecimentos prévios que têm sobre determinado tema. Na *execução*, identificam-se as ideias-chave e, a partir delas, formulam-se inferências. A *avaliação* é a fase da comprovação das hipóteses, e a *correção* é o momento da revisão das hipóteses.

Os processos básicos de uma compreensão oral podem acontecer de diferentes formas, que estão de acordo com diferentes modelos: linear e interativo. O modelo linear baseia-se em dois processamentos (sintético e analítico). No processamento sintético ou *bottom up*, parte-se de aspectos mais específicos do discurso até chegar aos aspectos mais gerais (níveis fonético, lexical, morfossintático, semântico e pragmático). No processamento analítico ou *top down*, o processo é inverso ao anterior e interessa o conhecimento de mundo do ouvinte. O modelo interativo, segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*, parece ser o mais apropriado, uma vez que os processamentos sintético e analítico podem funcionar de forma coordenada e simultânea. Também está de acordo com a afirmação anterior de Iruela (2004, p. 29) quando diz que,

no uso da língua na comunicação cotidiana, ambos processos interagem e têm lugar um processo complexo e simultâneo da informação já conhecida, a informação contextual e a informação linguística, para que os processos de compreensão e interpretação obtenham resultados adequados.

Comenta Iruela (2004, p. 29) que o processo *bottom up* está automatizado em falantes nativos e aprendizes de nível mais avançado, sendo um processo lento para alunos principiantes. Cantero (1998) compreende que as atividades de compreensão oral podem ser trabalhadas a partir dos tipos de atividades propostas, que, segundo ele, são duas: a compreensão linear e a compreensão de sentido (ou global). A primeira está relacionada ao modelo linear, e a segunda, ao modelo interativo.

Neste último modelo, menciona ainda que, de uma forma geral, este tipo de atividade baseia-se no processo chamado *desverbalização*²⁴. Como o autor faz a distinção entre compreensão auditiva e compreensão oral, podemos dizer que a primeira está ligada à compreensão linear enquanto a segunda está ligada à compreensão de sentido.

O estudante estrangeiro não está exposto à mesma compreensão oral do nativo. Aquele está exposto a materiais didáticos que geralmente são artificializados e não correspondem a uma realidade natural se comparado ao nativo. Algumas dessas características são apontadas no *Diccionario de términos clave de ELE* e estão impregnadas de artificialidade: a) pronúncia padrão, vocalização forçada, ritmo discursivo lento e uniforme, entonação com oscilações exageradas; b) orações completas e adequadas ao seu nível gramatical; c) repetições abusivas de determinadas formas linguísticas; d) língua padrão, formal, culta.

Rubin (1994) aborda cinco fatores nos quais pesquisadores acreditam afetar a compreensão oral: a) características do texto (variação na escuta da passagem do texto ou associação de apoio visual); b) características do interlocutor (variação de características pessoais do falante); c) características da tarefa (variação no propósito de escuta e de resposta associados); d) características do ouvinte (variação de características pessoais do ouvinte) e e) características do processo (variação de atividades cognitivas do ouvinte e na natureza da interação entre o falante e ouvinte).

A pronúncia está relacionada ao processo básico de “perceber os elementos fônicos do enunciado”, apontado por Iruela (2004, p. 28), e consiste no mecanismo através do qual o falante ou aprendiz percebe a língua oral. Se este não perceber corretamente um texto oral, terá dificuldades para identificá-lo, compreendê-lo e interpretá-lo.

c) A pronúncia na expressão oral

A prática da expressão oral é algo que faz parte de nosso cotidiano, mas tem sido um componente esquecido pela escola, quando falamos na aprendizagem de língua materna, muito embora ganhe relevância nas situações de aprendizagem de uma língua estrangeira.

²⁴ *Desverbalização* consiste em captar o sentido de um enunciado, porém expressando com suas próprias palavras o mesmo sentido do que o falante disse. Como exemplo, temos o caso dos intérpretes que desverbalizam o enunciado do locutor, expressando-o em outra língua.

Cassany *et al.* (1999, p. 138-141), ao propor uma classificação de textos orais, diferenciam as comunicações de autogestão²⁵ (singular) e as de plurigestão²⁶ (dual e plural). As primeiras requerem a capacidade de preparação e autorregulagem do discurso, enquanto as segundas dão ênfase na interação e na colaboração comunicativa.

Tradicionalmente, a escola deu ênfase à comunicação de autogestão, monologada ou singular, pois se partia do princípio que a comunicação de plurigestão era adquirida naturalmente e não era necessário ensiná-la. A linguística moderna promoveu uma mudança neste sentido e começou a interessar-se pelos discursos mais coloquiais e pela conversação.

O termo “produção oral”, muitas vezes, confunde-se na prática com “expressão oral”. A expressão oral refere-se a uma modalidade discursiva da expressão oral, ou seja, a um tipo de discurso bem específico no qual, geralmente, só uma pessoa expõe algo, frequentemente elaborado antecipadamente, dispensando a interação imediata do(s) interlocutor(es). Como exemplo, temos: palestras, apresentações, exposição de temas, entre outros.

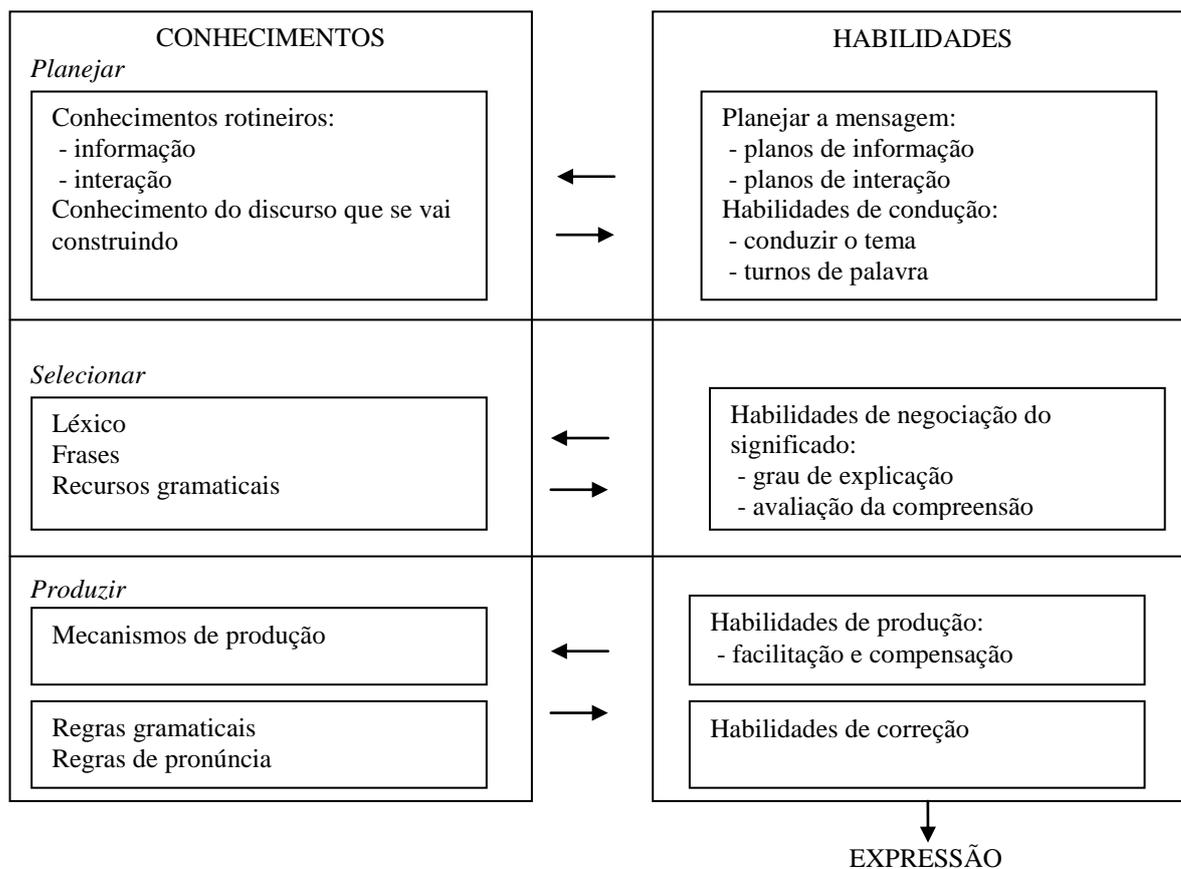
Cassany *et al.* (1999, p. 142), fundamentados na proposta de Bygate (1997)²⁷, expõem e comentam um modelo teórico da expressão oral. Tal autor distingue os *conhecimentos* e *habilidades* da expressão oral. Os conhecimentos referem-se às informações que já conhecemos e inserem-se no domínio do sistema da língua e nos aspectos culturais. As habilidades referem-se aos comportamentos que mantemos nos atos de expressão como: habilidades de adaptar-se ao tema, de adequar a linguagem ao contexto utilizado, entre outras.

²⁵ Termo original do espanhol: *autogestionadas*.

²⁶ Termo original do espanhol: *plurigestionadas*.

²⁷ BYGATE, M. **Speaking**. Oxford:UP, 1987 (citado por CASSANY *et al.* (1999)).

Quadro 6 – Modelo de expressão oral (BYGATE, 1987)



Verificamos, através do quadro exposto, que, no caso do aprendiz de uma língua estrangeira que estuda no país da sua LM, as dificuldades aumentam no que diz respeito aos conhecimentos e, também, às habilidades.

Estabelecer os temas da situação, as intervenções ou os turnos de palavra nas quais habitualmente se diferencia a informação e a interação são estruturas comunicativas denominadas *rotinas*. Estas são culturais e variam conforme a comunidade linguística a que pertence o falante, pois as formas de relação das pessoas podem variar de uma comunidade para outra.

Conhecer as rotinas possibilita exercitar o *planejamento* do discurso (primeira habilidade comunicativa). Ganhamos experiência de acordo com as diversas situações comunicativas a que nos expomos. Diante de situações parecidas, podemos prever o que acontecerá e decidir como nos comportaremos: que temas falaremos (informação) e de que forma (interação).

No momento de executar uma interação é preciso saber como conduzi-la. Quando iniciada, é preciso selecionar e desenvolver um tema e dominar os turnos de palavras. No exemplo citado por Cassany *et al.* (1999), caso de uma entrevista, uma vez acordados o tema

e os turnos de palavras, os interlocutores realizam a *negociação do significado*. Costumam utilizar-se de dois tipos de habilidades: a *seleção do nível de explicação* (os interlocutores têm que escolher o grau de detalhe e de desenvolvimento de sua explicação) e a *avaliação ou confirmação da compreensão* (os interlocutores confirmam que o nível de explicação é adequado e que se compreendeu a mensagem).

O último componente da expressão oral, citado por Bygate, é a *produção real do discurso*. Na comunicação oral, um fator que favorece a negociação entre os interlocutores é o fato de eles poderem se explicar, voltar a um ponto que não ficou claro e isto acontece em questão de segundos. Adaptar-se a essas dificuldades exige dos interlocutores a utilização das seguintes habilidades: a *facilitação da produção* (os emissores simplificam o sistema linguístico) e a *compensação das dificuldades* (os emissores tentam auxiliar o receptor na compreensão do que dizem).

Cassany *et al.* (1999, p. 148-149) classificam as micro-habilidades da expressão oral e incluem tanto as destrezas da conversação quanto as da exposição oral. Expomos adiante uma síntese da proposta:

Quadro 7 – Micro-habilidades da expressão oral

<i>Planejar o discurso</i>
<i>Conduzir o discurso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Conduzir o tema • Conduzir a interação
<i>Negociar o significado</i>
<i>Produzir o texto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a produção • Compensar a produção • Corrigir a produção
<i>Aspectos não verbais</i>

Um aspecto importante que amplia o quadro proposto por Bygate está relacionado a outros fatores não estritamente linguísticos, mas importantes na interação, isto é, são os aspectos não verbais.

Giovanninni *et al.* (1996, p. 49) expressa que o objetivo geral do ensino da expressão oral é desenvolver a capacidade do aluno de expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e de manter uma conversação. Segundo esses estudiosos, a expressão oral possui duas funções básicas da linguagem: a transacional (transmissão da informação) e a interacional (centrada na interação). No primeiro caso, temos como exemplo a exposição oral e, no segundo, uma conversa informal por telefone.

Giovanninni *et al.* (1996, p. 50-52) propõem uma classificação das micro-destrezas básicas da expressão oral, a saber:

- a) Destrezas capacitadoras: incluem os elementos segmentais e supra-segmentais (articulação de sons de um enunciado; a acentuação na palavra; a entonação enunciativa; reprodução dos esquemas entonacionais; manifestação da intenção); o controle dos registros formais e informais; elementos discursivos (elementos de coesão, a coerência);
- b) Destrezas de interação: relaciona-se à produção de uma linguagem interacional (iniciar uma conversação/um discurso, manutenção da conversação e saída desta); continuação depois de retomar o turno da palavra – linguagem transacional – (explicar ordem e tempo - o relato; justificar; avaliar; descrever; comparar; descrever um processo);
- c) Destrezas de atuação: incluem as destrezas de produção (facilitação e compensação), destrezas de controle da interação (tomar o turno da palavra; conceder o turno; controlar o discurso; proporcionar *feedback* ao falante; solicitar *feedback* ao falante); trocar o código da informação; integrar outras fontes de informação.

O *Diccionario de términos clave de ELE* considera a expressão oral como uma destreza linguística relacionada à produção do discurso oral e a define como uma capacidade comunicativa que engloba o domínio da pronúncia, do léxico, da gramática, além dos conhecimentos socioculturais e pragmáticos. Envolve outras micro-destrezas, como: dar informação e opinião, mostrar acordo e desacordo, resolver falhas da conversação, entre outras. A avaliação da expressão oral pode englobar algumas micro-destrezas: organizar e estruturar o discurso de forma coerente; adequar-se à situação na qual se desenvolve o discurso (tom, registro, tema, entre outros); transmitir uma mensagem com fluência, correção (fonética, léxica, gramática, entre outros) e nível apropriado (conforme nível dos alunos) de complexidade; deixar claro quais são as ideias principais e as secundárias; deixar claro o que é opinião, suposição, informação verificada ou verificável; esclarecer, ampliar, resumir, entre

outros, conforme retroalimentação que vão recebendo os ouvintes; fazer uso das implicaturas; manusear informações falsas; transmitir o estado de ânimo e a atitude; conseguir o objetivo do discurso.

Conforme o MRE, nas atividades de expressão oral, o usuário da língua produz um texto oral que é recebido por um ou mais ouvintes. Como atividades de expressão oral, temos: falar espontaneamente, ler em voz alta um texto escrito, falar apoiando-se em notas ou em um texto escrito ou em elementos visuais, cantar, entre outras.

O processo de formação do discurso oral, na concepção de Cantero (1998), possui fases – motivo, estágio semântico, estágio funcional e estágio pragmático –, explicadas logo a seguir:

- a) Motivo: o primeiro motivo para gerar o discurso é a necessidade de comunicar-se, o que nos leva a entrar em contato com o(s) outro(s). Dentre os motivos concretos mais comuns, temos o ato de replicar (o falante gera seu discurso a partir do discurso do seu interlocutor, podendo contestá-lo, replicá-lo ou comentá-lo), de requerer (o falante solicita algo do interlocutor, podendo formular perguntas, sugerir, ordenar, entre outros) e formular (a partir da necessidade comunicativa do falante, formulam-se ideias). Os motivos podem ser de caráter psicológico ou social;
- b) Estágio semântico: esquema inicial no qual há a articulação tema-rema. Tema porque o falante conhece a informação compartilhada por seu interlocutor e rema porque ele pode predizer qual informação nova irá acrescentar;
- c) Estágio funcional: as representações adotam uma forma linguística, ou seja, a linguagem interior, que é uma forma abreviada (somente estão as palavras relevantes) do discurso e predicativa (somente está a informação nova);
- d) Estágio pragmático: o falante passa do discurso abreviado e predicativo e formula o discurso oral. Nesta fase, as informações necessárias são atualizadas para obter a coesão gramatical do discurso e sua adequação ao contexto.

Faz parte do processo de expressão oral a fluência, que é um dos parâmetros da comunicação oral e relaciona-se à capacidade de gerar um discurso oral sem se deter em considerações metalinguísticas. O termo “fluência” é definido no *Diccionario de términos clave de ELE* como a habilidade de processar (tanto em sua recepção como em sua produção) a língua – aspectos semânticos, morfossintáticos, sócio-culturais, etc. – com soltura e coerência, sem excessivas pausas ou hesitações e em uma velocidade semelhante ou próxima à do falante nativo.

Iruela (2004, p. 27) explicita os processos básicos da expressão oral:

- a) Planejar o que se vai dizer;
- b) Organizar as ideias;
- c) Formular linguisticamente as ideias;
- d) Articular o enunciado, usando destrezas fônicas.

Dentre as estratégias citadas no MRE, enumeram-se as seguintes fases: planejamento do discurso (preparação, localização de recursos, atenção ao destinatário, reajuste da tarefa, reajuste da mensagem), execução (compensação, apoio nos conhecimentos prévios, intenção), avaliação (controle do êxito) e correção (autocorreção). Dentre as estratégias citadas por Iruela (2004, p. 27), temos: o planejamento, a fase de execução e a fase de avaliação.

A pronúncia está diretamente ligada ao processo básico de “articular o enunciado, usando destrezas fônicas”, portanto, é um fator que transmite a mensagem oral. Se a mensagem não for bem transmitida, dificultará o entendimento por parte do ouvinte.

c) A pronúncia na interação oral

O conhecimento que se tem de interação depende da sua relação com outras áreas de conhecimento, como a teoria da comunicação, das ciências humanas e sociais (sociologia, linguística, psicologia educativa, análise da conversação), entre outras.

A interação, dentro da teoria da comunicação, é um tipo de atividade comunicativa realizada por dois ou mais participantes que se influenciam mutuamente, em um intercâmbio de ações e reações verbais e não verbais. Na linguística, conforme estudos da etnografia da comunicação, da análise do discurso, da análise da conversação, da enunciação e da pragmática, falar é interagir (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Segundo Silva (2009), em seu trabalho sobre os mal-entendidos interculturais no funcionamento das interações, o interesse pelos aspectos conversacionais surgiu no começo dos anos 70, quando o funcionamento das interações se tornou fonte de estudos e ganhou sistematicidade. Houve uma evolução do estudo no decorrer dos anos. A ideia inicial que se tinha era voltada para uma perspectiva normativa, baseada na concepção da “arte de bem conversar”. A perspectiva atual é mais científica e busca analisar conversações reais, utilizando uma metodologia apropriada para isso. A análise da conversação se propõe de forma interdisciplinar e se relaciona com a psicologia social e a psicologia interacionista; a microsociologia, a sociologia cognitiva, a sociologia da linguagem, a sociolinguística; a

linguística, a dialetologia, estudos do folclore; a filosofia da linguagem; a etnolinguística, a etnografia, a antropologia, entre outras áreas.

Dentre as diferentes correntes em análise das interações, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 16-24) aborda quatro enfoques: enfoque do tipo “psi” (psicológico e psiquiátrico), enfoques etnossociológicos, abordagem linguística e abordagem filosófica. Sobre a terceira abordagem, menciona a autora que a linguística só se interessou pela conversação mais tardiamente. Houve uma evolução dos estudos nessa área, já que antes tratava de discursos escritos e produzidos por um único falante e passou-se a considerar produções efetivas, baseadas em *corpora* reais. Priorizaram-se os discursos orais e dialogados.

Nas conversações, além do uso efetivo da língua (signo linguístico), outros signos devem ser considerados, como as entonações, o silêncio, os gestos, entre outros. Dessa forma, fala-se em *material verbal*, *paraverbal* (de natureza auditiva) e *não verbal* (de natureza visual). Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 36-42) define cada um desses termos e afirma: o material verbal é o conjunto das unidades que derivam da língua (unidades fonológicas, lexicais, morfossintáticas); no material paraverbal (prosódico e vocal), estão inscritas todas as unidades que acompanham as unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo (entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz); no material não verbal, as unidades não verbais são transmitidas pelo canal visual.

Esses diferentes canais (auditivo e visual, sem falar das comunicações tátil e olfativa) e esses diferentes tipos de unidades semióticas (verbais, paraverbais e não verbais) são complementares. [...] Na sua diversidade, esses diferentes materiais são igualmente necessários à comunicação, porque cada um deles possui propriedades e virtudes específicas, com os quais os interactantes não cessam de jogar [...], para o maior proveito possível da interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 42).

Existem vários outros elementos que interessam dentro das conversações, como a situação comunicativa, o sistema dos turnos de fala, as reformulações, o valor das superposições ou interrupções na conversação, a organização estrutural das conversações, a relação interpessoal (horizontal e vertical), a polidez, a variação cultural, entre outros.

Na aquisição e aprendizagem de línguas, as correntes psicológicas interacionistas defendem que as estruturas linguísticas que possuem um falante não são inatas e resultam da interação entre certo nível de desenvolvimento cognitivo e um determinado entorno linguístico e social. A interação, na didática de línguas, considera a aprendizagem linguística como um conjunto de intercâmbios comunicativos em que os interlocutores que participam ficam envolvidos pelas ações e reações que realizam (*Diccionario de términos clave de ELE*).

O MRE aborda a interação do ponto de vista escrito e oral, porém a enfocaremos conforme o segundo aspecto. Diferencia-se a interação oral das atividades de expressão oral e compreensão oral: a) Os processos de expressão e de compreensão se superpõem, ou seja, no momento em que o interlocutor fala, o usuário inicia o planejamento de sua resposta; b) O discurso é cumulativo, isto é, enquanto continua a interação, os participantes convergem em suas leituras de uma situação, desenvolvem expectativas e se centram em assuntos relevantes.

As estratégias que intervêm nas atividades de interação são as mesmas das atividades de compreensão e produção, sendo assim, compreendem as seguintes fases: o planejamento, a execução e a avaliação. Há, no entanto, estratégias exclusivas da interação, que dizem respeito ao controle do processo em que ela acontece: a interação oral supõe a criação coletiva do significado mediante o estabelecimento de um certo grau de contexto mental comum, a dedução da procedência dos falantes, o fato de acontecer em tempo real, entre outros fatores mencionados no MRE.

Diante das considerações expostas sobre a pronúncia nas atividades da oralidade (compreensão auditiva [oral], expressão oral e interação oral), sabemos que, na comunicação real, tais atividades não ocorrem separadamente, pois o normal é que haja uma combinação entre elas. Surge, a partir dessa observação, o termo *integração de destrezas*, que consiste na combinação de duas ou mais destrezas linguísticas. O professor deve possibilitar aos alunos a oportunidade de desenvolver todas essas atividades de oralidade, sem priorizar uma em detrimento de outra, pois todas têm importância no âmbito do ensino e aprendizagem da pronúncia.

2.3 Aquisição fônica e correção fonética tradicional

O ensino da pronúncia é de grande importância dentro do ensino da língua oral, uma vez que proporciona a interação entre os interlocutores, principalmente se nos referimos a falantes que aprendem uma L2.

A correção fonética tradicional refere-se ao uso de normas da pronúncia correta de uma língua. Os alunos devem seguir esses regulamentos de pronúncia e aplicar determinadas regras de “pronúncia da ortografia” e “técnicas de articulação”. A partir dos anos 70, afirma Cantero (1998), surgem novos métodos de correção fonética que se baseavam na discriminação de sons e uma ótima percepção das frequências do idioma aprendido.

O conceito de correção fonética relaciona-se à “pronúncia correta” da linguagem. Essa correção fonética tradicional está estreitamente ligada à dependência da norma escrita,

ao caráter segmental da pronúncia e à concepção de “erro”. A correção fonética consiste em “corrigir”, e não em “ensinar” (CANTERO, 1999). Como esclarece Viciado (2008, p. 110; 2007, p. 57), nessa perspectiva, o aluno é considerado um falante defeituoso da língua que aprende, sendo assim, essa ideia de correção fonética se refere à correção dos erros do aluno de uma LE.

Mas como o professor deve corrigir seus alunos? A forma de como corrigir o aluno varia conforme o âmbito metodológico adotado. Na correção fonética tradicional, são levados em consideração determinados aspectos de acordo com a metodologia utilizada em diferentes épocas:

- a) O método direto e o método de transcrição fonética baseiam-se na língua escrita: os alunos devem seguir umas normas de pronúncia e aplicar umas regras de pronúncia da ortografia;
- b) No método audiolingual ou fonoarticulatório, baseado nos gráficos de articulação de sons, os alunos devem seguir “técnicas de articulação”;
- c) Novos métodos apareceram na década de 70: O método de pares mínimos ou método estrutural baseava-se na discriminação de sons. O método verbo-tonal baseava-se em uma ótima percepção das frequências da língua-alvo.

A correção fonética, portanto, está vinculada à correção da pronúncia incorreta do aluno e tem como parâmetro a existência de uma norma fônica definida que, supostamente, forma parte da língua oral padrão.

Cantero (em preparação; *apud* VICIEDO, 2007, p. 57 e VICIEDO, 2008, p. 110) propõe uma abordagem de correção fonética sob três perspectivas:

- a) Perspectiva preceptiva: a pronúncia do aluno não é adequada porque não cumpre regras;
- b) Perspectiva terapêutica (variante da anterior): o aluno não é responsável por sua má pronúncia, mas o problema relaciona-se à L1;
- c) Perspectiva comunicativa: o foco centra-se na eficácia da comunicação, isto é, na capacidade de entender e se fazer entender na LE. Sendo assim, não se deve insistir nos “erros” de pronúncia.

Atualmente, a correção fonética abre espaço para a “didática da pronúncia”, cujo enfoque metodológico é o “Enfoque Comunicativo”, que tem como objetivo a aquisição da competência fônica da língua-meta, e não mais a noção da “pronúncia correta”.

[...] a *didáctica da pronúncia* propõe um tratamento global da língua oral, centrada não na produção ou discriminação de sons, mas na expressão e compreensão oral como um todo. A pronúncia é a forma material da fala, e pode ser tanto uma parede impenetrável, que impede a mínima inteligibilidade, quanto uma sólida ponte material suspensa entre os interlocutores, permitindo sua comunicação [...] (CANTERO, 1998, p. 33)²⁸.

2.3.1 Fatores de interferência na aquisição fônica

A aquisição fônica está relacionada à capacidade de perceber e pronunciar uma língua e define-se como:

O processo pelo qual o indivíduo é capaz de codificar e decodificar o discurso oral de forma eficiente o discurso oral de acordo com as regras fônicas da língua aprendida. Não consiste na mera aprendizagem do *repertório fonético*²⁹ da língua, mas na integração e compreensão global do discurso a partir de uma *competência fônica* suficientemente desenvolvida (IRUELA, 1997³⁰; *apud* CANTERO, 1998, p. 150).³¹

A *hipótese do recipiente fônico* (CANTERO, em preparação – citado por RIGOL (2005, p. 11) e Martínez (2001, p. 44)), ao comparar as diferenças entre o resultado final que alcançam as crianças e os adultos que aprendem uma segunda língua, mostra que as crianças têm resultado satisfatório porque a competência fônica é a primeira dentre as competências linguísticas que estas adquirem.

²⁸ [...] la *didáctica de la pronunciación* propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto. La pronunciación es la forma material del habla, y que puede ser o bien un muro infranqueable, que impida la mínima inteligibilidad, o bien un sólido puente material tendido entre los interlocutores, que permita su comunicación. [...] (tradução nossa).

²⁹ *Repertório fonético* consiste no conjunto de sons de uma língua. Está composto por todos os alofones (ou variantes) dos fonemas de determinada língua. Portanto, não estão contemplados os fenômenos suprassegmentais (ver CANTERO, 1998).

³⁰ IRUELA, A. Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas. In: CANTERO, F.J.; A. Mendoza; ROMEA, C. (eds.): **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX**. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1997.

³¹ Proceso mediante el cual el individuo es capaz de codificar y decodificar eficientemente el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua aprendida. No consiste en el mero aprendizaje del *repertorio fonético* de la lengua, sino en la integración y la comprensión global del discurso a partir de la *competencia fónica* suficientemente desarrollada (tradução nossa).

A competência fônica é a primeira das competências que adquirem as crianças tanto se aprendem a L1 quanto a LE porque o *input* que recebem é basicamente oral. Este *input* oral lhes permite construir outro recipiente fônico para uma segunda ou uma terceira língua e obter um acento nativo ou quase nativo. As crianças vão criando um recipiente fônico da sua L1 até os cinco anos aproximadamente, idade na qual se considera que se completou a aquisição fônica. Até essa idade, podem criar outros recipientes fônicos, por isso podem se converter em falantes nativos de duas línguas se imersos no ambiente bilíngue (RIGOL, 2005, p. 11)³².

A competência fônica é definida por Cantero (1998, p. 34) como:

Capacidade de integrar o discurso oral de acordo com as regras de fonética da língua. A *competência fônica* supõe a capacidade de produzir e reconhecer as unidades fônicas da língua, em todos os níveis (sons, fonemas, unidades rítmicas e as unidades de entonação). Uma competência fônica mínima permite um grau de *inteligibilidade*; uma ótima competência fônica, um grau de *fluência* (tanto na expressão quanto na compreensão).³³

Ao contrário das crianças, os adultos aprendem uma LE formalmente, iniciando esse processo por meio da língua escrita, sendo assim, o aspecto fônico é secundário. Mesmo sendo exposto à língua oral, muitas vezes, a mediação acontece através da língua escrita. Ele não poderá construir um novo recipiente fônico, mas poderá introduzir vocabulário, conhecimentos gramaticais, entre outros, porém dentro do recipiente da sua LM. Rigol (2005, p. 11) menciona que os conteúdos e o recipiente fônico instalados pertencem a línguas diferentes, sendo assim, ele atualiza e integra as palavras e estruturas da língua estrangeira na sua língua materna.

O sistema fonológico da LM de um adulto que aprende uma LE funciona como filtro perceptivo, uma vez que ele só percebe as categorias que correspondem ao seu sistema fonológico, o que acaba afetando sua produção. Se a pessoa não percebe bem, não poderá haver uma produção consciente, o que, como bem menciona Iruela (2004, p. 30), resultará em dificuldades para compreender e interpretar um texto oral. Conclui Martínez (2001, p. 44) que a interlíngua fônica estará intensamente influenciada pelo sistema fonológico da LM e, como

³² La competencia fónica es la primera de las competencias que adquieren los niños tanto si aprenden la L1 como la LE porque el *input* que reciben es básicamente oral. Este *input* oral les permite construir otro recipiente fónico para una segunda o una tercera lengua y lograr un acento nativo o casi nativo. Los niños van creando un recipiente fónico de su L1 hasta los cinco años aproximadamente, edad en la que se considera que se ha completado la adquisición fónica. Hasta esa edad, pueden crear otros recipientes fónicos, por eso pueden convertirse en hablantes nativos de dos lenguas si están inmersos en un ambiente bilingüe (RIGOL, 2005, p. 11, tradução nossa).

³³ Capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La *competencia fónica* supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de *inteligibilidad*; una competencia óptima, un grado suficiente de *fluidez* (tanto en la expresión como en la comprensión) (tradução nossa).

consequência, serão ativados processos de transferência, alguns mais que outros, seja com relação às unidades segmentais, seja com as unidades suprasegmentais.

Apontam-se soluções diante dessa visão, aparentemente negativa, sobre a aquisição fônica no caso dos adultos. Na visão de Cantero, conforme Martínez (2001, p. 44), há a possibilidade de se criar um novo recipiente fônico, ou de conseguir um nível avançado de pronúncia e entoação se eles passassem por uma imersão fônica na L2, mas não basta apenas quantidade de *input* sonoro, é preciso prezar pela qualidade desse *input*, que deveria ser anterior a qualquer instrução formal (léxico-gramatical e leitura-escritura) em um contexto comunicativo significativo.

A hipótese do recipiente fônico consiste em mais uma tentativa para explicar os fenômenos relacionados com a aquisição fônica de uma LE. Viciado (2007, p. 58), em uma nota, afirma que essa metáfora para Cantero (em preparação) explicaria aspectos como o fator idade, a fossilização ou a persistência do acento estrangeiro. Uma vez que o processo de aprendizagem de uma LE é bastante complexo, outros fatores podem interferir, como: a mediação leitura-escritura, o tempo de exposição à LE, as transferências e as interferências da LM.

O comportamento dos aprendizes de uma LE acontece de forma diferente, mesmo sendo expostos às mesmas condições de aprendizagem. Alguns alunos evoluem mais rapidamente que outros e, conseqüentemente, atingem níveis diferentes de competência linguística. Os problemas observáveis na aquisição de uma LE ocorrem em várias áreas linguísticas e, portanto, dificuldades são constatadas na aquisição fônica.

É necessário considerar as diversas variáveis que afetam a aquisição fônica. O somatório dessas variáveis está relacionado ao âmbito linguístico, mas os aspectos sociais, cognitivos e afetivos, também, merecem ser considerados. Iruela (2004, p. 115) comenta sobre os fatores relacionados com a aquisição fônica na LE e expõe o quadro proposto por Ellis (1994, p. 472)³⁴.

³⁴ Referências citadas:

ALTMAN, H. Foreign language teaching: focus on the learner. In: ALTMAN; VAUGHAN, J. (eds.). **Foreign language teaching: meeting individual needs**. Oxford: Pergamon, 1980.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LARSEN-FREEDMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. Londres: Longman, 1991.

SKEHAN, P. **Individual differences in second-language learning**. Londres: Edward Arnold, 1989.

Quadro 8 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 1)

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman e Long ³⁵ (1991/1994)
1. Idade 2. Sexo 3. Experiências prévias na aprendizagem de línguas. 4. Conhecimento da língua materna 5. Fatores de personalidade 6. Aptidão 7. Atitude e motivação 8. Inteligência geral 9. Modo de buscar sentido 10. Preferências sociais 11. Estilo cognitivo 12. Estratégias de aprendizagem	1. Aptidão 2. Motivação 3. Estratégias de aprendizagem 4. Fatores afetivos e cognitivos: a) extroversão/ introversão b) correr riscos c) inteligência d) independência de campo e) ansiedade	1. Idade 2. Fatores psicossociais: a) motivação b) atitude. 3. Personalidade: a) autoconfiança b) extroversão c) ansiedade d) correr riscos e) sensibilidade à recusa f) empatia g) inibição h) tolerância à ambiguidade 4. Estilo cognitivo: a) dependente/independente de campo; b) extensão de categoria c) reflexividade/espontaneidade d) auditivo/visual e) analítico/sintético 5. Especialização dos hemisférios 6. Estratégias de aprendizagem 7. Outros fatores: a) memória, consciência, desejo b) incapacidade linguística c) interesse d) sexo e) ordem de nascimento f) experiência anterior

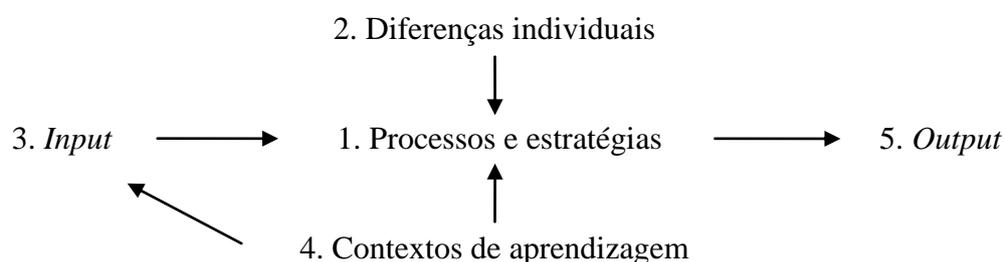
Ruiz (2009, p. 151), baseado na proposta de Stern (1983)³⁶ e Ellis (1985)³⁷, expõe sinteticamente os fatores centrais na aprendizagem de línguas:

³⁵ Sobre o quadro exposto por Larsen-Freeman e Long (1991), nos baseamos nos próprios autores: LONG, Michael H.; LARSEN-FREEMAN, Diane. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Versão espanhola de PÉREZ, Pedro Benítez; MARTOS, Isabel Molina. Madrid: Gredos, 1994.

³⁶ STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: O.U.P., 1983.

³⁷ ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: O.U.P., 1985.

Quadro 9 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 2)



Os fatores fundamentais que interferem na aprendizagem de uma L2 centram-se em quatro grupos: quem aprende, onde aprende, como aprende e o que aprende.

Quadro 10 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 3)

QUEM APRENDE	ONDE APRENDE	COMO APRENDE	O QUE APRENDE
Fatores cognitivos, afetivos e biológicos de 2: Idade Motivação Aptidão Atitude Inteligência Estilos cognitivos Personalidade	Contextos de aprendizagem de 4 – natural ou tutorado – com importantes repercussões em 3 tipo de língua com a qual se está em contato	Mecanismos linguísticos e cognitivos responsáveis pela aprendizagem, incluídos em 1	<i>Output</i> linguístico de 5 representado no estudo da interlíngua do aprendiz

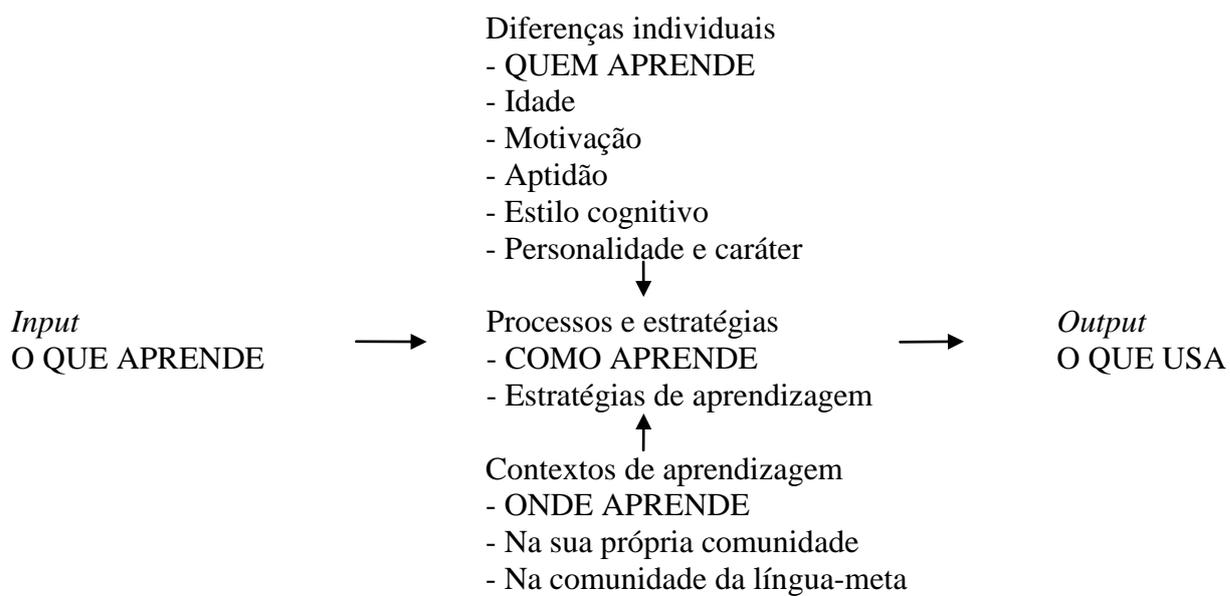
A autora comenta que, dentre os fatores mencionados, aparecem os processos e mecanismos linguísticos e cognitivos que possibilitam o desenvolvimento da IL do aprendiz. O componente estratégico insere-se, também, dentro da categoria dos fatores centrais, foco da abordagem de Ruiz.

Note-se que no centro de todos os fatores a serem considerados estão situados os processos e mecanismos cognitivos e linguísticos responsáveis para que a aprendizagem ocorra, ou seja, mecanismos que permitam o desenvolvimento da IL do aprendiz. Ambos, processos e interlíngua, por sua vez são afetados direta ou indiretamente, pelo restante dos elementos, tal como representa as setas que mostram as inter-relações (RUIZ, 2009, p. 152).³⁸

³⁸ Se observa que en el centro de todos los factores a tener en cuenta se sitúan los procesos y mecanismos lingüísticos y cognitivos responsables de que el aprendizaje tenga lugar, es decir, mecanismos que hacen posible el desarrollo de la IL del aprendiz. Ambos, procesos e interlengua, se ven a su vez afectados directa o indirectamente por el resto de elementos, tal como representan las flechas que muestran las interrelaciones (RUIZ, 2009, p. 152, tradução nossa).

Gargallo (2004, p. 22-23) concorda com a proposta apresentada por Ruiz (2009) e enfatiza a capacidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz. A partir dos fatores mencionados por Ruiz, Gargallo mostra o quadro abaixo adaptado:

Quadro 11 – Fatores da aquisição fônica na LE (modelo 4)



Stephany (1996, p. 16), mesmo apresentando afirmações bastante fortes e pessimistas com relação à aprendizagem de LE, também considera que fatores externos e internos interagem nesse processo. Dentre os fatores internos, cita os seguintes: a idade do aluno, seu desenvolvimento cognitivo e sua motivação; com relação aos fatores externos, menciona: natureza e volume de estímulos linguísticos aplicados e oportunidade da comunicação na LE.

Através das propostas observadas, alguns fatores são mais recorrentes que outros, como idade, estilo cognitivo, estratégias de aprendizagem, aptidão, personalidade e motivação. Dentre os fatores não linguísticos, aparecem os de ordem cognitiva, afetiva, biológica, social e de interação entre o aprendiz e seu entorno. Há um consenso entre a maioria dos autores que os fatores individuais que parecem relacionar-se mais com a aquisição fônica de L2 são a idade, a aptidão e a atitude, embora ocorra discordância por parte de alguns deles.

2.4 Transferência linguística

Muito se tem discutido sobre o processo de aprendizagem de uma LE: pesquisadores têm tentado chegar a conclusões sobre de que forma a LM (língua materna) influencia na aquisição de uma LE. Muitas hipóteses surgiram com o objetivo de explicar tal fenômeno, embora “fatores externos e internos sejam determinantes na aquisição de uma LE, são os fatores internos, por serem mais difíceis de serem identificados, que se tornam, por isso mesmo, talvez, os mais difíceis de serem tratados” (RABELLO, 2001, p. 45).

A aproximação entre o espanhol e o português é muito grande, seja com relação aos aspectos morfológicos, morfossintáticos e fonético-fonológicos. Conforme Cruz³⁹ (2003, p. 143) “estas línguas mantiveram uma trajetória bastante próxima, mas com suas especificidades em diferentes estágios de evolução linguística, que são marcadas pelo contexto cultural no qual se inseriam”.

Sobre essa proximidade entre o espanhol e o português, afirma Benedetti (2002, p. 147):

Por ser o português e o espanhol duas línguas românicas de tronco comum, o latim, e que evoluíram de forma similar, tanto no geográfico quanto no histórico, apresentam uma gramática de conformação lingüístico-estrutural muito próxima. Esta aproximação de sistemas gramaticais, ao contrário do que pode parecer e diferentemente do que ocorre se comparamos estes idiomas com outros do mesmo tronco (o francês e o italiano) ou originários de outras famílias de línguas, como o inglês, o alemão, o russo ou, inclusive, o japonês, implica dificuldades do ponto de vista da aprendizagem⁴⁰.

Mas esta aproximação pode ser aparente e abre espaço para o processo de transferência linguística entre ambos os idiomas. Esse fenômeno possibilita algumas estratégias facilitadoras da aquisição ou da aprendizagem do espanhol por estudantes brasileiros, afirmam Kulikowski e González (1999, p. 17).

Appel e Muysken (1996, p. 128-138) fazem referência a algumas investigações e os resultados dão indícios que coincidem com o que afirmava Weinreich (1953⁴¹; *apud* Appel e Muysken (1996, p. 129)) a respeito do fato de a distância entre L1 e L2 afetar no processo

³⁹ A autora enfatiza em seu trabalho a fonologia diacrônica entre o espanhol e o português.

⁴⁰ Al ser el portugués y el español dos lenguas románicas de tronco común, el latín, y que han evolucionado de forma similar, tanto en lo geográfico como en lo histórico, presentan una gramática de conformación lingüístico-estructural muy cercana. Esta aproximación de sistemas gramaticales, al contrario de lo que pueda parecer y a diferencia de lo que ocurre si comparamos estos idiomas con otros del mismo tronco (el francés y el italiano) u originarios de otras familias de lenguas, como el inglés, el alemán, el ruso o, incluso, el japonés, entraña dificultades desde el punto de vista del aprendizaje (tradução nossa).

⁴¹ WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. Nueva York: Círculo Lingüístico de Praga, 1953.

de aquisição da língua-meta: “Quando a língua A difere da língua B em relação à estrutura X, essa estrutura resultará difícil aos falantes nativos que estejam aprendendo B, e quanto maior seja a diferença, maior será o problema da aprendizagem, *sem* que a transferência tenha lugar”⁴².

Os estudos sobre aquisição de segundas línguas mostram que a interferência ou transferência negativa é alvo de discussões desde os anos setenta. A ideia era que as diferenças entre a L1 e a L2 provocariam interferências devido às dificuldades enfrentadas pelo aprendiz e o levariam a uma transferência negativa. Por outro lado, considerava-se que, nesse processo de aquisição de segunda língua, o aprendiz também poderia encontrar características semelhantes à sua língua materna que lhes serão fáceis, acontecendo, portanto, uma transferência positiva. As dificuldades na aprendizagem de uma L2 seriam originadas pela transferência negativa.

Vázquez (1999, p. 33-35) conceitua o termo interferência como um processo que tem lugar quando há convergência de duas ou mais línguas cujas regras não se correspondem, quando há falantes que acreditam que é aceitável transferir de uma língua a outra e aplicam a interferência como estratégia, quando aparece um contexto em que a interferência é possível e quando as estruturas são percebidas em termos de semelhança e contraste. Propõe o autor que os tipos mais comuns e correntes de interferência acontecem quando não há nenhuma correspondência entre a L1 e a L2, nesse caso a interferência é nula. Quando há uma área de coincidência e outra que não é, os termos se encontram em distribuição complementar e quando a distribuição é inclusiva, nesses dois casos, ocorre a interferência.

De acordo com a hipótese da identidade, considerava-se sem importância o fenômeno da interferência/transferência, mas devido aos avanços tecnológicos no estudo dos sistemas interlinguísticos, conforme citam Appel e Muysken (1996, p. 131), a interferência (ou transferência negativa) foi fonte de discussão no final dos anos 70 e início dos 80. Sob uma nova concepção do fenômeno, afirmam os autores:

42 Cuando la lengua A difiere de la lengua B en relación a la estructura X, esta estructura resultará difícil a los hablantes nativos de A que estén aprendiendo B, y cuanto mayor sea la diferencia, mayor será el problema del aprendizaje, *sin* que la transferencia tenga lugar (tradução nossa).

Estudos longitudinais detalhados sobre a aquisição de segundas línguas mostraram que, efetivamente, se produzem interferências, mas sobretudo em determinadas fases do desenvolvimento. Quem aprende segundas línguas emprega a estratégia da transferência quando estão “preparados” para isso, ou seja, quando chega a um nível de complexidade na sua interlíngua que se assemelha à estrutura correspondente da sua primeira língua⁴³.

Com relação ao processo de transferência, Appel e Muysken (1996, p. 34-136) consideram três aspectos importantes:

- a) Diferenças de idade: aprendizes de mais idade mostram uma maior transferência em sua interlíngua se comparados a aprendizes mais jovens;
- b) Transferência em vários componentes da língua: fonética, semântica, léxica, pragmática, sintática;
- c) Existe uma enorme quantidade de características que os aprendizes individuais de L2 transferem da sua L1 à interlíngua, embora não haja ainda nenhuma explicação empírica sobre essas diferenças.

Com relação à transferência fonética, ponto de enfoque de nosso trabalho, os autores (APPEL e MUYSKEN, 1996, p. 35) fazem referência ao fator idade em que se percebe uma marcada transferência na pronúncia de aprendizes de mais idade. Dentre todas as formas de transferência mencionadas, a mais frequente é a fonética, pois, conforme os pesquisadores, isso se dá por causas neurológicas e fisiológicas, dessa forma, é difícil aprender novos hábitos de pronúncia além dos já existentes. Rabello (2001, p. 46) compartilha o mesmo pensamento e diz que “é reconhecido o fato de que a transferência é mais facilmente atribuída ao sistema fonológico de uma língua do que ao nível da sintaxe da língua, pois a existência de um sotaque estrangeiro torna o pleito da transferência fonológica mais evidente”.

Outros autores têm o mesmo ponto de vista com relação ao fator idade. Keys (2002, p. 78), ao levantar uma série de questões que se relacionam com a teoria da fonologia da interlíngua, admite que o primeiro lugar onde essa diferença entre a habilidade fonológica e outras habilidades de aquisição pode ser vista é em termos do fator idade em estágios iniciais de aquisição. O aprendizado da língua pode ser altamente bem-sucedido⁴⁴ em termos

⁴³ Estudios longitudinales detallados sobre la adquisición de segundas lenguas han mostrado que, efectivamente, se producen interferencias, pero sobre todo en determinadas fases del desarrollo. Quienes aprenden segundas lenguas emplean la estrategia de la transferencia cuando están “preparados” para ello, es decir, cuando han llegado a un nivel de complejidad en su interlengua que se asemeja a la estructura correspondiente de su primera lengua (tradução nossa).

⁴⁴ Sobre o termo “bem-sucedido”, entenda-se “competência como de um nativo”, esclarece o autor.

de sintaxe e semântica, não acontecendo o mesmo na área da fonologia. Conforme o autor, não há muito que o professor possa fazer com relação ao fator idade.

O fenômeno da interferência é definido por Schütz (2005) como “ocorrência de formas de uma língua na outra, causando desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia, do vocabulário, da estruturação de frases como nos planos idiomático e cultural. A interferência é a principal característica da interlíngua e da fossilização”. O pressuposto de que a principal dificuldade de quem aprende uma LE estaria baseada na interferência da LM advém das teorias comportamentais.

Segundo Lleó (1997, p. 45), o primeiro modelo que tentou responder aos processos fonológicos da interlíngua foi o da Análise Contrastiva (AC)⁴⁵ e foi introduzido por Lado em 1957. Conforme Lado (1971, p. 27), há uma tendência a transferir todo o nosso sistema linguístico nativo quando se estuda uma língua estrangeira, assim, os fonemas da língua materna e suas variantes, os padrões de intensidade e ritmo, as transições, os padrões de entonação e sua intenção com outros fonemas, tendem a ser transferidos durante a aprendizagem da língua-meta.

[...] o falante de uma língua escutando outra não ouve, na realidade, as unidades fônicas da língua estrangeira – os fonemas. Escuta as unidades fônicas de sua própria língua. As diferenças fonêmicas da língua estrangeira passarão sistematicamente despercebidas por ele se não houver nenhuma diferença fonêmica similar em sua língua materna.

Lado (1971) se baseava na comparação dos sistemas fonológicos entre a LM e a LE para explicar os processos de transferência, porém, com o passar do tempo, pesquisas mostraram resultados que contradiziam o modelo. De acordo com Lleó (1997, p. 46), foi proposto dentro do modelo de AC uma outra hipótese em que se fazia a diferença entre dois tipos de transferência negativa: a convergência e a divergência. A convergência acontece quando dois fonemas de L1 correspondem a um só fonema na L2 e a divergência ocorre quando um só fonema da L1 corresponde a dois na L2. Dos dois tipos de transferência, é a divergência que gera mais problemas e conduz a uma transferência negativa. Ainda assim, pesquisas mostraram resultados que se opunham a tal hipótese.

A nova versão da hipótese da Análise Contrastiva diz basicamente diz que se duas línguas (L1 e L2) têm estruturas similares, isto poderia ter um efeito facilitador e, caso contrário, se as duas línguas possuem estruturas diferentes, como, por exemplo, uma estrutura

⁴⁵ Sobre este tópico, ver capítulo 2.5.1 *Modelo de Análise Contrastiva*.

gramatical, esta seria aprendida mais tardiamente que estruturas similares. Mas Keys (2002, p. 79) afirma que para a fonologia esse processo parece operar de forma contrária:

[...] onde dois elementos fonológicos são vistos pelo aprendiz como muito parecidos, esse aprendiz irá escolher para a versão baseada na L1 do fonema alvo, em vez de criar uma nova categoria fonêmica para aquele som. Quanto menos parecidos os fonemas da língua-alvo são da L1, mais facilmente eles parecem ser adquiridos, como categorias fonêmicas estabelecidas anteriormente da L1 não chamadas à operação⁴⁶.

Baralo (2004, p. 46) conceitualiza transferência da seguinte forma: “A transferência linguística da L1, ou de outra L2 já adquirida, consiste em manter no sistema da interlíngua algum item ou alguma estrutura da língua já conhecida, como pertencente à língua-meta”⁴⁷. A autora ainda esclarece:

A transferência pode ser entendida como uma estratégia universal, que se dá no começo do processo e nos estágios intermediários, quando se cria instabilidade. Costuma produzir-se nos casos que a língua meta apresenta uma característica marcada enquanto que na LM, ao contrário, a estrutura equivalente é menos marcada, mais constante, mais universal⁴⁸.

Lleó (1997, p. 53-56) mostra que o conceito de transferência sofreu várias modificações no decorrer dos anos. Conforme a autora, os estudos de L2, atrás dos de L1, propagaram-se através das propostas construtivistas do modelo cognitivo e começaram a questionar-se sobre o papel do aprendiz no processo de aquisição. A transferência é vista, nesse período, como uma estratégia de aquisição, embora a tendência geral é considerá-la como um elemento passivo, inevitável, da qual deve-se escapar para adquirir L2. Mais tarde, autores começam a mostrar, baseados na ideia de interlíngua, que se pode observar a transferência como um processo criativo. Surge, nos anos oitenta, uma nova visão do conceito de transferência baseada nos estudos gerativistas, mas Lleó (1984; *apud* Lleó, 1997, p. 56) explica que essa nova concepção tem suas limitações.

Sobre essas mudanças do fenômeno da transferência, Baralo (2004, 46-47) diz:

⁴⁶ [...] where two phonological elements are seen by the learner as nearly the same, she will settle for the L1-based version of the target phoneme, rather than create a new phonemic category for that sound. The more unlike the phonemes of the TL are from the L1, the more easily they seem to be acquired, as the previously established phonemic categories of the L1 are not called in to operation (tradução de Lívia de Lima Mesquita).

⁴⁷ La transferencia lingüística de la L1, o de otra L2 ya adquirida, consiste en mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta (tradução nossa).

⁴⁸ La transferencia puede entenderse como una estrategia universal, que se da al comienzo del proceso y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad. Suele producirse en los casos en los que la lengua meta presenta un rasgo marcado mientras que en la LM, por el contrario, la estructura equivalente es menos marcada, más constante, más universal (tradução nossa).

Na última década ressurgiu o interesse pelos fenômenos de transferência, mas não como uma transferência mecânica das estruturas da L1, mas sim entendida como um mecanismo cognitivo que subjaz à aquisição de L2. Não se trata simplesmente de que o aprendiz preserve de forma automática as estruturas da L1, mas que o sistema da interlíngua reflita uma seleção ativa e atenta por parte do aprendiz [...].⁴⁹

“O elemento condicionante das regras da fonologia da interlíngua é essencialmente o componente fonológico de L1”, afirma Lleó (1997, p. 60), mas uma série de questões não pode ainda ter uma resposta definitiva, tais como: até onde chega esse condicionamento? Que elementos da fonologia estão menos propensos a deixar-se influenciar pelo fenômeno da transferência e em que idade a transferência começa a ter um peso decisivo, entre outras.

Concordamos com Cruz (2004, p. 35) que essa estreita relação entre o português e o espanhol ocasiona uma maior transferência linguística, mas não podemos esquecer que o aprendiz exerce um papel preponderante na superação das dificuldades quando estuda uma LE.

2.4.1 O “erro” e a aprendizagem de língua estrangeira

Falantes nativos cometem erros, sejam estes fonéticos, léxicos ou gramaticais, assim também acontece com aprendizes de uma língua estrangeira, mas há diferenças nesses processos da aprendizagem.

Conforme Corder (1967, p. 20), as diferenças são óbvias, porém não são tão fáceis de explicar. O autor menciona algumas características próprias da aprendizagem de língua materna e de segunda língua. A aprendizagem da LM é inevitável, faz parte do processo completo de maturação da criança que começa sem comportamento linguístico. No segundo caso, a aprendizagem da segunda língua não é inevitável e normalmente começa depois que o processo de maturação da criança está completamente terminado; o comportamento linguístico já existe. Uma outra diferença nesses processos é que a motivação do aprendiz para a aprendizagem é diferente.

Durante muito tempo, o erro foi visto como algo negativo, ou seja, como um problema no processo de aprendizagem, mas foi Corder (1967) quem deu início a uma nova

⁴⁹ En la última década ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino entendida como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. No se trata simplemente de que el que aprende preserve de forma automática las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleje una selección activa y atenta por parte del que aprende [...] (tradução nossa).

concepção de erro, mudando assim a concepção tradicional. Essa mudança na aprendizagem de L2 acontece devido aos métodos e enfoques didáticos que estão condicionadas às diferentes teorias linguísticas e psicológicas. Moliné e Hilt (2004) fazem um percurso histórico dos principais métodos e enfoques de aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras e esclarecem a posição de cada um frente ao erro.

Corder (1967, p. 25) destaca que os erros são importantes em três pontos. Primeiro, fornecem dados ao professor; se ele empreende uma análise sistemática, os erros indicarão os avanços a que chegou o aprendiz e o que ainda falta conseguir. Segundo, os erros fornecem indicações ao pesquisador sobre o funcionamento da língua (de que forma é aprendida ou adquirida), sobre as estratégias e processos empregados pelo aprendiz na descoberta da língua. O terceiro e mais importante aspecto indica que o erro é indispensável ao próprio aprendiz, pois é uma ferramenta que ele utiliza a fim de aprender, uma maneira de testar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua que se está aprendendo. Cometer erros é uma estratégia utilizada pela criança tanto na aquisição de L1 quanto na aprendizagem de uma língua estrangeira. Dessa forma, pode-se afirmar, pois, que os erros fazem parte de uma etapa do processo de aprendizagem.

Para Moliné e Hilt (2004, p. 27-30), o erro é considerado fonte de informação, já que fornece indicações da interlíngua do aprendiz. Constitui um desvio de uma norma na língua que se aprende e considera-se uma manifestação de um sistema linguístico em evolução. É importante esclarecer que, para as autoras, o conceito de norma se amplia e vai além do sistema de regras de combinações de elementos da língua. Leva-se em consideração a norma linguística, assim como outras normas: a sociocultural, a pragmática e a referencial. O erro é, portanto, uma importante ferramenta para o professor porque fornece indicações do processo de aprendizagem, mostra por quais dificuldades passam os aprendizes e o ajuda a encontrar o direcionamento adequado na superação dessas dificuldades, sendo assim, favorece a aprendizagem da L2.

[...] nós devemos ser capazes de permitir que as estratégias inatas do aprendiz ditem a nossa prática e determinem nosso conhecimento; nós devemos aprender a nos adaptar às suas necessidades mais do que impor sobre eles as nossas pré-concepções de *como* ele deve aprender ou *o que* deve aprender e *quando* deve aprendê-lo⁵⁰ (CORDER, 1967, p. 27).

⁵⁰ [...] we may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt ourselves to *his* needs rather than impose upon him *our* preconceptions of *how* he ought to learn, *what* he ought to learn and *when* he ought to learn it (tradução de Livia de Lima Mesquita).

O erro nos direciona a uma outra discussão, isto é, à correção. As pesquisas mostram um novo direcionamento do assunto. Moliné e Hilt (2004, p. 44) concluem que é importante a correção dos erros dos alunos, que a sua explicação contribui para a aprendizagem e, por último, mencionam que o ato de corrigir impede que formas incorretas se fossilizem.

2.4.2 Fossilização

Embora o português e o espanhol sejam línguas próximas, como já foi mencionado anteriormente, alguns autores defendem que a proximidade entre ambos os idiomas facilitam a aprendizagem de L2, embora outros não concordem com essa hipótese. As dificuldades encontradas pelo aprendiz no processo de aquisição de uma L2 podem levá-lo ao fenômeno da transferência. As dificuldades podem ser superadas, porém alguns erros persistem e nos levam a discutir sobre o fenômeno da fossilização.

O termo *fossilização*, também chamado *crystalização*, refere-se aos chamados “erros” e desvios utilizados pelo aprendiz de língua estrangeira, que foram internalizados, sendo, portanto, difícil a sua eliminação.

Um dos maiores problemas da fossilização é quando os aprendizes já não têm consciência de que estão utilizando elementos fossilizáveis distantes da língua-alvo. Essa falta de consciência da dificuldade interfere na progressão de um determinado estado da IL (interlíngua) para um padrão apropriado de produção na L2 (DURÃO, 2000, p. 45).

Alguns aprendizes são mais resistentes que outros para eliminar erros fossilizáveis, isso acontece, hipotetiza Baralo (2004, p. 50), talvez porque eles estejam satisfeitos com sua capacidade para comunicar-se. A autora ainda afirma que quando o aprendiz de uma L2 toma consciência de seus erros, e quer corrigi-los, tenta formar uma nova hipótese a partir dos dados de que dispõe e das instruções do professor para corrigir e superar o problema.

Corder (1967, p. 36) conceitualiza fossilização como um mecanismo que pode existir na estrutura psicológica latente (arranjo já formulado no cérebro que é ativado sempre que um adulto tenta produzir significados, os quais ele pode ter em uma segunda língua que ele está aprendendo) e pode aparecer em qualquer idade, independente da quantidade de aulas a que o aprendiz seja exposto. Mesmo quando as estruturas fossilizáveis parecem já terem sido erradicadas, elas ressurgem na performance produtiva de IL e, segundo o autor, isso geralmente acontece em situações como: quando o aprendiz está centrado em conteúdos

novos que exigem muita atenção, ou quando, ele se encontra bastante ansioso, ou quando está bastante relaxado. Esse fenômeno de “retrocesso” nos aprendizes de L2 se direciona a uma norma da IL, afirma Corder.

Selinker (1972; *In: LICERAS, 1992, p. 85*) conceitualiza os fenômenos linguísticos fossilizáveis como itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua materna em particular tendem a conservar na sua interlíngua em relação a uma dada língua objeto.

[...] Os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas que os falantes de uma NL (língua nativa) particular tenderão a manter na sua IL (interlíngua) relativa à particular TL (língua-alvo), não importa qual idade do aprendiz ou a quantidade de explicação ou aulas que ele recebe na TL⁵¹ (CORDER, 1974, p. 36).

A aparição de estruturas fossilizáveis pode acontecer influenciada pela situação comunicativa em que se encontra o aprendiz quando tem que fazer uso da L2:

Uma variável importante que deve ser levada em conta é o tipo de tarefa linguística com a qual se depara o falante: no caso de atuações que pode controlar e revisar, sem pressão de tempo, ou seja, quando pode *monitorar* a produção, cometerá menos erros gramaticais e léxicos, se interiorizou as regras que subjazem à geração dessas estruturas. Esta situação se dá na prática formal na aula, na produção de textos escritos que pode revisar e corrigir, ou quando dispõe de tempo suficiente para ler ou reler um texto. Caso contrário, se se encontra em uma situação de comunicação oral, na qual deve produzir e responder, sem dispor de tempo para controlar e corrigir, será mais fácil e freqüente que produza algum tipo de erro que supúnhamos já superado (BARALO, 2004, p. 45)⁵².

Baralo compartilha com a mesma ideia de Corder e podemos resumir que as estruturas fossilizáveis ressurgem com maior frequência, quando o aprendiz se encontra em uma situação de não controle sobre sua produção.

As estruturas fossilizáveis acontecem não só no nível fonético, embora sejam mais especialmente notadas, elas podem ser percebidas também no nível sintático,

⁵¹ [...] Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction the receives in the TL (CORDER, 1974, p. 36, tradução de Lívia de Lima Mesquita).

⁵² Una variable importante a tener en cuenta es el tipo de tarea lingüística con la que se enfrenta el hablante: en el caso de actuaciones que puede controlar y revisar, sin presión de tiempo, es decir, cuando puede *monitorizar* la producción, cometerá menos errores gramaticales y léxicos, si ha interiorizado las reglas que subyacen a la generación de esas estructuras. Esta situación se da en la práctica formal en clase, en la producción de textos escritos que puede revisar y corregir, o cuando dispone de tiempo suficiente para leer o releer un texto. Por el contrario, si se encuentra en una situación de comunicación oral, en la que debe producir y responder, sin disponer de tiempo para controlar y corregir, será más fácil y frecuente que produzca algún tipo de error que suponíamos ya superado (tradução nossa).

Essa abordagem sobre fossilização pode ser vista, também, em Baralo (1996, p. 10).

morfológico e lexical. Conforme Lleó (1997, p. 43), há uma grande variação individual, ou seja, há aprendizes que fossilizam antes, e outros, depois. No que diz respeito à fonologia, o acento estrangeiro é mantido por uns durante toda a vida e outros se desprendem em grande parte do acento.

Menciona Iruela (2004, p. 115) que, possivelmente, a fonologia seja o âmbito no qual a fossilização se manifeste com mais intensidade. O termo *fossilização*, definido pelo autor, volta-se para o aspecto fônico, entendido como a interrupção do processo de aquisição de um aspecto da interlíngua em uma etapa determinada. O aprendiz vai construindo sua interlíngua e vai aproximando-a da L2, porém, em um determinado momento, o seu avanço fica estagnado e o nível de competência fônica para de evoluir.

Embora existam já muitos estudos sobre fossilização, as causas que explicitam o motivo pelo qual tal fenômeno ocorre ainda não estão totalmente esclarecidas. As principais razões apontam para os processos de transferência e de permeabilidade⁵³ como possíveis desencadeadores, esclarecem Baralo (2004, p. 47-48; 1996, p. 11) e Yokota (2001, p. 39). A última autora ainda aponta que os fatores afetivos e as características individuais dos aprendizes devem ser também levados em consideração.

2.5 Modelos de análise de aquisição e aprendizagem de línguas

Vários estudos surgiram ao longo dos anos com a finalidade de explicar os processos que envolviam a aprendizagem de L2. Veremos, adiante, a evolução desses estudos e a abordagem das teorias que enfocam a produção do aprendiz de L2 sob os preceitos do Modelo de Análise Contrastiva, do Modelo da Análise de Erros e do Modelo de Interlíngua.

2.5.1 Modelo de Análise Contrastiva

Durão (2004, p. 17) comenta que o modelo de Análise Contrastiva (AC) se desenvolveu no contexto da Teoria Condutivista ou Behaviorismo (teoria que explica a conduta humana como resultado de um condicionamento) do estruturalismo linguístico.

⁵³ A permeabilidade, segundo Baralo (1996, p. 16), refere-se a uma propriedade da gramática que reflete a existência de regras que não se fixaram de forma unívoca e que, portanto, dão conta da variabilidade de intuições do falante de L2.

Como principais representantes, temos John Broadus Watson, Ivan Petrovié Pavlov e Burrhus Frederic Skinner⁵⁴.

O foco da AC é considerar como única fonte de problemas a interferência que resultaria na transferência dos hábitos ou habilidades da língua materna, não levando em consideração outros problemas que levam aprendizes ao erro. Segundo Appel e Muysken (1996, p. 126), os hábitos da língua de saída interferiam nos hábitos da língua de chegada. Baralo (2004, p. 36) explicita os pressupostos básicos da AC:

- a) A aprendizagem se produz por uma transferência de hábitos da LM para a LE;
- b) A transferência poderá ser positiva ou negativa; positiva se há coincidência entre as estruturas da LM e da LE, mas se os sistemas são diferentes, a transferência será negativa.

As pesquisas contrastivas se centraram em determinadas unidades e estruturas que são diferentes na língua materna e na língua-meta e que, por isso, supunha-se que por possuírem estruturas diferentes, poderiam provocar transferência negativa da língua materna sobre a língua-meta (MARTÍNEZ, 1999, p. 9).

Ao final dos anos 60, teóricos observaram que o modelo de AC possuía algumas limitações, embora houvesse duas versões desse modelo: a forte (partia das gramáticas das línguas em contraste) e a fraca (partia da observação dos erros que se verificavam na produção dos alunos de LE).

Vários foram os argumentos surgidos no decorrer da década de 70 que se opuseram ao modelo de AC, conforme Durão (2004, p. 36-38):

- a) Predizia erros que realmente não apareciam;
- b) Não identificava muitas das dificuldades que surgiam no processo de aprendizagem;
- c) Afirmava que as estruturas da LE, que apresentavam desigualdade das estruturas da LM, invariavelmente provocariam interferência;
- d) Deveria facilitar o ensino de LE, porém deixaram de lado a parte da aprendizagem propriamente dita;
- e) Não estabeleceu princípios teóricos suficientes que justificassem o uso de uma metodologia uniforme.

Sobre as limitações do modelo de AC, Lleó (1997, p. 46-47) explicita:

⁵⁴ Ver Durão (2004, p. 17-22).

[...] O fundamental é que está formulado em termos da análise fonemática estruturalista e se baseia exclusivamente na noção de oposição fonológica, que é essencialmente paradigmática. Entretanto, as maiores dificuldades na aprendizagem de uma L2 se apresentam a nível sintagmático [...]. Por outro lado, as dificuldades na aquisição de uma língua estrangeira não se questionam somente a partir de oposições fonemáticas novas [...] ⁵⁵.

Durão (2000, p. 44) comenta que a AC serviu de base para o modelo de Análise de Erros e o Modelo de Interlíngua, os quais abordaremos mais adiante.

2.5.2 Modelo de Análise de Erros

O artigo de Corder (1967), intitulado *The significance of learners errors*, serve de marco teórico do modelo de Análise de Erros (AE). A teoria que serve de base do modelo é a teoria de aquisição linguística de Chomsky, muito embora existam outras concepções teóricas que a complementam.

Com relação aos erros dos aprendizes, conforme Corder (1967, p. 20), duas escolas de pensamento no campo da metodologia apresentam diferentes pontos de vista. Segundo a primeira escola, se conseguíssemos um método perfeito de ensino, os erros não seriam cometidos; já a filosofia da segunda escola diz que, como vivemos em um mundo imperfeito, os erros ocorrerão, mesmo que nos esforcemos para não cometê-los.

Baseado na concepção de que nem todos os erros sejam realmente erros no sentido estrito do termo, Corder (1967, p. 24) os classifica em sistemáticos e não sistemáticos. No primeiro caso, são erros que ocorrem por desconhecimento da língua que se aprende; no segundo, são erros que não implicam desconhecimento da própria linguagem, mas, por razões outras, como lapsos de memória, cansaço físico ou mental, ou estados psicológicos alterados. Esses erros acontecem também com falantes de língua materna.

A diferença entre erros sistemáticos e não sistemáticos é importante. Corder (1967, p. 25) resume que “os erros da performance vão caracteristicamente ser não sistemáticos e os erros da competência serão sistemáticos”.

Vázquez (1999, p. 23-24) faz um percurso sob a perspectiva didático-histórica do conceito de erro no decorrer do tempo. As investigações começaram com o modelo de AC em que a importância dos erros centrava-se na contrastividade. Depois veio o modelo de AE não

⁵⁵ [...] La fundamental es que está formulado en términos del análisis fonemático estructuralista y se basa exclusivamente en la noción de oposición fonológica, que es esencialmente paradigmática. Sin embargo, las mayores dificultades en el aprendizaje de una L2 se presentan a nivel sintagmático [...]. Por otra parte, las dificultades en la adquisición de una lengua extranjera no se plantean solamente a partir de oposiciones fonemáticas nuevas [...] (tradução nossa).

contrastivo, segundo o qual os aprendizes de uma LE cometem erros não simplesmente pela transferência da LM. Por último, temos o estado atual, caracterizado pelo período de AC *a posteriori*.

Para uma proposta de classificação de erros, Vázquez (1999, p. 28) utiliza os seguintes critérios⁵⁶:

1) Critério linguístico:

- a) Erros de adição: processo em que se agrega morfemas ou palavras que são redundantes. Ex.: uso da preposição *de* (*A continuación deciden *de que es mejor separarse* em vez de *A continuación deciden que es mejor separarse*);
- b) Erros de omissão: consiste em suprimir morfemas e palavras que não são redundantes. Ex.: uso obrigatório do artigo antes do substantivo (**Experiencia se forma por acción*, em vez de *La experiencia se forma por acción*);
- c) Erros de justaposição: consiste em unir duas frases ou dois termos léxicos sem levar em conta os nexos exigidos pela sintaxe. Ex.: a interrogação indireta (*Y preguntó a la hormiga cómo puedes trabajar todo el día*, em vez de *Y preguntó a la hormiga como podía ella trabajar todo el día*). Na primeira frase, há mistura do discurso indireto, *Y preguntó a la hormiga*, com o discurso direto, *cómo puedes trabajar todo el día*, o que exigiria o uso dos dois-pontos e das interrogações nessa segunda parte;
- d) Erros de falsa colocação: consiste em colocar os elementos que constituem a frase em uma ordem sintagmática incorreta ou pouco frequente. Ex.: colocação do objeto indireto (*Dio a Juan la carta y se marchó*);
- e) Erros de falsa seleção: consiste em escolher morfemas ou palavras incorretas em um determinado contexto, sem levar em consideração nenhuma das operações anteriores. Ex.: colocação do gerúndio no lugar de frase com relativo (*El ladrón atacó al pasante *leyendo*, em vez de *El ladrón atacó al pasante que estaba leyendo*).

2) Critério etiológico⁵⁷:

- a) Erros interlinguais: são erros decorrentes da interferência da língua materna ou de outra língua estrangeira (L3). Ex.: omissão da preposição que antecede o

⁵⁶ Seleccionamos alguns dos exemplos expostos por Vázquez.

⁵⁷ O critério etiológico remete ao conceito de interferência, ou seja, quando há transferência de regras que não se correspondem e atuam, portanto, de forma negativa sobre a língua estrangeira que se aprende. Para maiores detalhes, ver capítulo **2.4 Transferência linguística**.

objeto indireto quando este precede o verbo (**Los chicos les gustan acampar*, em vez de *A los chicos les gustan acampar*);

- b) Erros intralinguais: erros que podem ser explicados pela influência das regras da língua estrangeira. Ex.: falsa seleção de elementos devido à falta de observação das características pertinentes, como a confusão de *lo* e *le* (**Lo gusta vs. Le gusta*);
- c) Erros de simplificação: consiste em descrever os erros depois de serem identificados, utilizando etiquetas, tais como: neutralização de funções sintáticas, eliminação de morfemas redundantes, utilização de um número reduzido de transformações, etc.

3) Critério comunicativo: relaciona-se à questão pragmática e do ponto de vista da comunicação, deve-se levar em consideração critérios como:

- a) Erros de ambiguidade (com relação à mensagem);
- b) Erros irritantes (com relação ao interlocutor);
- c) Erros estigmatizantes (com relação a quem fala).

4) Critério pedagógico: há uma estreita relação entre os erros e a etapa em que se encontra o aprendiz. Deve-se saber quais são os erros que caracterizam cada etapa da aprendizagem.

- a) Erros induzidos *versus* criativos;
- b) Erros transitórios *versus* permanentes;
- c) Erros fossilizados *versus* fossilizáveis;
- d) Erros individuais *versus* coletivos;
- e) Erros de produção escrita *versus* oral.

5) Critério pragmático:

- a) Erros de pertinência ou discursivos (com relação à situação).

6) Critério cultural:

- a) Erros culturais.

Um dos conceitos importantes relacionados ao modelo de AE é o de “competência comunicativa” proposto por Dell Hymes, que, por sua vez, é baseado no conceito de “competência linguística” proposto por Chomsky. Segundo este autor, existe um falante-ouvinte ideal capaz de produzir um conjunto infinito de sentenças. A competência linguística de um falante é um conjunto de regras que ele construiu em sua mente, pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que ele ouviu à sua volta quando criança (LYONS, 1981, p. 173).

Hymes (1995; *In*: LLOBERA, 1995, p. 34) menciona:

É necessário, pois, proporcionar explicações pelo fato de que uma criança normal adquira o conhecimento das orações, não somente como gramaticais, mas também como apropriadas. Esta criança adquire a competência relacionada de quando falar, quando não e de quê, com quem, onde, em que forma⁵⁸.

O conceito de competência comunicativa propôs uma mudança no âmbito do ensino e aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras. Conforme Gargallo (2004, p. 31), este conceito procede de toda uma tradição etnológica e filosófica que aborda o estudo da língua, não como sistema descontextualizado, mas em uso.

Para Canale (1995; *In*: LLOBERA, 1995, p. 63-82), a competência comunicativa compreende as seguintes subcompetências:

- a) Subcompetência gramatical ou linguística: capacidade de dominar o código da língua nos subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfossintático e léxico-semântico;
- b) Subcompetência sociolinguística: capacidade para usar a língua, relacionando-a ao contexto sócio-cultural;
- c) Subcompetência discursiva: capacidade de produção/decodificação de textos;
- d) Subcompetência estratégica: capacidade de agilizar o processo de aprendizagem com as estratégias adequadas e compensar as dificuldades surgidas no processo comunicativo. As estratégias colocam o aprendiz como elemento importante no processo de apropriação da L2 que aprende.

Sobre esse último ponto, as estratégias podem ser de aprendizagem e de comunicação, embora existam outras propostas de classificação. Para Gargallo (2004, p. 38), o conceito de estratégias de aprendizagem diz respeito ao mecanismo que o aprendiz faz uso de forma consciente no intuito de efetuar e agilizar o processo de aprendizagem. Para Fernández (1997, p. 35), as estratégias de comunicação são mecanismos potencialmente conscientes, utilizadas quando necessárias com a finalidade de solucionar alguma dificuldade de comunicação.

Afirma Camargo (2000, p. 61) que a “Análise de Erros é um modelo dentro da Linguística Contrastiva cujas análises partem do erro já cometido pelo aprendiz, e não da

⁵⁸ Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma (tradução nossa).

predição de erros, como na Análise Contrastiva”. Essas concepções são importantes para entender a evolução desses modelos até chegar à concepção de interlíngua.

2.5.3 Modelo de Interlíngua

O termo interlíngua foi inicialmente atribuído a Selinker (1972), que se refere aos estágios intermediários na língua dos aprendizes entre a língua materna e a língua-alvo⁵⁹. Interlíngua é, portanto, um sistema linguístico diferente entre a língua do falante, língua-mãe e a língua que ele aprende, a língua-alvo. Conforme Revilla (1998), esse sistema linguístico não pertence nem à língua materna nem à língua estrangeira, embora contenha elementos de ambas.

Selinker (1972, p. 4) discute cinco processos centrais para o aprendizado de uma segunda língua, baseado na concepção de que o reaparecimento de erros nos aprendizes não deve ser interpretado como regressão, mas como realidade presente no processo de quem aprende uma L2. O autor lança a hipótese de que esses processos são fundamentais na aquisição de segundas línguas e que cada um deles molda o material fossilizável com relação às locuções superficiais da IL, controlando-as quase totalmente. Os processos são⁶⁰:

- a) Transferência linguística: é o emprego de elementos, regras e subsistemas da IL que procedem da língua nativa do aprendiz;
- b) Transferência de treinamento: diz respeito aos elementos identificáveis nos processos de instrução a que os estudantes foram submetidos;
- c) Estratégias de aprendizagem da L2: relaciona-se à abordagem identificável pelo aprendiz ao material a ser aprendido;
- d) Estratégias de comunicação na L2: tem a ver com o modo como o aprendiz administra seu conhecimento da LE;
- e) Supergeneralização do material linguístico para a língua-alvo: ocorre quando os itens fossilizáveis, as regras e subsistemas são resultados de uma supergeneralização clara das regras da língua-alvo e de seus traços semânticos.

O conceito de interlíngua está atrelado a outras noções, como as de interferência e fossilização⁶¹.

⁵⁹ Termo do inglês *target language*.

⁶⁰ As definições foram baseadas em Durão (2004, p. 4).

⁶¹ Sobre esses tópicos, ver capítulos **2.4 Transferência linguística** e **2.4.2 Fossilização**.

O modelo de Interlândia ampliou os estudos do processo de ensino-aprendizagem de língua e são vários os autores que estão de acordo com essa concepção. Durão (2004, p. 72) lista alguns avanços desses estudos:

- a) Promoveu propostas de tratamento do erro;
- b) Promoveu estudos com vistas à identificação das operações cognitivas subjacentes à construção de enunciados em LE;
- c) Promoveu a compreensão de estratégias de comunicação e de aprendizagem;
- d) Introduziu o conceito de “fossilização”.

Na década de 60 (RABELLO, 2001, p. 33-34), estudos foram feitos com o intuito de prever erros de pronúncia em aprendizes de inglês como língua estrangeira. Tais estudos evidenciavam a transferência e/ou interferência da língua materna do aprendiz na língua-alvo, não havendo preocupação com a produção da interlândia do aprendiz. Estudos evidenciaram, na década de 70, que a fonologia da interlândia era extremamente variável.

Rabello (2001, p. 35-36) analisa várias teorias relacionadas ao aprendizado de uma língua estrangeira e os processos que influenciam na interlândia do falante. A autora cita:

Independentemente da terminologia criada pelos estudiosos da área de aprendizado de línguas e do grau de interferência, transferência e de outros processos influenciadores na interlândia do falante da L2, chegamos à conclusão de que existem diferenças no desenvolvimento da fonologia do aprendiz da LE e que os resultados alcançados na interlândia deste, mesmo que o aprendiz já tenha alcançado fluência na língua, seguem caminhos distintos.

Os estudos de interlândia constituem, conforme Revilla (1998, p. 12), um objeto de investigação de descrição e de análise muito mais rico e completo que o modelo de Análise de Erros.

O modelo de Interlândia contribuiu significativamente para o ensino-aprendizagem de línguas. Sobre as contribuições do modelo, Durão (2004, p. 71-72) conclui:

O modelo de IL favoreceu de forma importante o processo de ensino-aprendizagem de línguas porque, entre outras coisas, promoveu propostas de tratamento do erro, estudos com vistas à identificação das operações cognitivas subjacentes à construção de enunciados na LE, à compreensão das estratégias de comunicação e de aprendizagem, assim como introduziu o conceito de ‘fossilização’ no campo do ensino-aprendizagem de línguas⁶².

Ao discutir a noção de interlíngua e ressaltar sua contribuição para a aquisição de segunda língua, Barbosa (2004, p. 232) assevera:

Em seus diferentes aspectos, os estudos da interlíngua têm trazido contribuições significativas para a compreensão do processo de aquisição de L2 através desses estudos tem sido possível comprovar a existência de estágios diferentes na aquisição de L2. Para o desenvolvimento do aprendiz, nesses diferentes estágios, a interação mediada, através da negociação discursiva, exerce papel fundamental para o desenvolvimento do aprendiz. Em relação à oralidade na L2, parece haver, cada vez mais, um maior respeito quanto ao uso da variação interlingüística do aprendiz como forma de demarcar sua identidade social.

Conforme a literatura analisada, concluímos que o Modelo de Interlíngua é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e que, de certa forma, ampliou os pressupostos dos Modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros. Não queremos dizer, contudo, que o Modelo de IL seja o melhor e que tenha substituído os demais, seria mais coerente afirmar que tais modelos foram se somando no decorrer do tempo e que cada um tem suas contribuições para o ensino-aprendizagem de uma L2. Esses modelos, na realidade, consistem em hipóteses que tentam desvendar o processo de aquisição-aprendizagem de quem aprende uma língua estrangeira.

Aparece, dentro da literatura da interlíngua, o termo Interlíngua Inicial. Consiste, segundo Praxedes Filho (2003, p. 40), na “[...] primeira “gramática mental, o primeiro “platô estável” a se formar, para um dado aprendiz, no *continuum* de interlínguas que se estabelece entre sua L1 e a L2 que está tentando adquirir. É, pois, a interlíngua mais simples, a mais primitiva, a mais distante da L2”.

Selinker (1972; *In*: LICERAS, 1991) assume que exista uma “estrutura psicológica latente” (EPL) no cérebro. Essa EPL entra em funcionamento quando o indivíduo tenta aprender uma L2. O autor retoma o trabalho de Weinreich⁶³ (1953, p. 7; *apud*

⁶² El modelo de IL favoreció de forma importante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas porque, entre otras cosas, promocionó propuestas de tratamiento del error, estudios con vistas a la identificación de las operaciones cognitivas subyacentes a la construcción de enunciados en LE, a la comprensión de las estrategias de comunicación y de aprendizaje, así como introdujo el concepto de ‘fossilización’ en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas (tradução nossa).

⁶³ WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. Nueva York: Círculo Lingüístico de Praga, 1953.

SELINKER (1972⁶⁴; *In*: LICERAS, 1991)), que trata de estudos sobre bilinguismo e, apesar de propor discussões sobre questões linguísticas e psicológicas, acaba intensificando suas abordagens com relação às primeiras questões, ou seja, às estruturas psicológicas. Weinreich pressupõe que existam “identificações interlíngüísticas”.

Antes de explicar o que vem a ser a “estrutura psicológica latente” a que se refere Selinker, retomaremos a “estrutura latente da linguagem” (ELL), termo proposto por Lennerberg (1967⁶⁵, p. 374-379; *apud* Selinker (1972; *In*: LICERAS, 1991, p. 82). Sobre a ELL, afirma Lennerberg:

- a) É uma ordenação já formulada no cérebro;
- b) É a contrapartida biológica da *gramática universal*;
- c) A criança a transforma em uma *estrutura concreta* de uma gramática particular através de uma série de etapas de maturação.

Através da “estrutura psicológica latente” de Selinker, os indivíduos que aprendem uma L2 ativam uma estrutura diferente que se realiza em um sistema cujas regras não pertencem à LM nem à LO, é um sistema independente denominado interlígua.

Selinker parte de uma suposição inicial na qual um adulto consegue alcançar uma competência na L2 igual a de um falante nativo. Isso acontece porque o indivíduo ativa de alguma forma a “estrutura latente da linguagem”, proposta por Lennerberg. Porém, apenas 5% dos adultos conseguem chegar a essa competência nativa. Selinker buscou explicar o que acontece com a imensa maioria, os outros 95%, isto é, aqueles que não conseguem ativar a “estrutura latente da linguagem”, ou seja, a mesma estrutura que intervém na aquisição da LM. Há alguns pontos nos quais Selinker concorda com a proposta de Lennerberg, porém existem pontos discordantes, apresentados no quadro seguinte:

⁶⁴ Tradução espanhola (SELINKER, L. La interlengua. *In*: LICERAS, Juana Muñoz. **La adquisición de las lenguas extranjeras**: hacia un modelo de análisis de la interlengua. Visor, 1992) de: SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, vol. X, 3, pp. 209-231, 1972. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.

⁶⁵ LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nueva York: John Wiley and Sons, 1967. Tradução espanhola: **Fundamentos biológicos del lenguaje**. Madrid: Alianza editorial.

Quadro 12 – Pontos concordantes e discordantes entre Selinker e Lennerberg

Pontos concordantes	Pontos discordantes
a) Concorda com a descrição da estrutura latente de Lennerberg; b) Existe no cérebro uma ordenação já formulada, diferente para a maior parte dos indivíduos.	a) Existe um programa genético em estrutura profunda; b) Não há um programa genético na estrutura latente; c) Não há uma cópia de um conceito gramatical como o de <i>gramática universal</i> ; d) Não há garantias de que se ative ou se realize na estrutura concreta de alguma língua natural; e) Há garantias de que ocorram muitas possibilidades que se sobreponham com outras estruturas do cérebro.

Praxedes Filho (2003, p. 42) comenta que Corder (1981; 1983)⁶⁶, tal como Selinker (1972, 1992)⁶⁷, defende a atuação de processos psicolinguísticos, porém Ellis (1982)⁶⁸ defende os ditos processos e, também, os processos sociolinguísticos. Conforme o autor, a IL Inicial é explicada pelos autores da seguinte forma:

- a) Para Selinker, “[...] a interlíngua inicial é resultante das identificações interlinguísticas, processadas na mente do aprendiz e viabilizadas pela estrutura psicológica latente que passam a ocorrer a partir do momento do primeiro contato com o *input* em L2 [...]”;
- b) Corder a define como “[...] a fonte inicial é, então, um código linguístico simples, talvez universal, criado, possivelmente, a partir de lembranças guardadas pelo aprendiz de L2, de sua experiência relativa à aquisição da L1”;
- c) Ellis classifica como sendo de natureza “...sociocognitiva...” (1982, p. 219) e a desenvolve por meio de quatro hipóteses⁶⁹.

Praxedes Filho (2003, p. 44) corrobora com a proposta psico/sociolinguística de Ellis (1982) e justifica-se da seguinte forma:

⁶⁶ CORDER, S. Pit. Simple codes and the source of the second language learner’s initial heuristic hypothesis. In: CORDER, S. Pit. (ed.). **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

⁶⁷ SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL**, X/3, 1972.

SELINKER, Larry. **Rediscovering interlanguage**. Essex: Longman, 1992.

⁶⁸ ELLIS, Rod. The origins of interlanguage. **Applied Linguistics**, III/3, 1982.

⁶⁹ Para maiores informações sobre explicações dessas hipóteses, consultar Praxedes Filho (2003, p. 42-43).

[...] o aprendiz de uma segunda língua não pode ser considerado como uma “ilha de cognição” isolada (dimensão intrapessoal); ao contrário, o aparato cognitivo do aprendiz se relaciona, bidirecionalmente, com o mundo físico, como também, através da interação, com os outros atores, igualmente detentores de um aparato cognitivo próprio, participantes do processo de aquisição: professor, colegas, interlocutores em geral (nativos e/ou não nativos) (dimensão interpessoal).

No intuito de caracterizar o estágio intermediário no desenvolvimento da competência fônica, surge, dentro dos estudos de pronúncia, o termo “Interlíngua fônica”, citado por Cantero (1998; *apud*⁷⁰ IOUP e WEINBERGER, 1987) como

Estágio intermediário no desenvolvimento da *competência fônica*. Tipicamente, os falantes de uma língua estrangeira desenvolveram sua competência fônica até certo nível, normalmente não equiparável ao dos nativos, que lhe permite expressar-se com um característico *sotaque estrangeiro*. A interlíngua fônica, então, é uma competência fônica não totalmente desenvolvida. Os falantes nativos têm competência fônica, mas não interlíngua fônica⁷¹.

a) Fonologia da interlíngua

Existem várias discussões relacionadas à natureza da fonologia da interlíngua de aprendizes de L2 e muito se tem debatido acerca da pronúncia desses falantes.

Lleó (1997) discute o processo de aquisição da fonologia da L1 e da L2. A aquisição da fonologia de uma L1 possui características específicas que a diferencia da aquisição da fonologia de uma L2. Segundo a autora, no primeiro caso, quando se comparam as vocalizações do indivíduo, em uma etapa inicial, com a pronúncia dos falantes adultos, observam-se algumas características; no segundo caso, observam-se outras se comparamos as produções dos aprendizes de uma L2 com as produções dos falantes nativos, ou seja, na Interlíngua. Nesse caso, faz-se a distinção entre a aquisição guiada (acontece quando a aprendizagem de uma LE (língua estrangeira) acontece em sala de aula, há a presença de um professor que segue um programa, uma metodologia e uma orientação pedagógica específica) e a aquisição não guiada (acontece em um ambiente natural e o indivíduo adquire a LE imerso na sociedade cujo idioma é o que ele aprende). Estas são algumas das características apontadas pela autora:

⁷⁰ IOUP, G. e S.H. WEINBERGER. **Interlanguage Phonology**. Cambridge: Newbury House, 1987.

⁷¹ Estadio intermedio en el desarrollo de la *competencia fónica*. Tipicamente, los hablantes de una lengua extranjera han desarrollado su competencia fónica hasta cierto nivel, normalmente no equiparable al de los nativos, que le permite expresarse con un característico *acento extranjero*. La interlengua fónica, entonces, es una competencia fónica no desarrollada plenamente. Los hablantes nativos tienen competencia fónica, pero no interlengua fónica (tradução nossa).

Quadro 13 – Características da fonologia de L1 e L2

Características da fonologia de L1	Características da fonologia de L2
a) Grandes diferenças no caso de simplificações e substituições;	a) Diferenças no caso de simplificações e substituições;
b) Muitas semelhanças entre as produções de diferentes indivíduos;	b) Semelhanças (podem ser agrupadas frequentemente conforme a L1) entre as interlínguas de diferentes pessoas;
c) Grande variação na pronúncia de uma mesma palavra por um mesmo indivíduo;	c) Grande variação na pronúncia de uma mesma pessoa;
d) Aproximação relativamente constante em direção ao modelo fonológico adulto, com momentos de aparente retrocesso.	d) A aproximação em direção à L2 costuma parar em um momento dado e produz o fenômeno da fossilização.

Como podemos observar, há semelhança entre o processo de aquisição não guiada (ou natural) e a aquisição de L1, pois a pessoa não recebe instrução formal e terá que desenvolver uma competência pelo *input* recebido. Lleó (1997) conclui que os dois tipos de aquisição de L2 (guiada e não guiada) parecem não ter uma influência diferenciada muito marcada no processo nem no resultado da aquisição.

A noção de interlíngua sofreu algumas modificações no decorrer do tempo, sendo associada por um período com a Hipótese da Análise Contrastiva. Essa hipótese provou possuir limitações por algumas razões e, posteriormente, surgiram vários modelos que redirecionaram o foco na relação entre L1 e L2⁷².

A noção completa de ‘interlíngua’ re-emergiu como uma maneira útil de ver os diferentes estágios de competência que os aprendizes demonstraram e os estudos de fonologia da interlíngua se adaptaram com esse interesse renovado, apesar de estar claro que as habilidades fonológicas são diferentes de maneira fundamental das habilidades de controle semântico e morfossintático [...] (KEYS, 2002, p. 77-78)⁷³.

⁷² Para entender melhor a noção da Hipótese da Análise Contrastiva e de Interlíngua, ver capítulos **2.5.1 Modelos de Análise Contrastiva** e **2.5.3 Modelo de Interlíngua**, respectivamente.

⁷³ The whole notion of ‘interlanguage’ has re-emerged as a useful way of looking at the different stages of competence that learners demonstrate and interlanguage phonology studies have fitted in with this renewed interest, although it is clear that phonological skills are different in fundamental ways from the skills of morpho-syntactic and semantic control [...] (tradução de Livia de Lima Mesquita).

Para entendermos melhor esses aspectos que envolvem a aprendizagem de uma LE no que diz respeito à pronúncia do aprendiz, é importante centrarmos nossa atenção na fonologia da interlíngua deste.

Nos estudos sobre interlíngua que levam em consideração os aspectos fonológicos, Lima (2008, p. 71-72) salienta que os aprendizes utilizam uma estratégia comunicativa para a aprendizagem. Como ocorre no caso da vogal média, no exemplo seguinte: na palavra “nuebesientos” (no lugar de “novecientos”), houve uma tentativa de aproximar uma forma lexical do espanhol, empregando uma referência já adquirida de uma palavra primitiva “nueve” (numeral do espanhol) (p. 71). Isto demonstra um processo de hipergeneração intralinguística, pelo desconhecimento dos traços distintivos dos lexemas e morfemas que compõem os numerais da língua espanhola. Em alguns itens lexicais, aconteceu uma mistura de pronúncia por interferência do português, como em /kãmaras/ > /kãmeras/.

Ocorrência dessa natureza coincide com a variável ‘interferência do léxico na pronúncia’, considerada nessa pesquisa e apresentada no capítulo **3.3 Variáveis controladas**.

b) A variabilidade e os fatores da produção

A língua usada pelos falantes constitui um conjunto de variedades e, portanto, não pode ser uniforme. Este conjunto de variedades aumenta e diferencia-se entre si conforme o número de falantes de determinada língua, assim como sua extensão geográfica, ou seja, onde se fala a língua.

A variação da língua está condicionada por três fatores que interagem ao mesmo tempo: a) localização geográfica; b) grupo social ao qual pertencem os interlocutores e c) situação de comunicação em que participa o falante. A variação da pronúncia⁷⁴ também está determinada por esses três fatores, explica Iruela (2004, p. 88)⁷⁵.

⁷⁴ Sobre essa questão de variação na pronúncia, Olivé (1999, p. 48-53) apresenta explicações detalhadas de cada um desses fatores que apresentamos no capítulo **2.2.2 Aspectos da pronúncia na língua**.

⁷⁵ Sobre mais informações sobre a variabilidade, ver Iruela (2004, p. 88-96), capítulo **2.5.3 Modelo de interlíngua**, item b) A variabilidade e os fatores de produção.

A variabilidade é uma área da Linguística aplicada impulsionada por Labov nos anos sessenta que aborda a complexa realidade da língua em uso desde a análise do que dizem realmente os falantes em cada contexto de comunicação. Este enfoque linguístico contrasta com a perspectiva da Gramática universal centrada em uma concepção de uma linguagem invariável, simbolizada no *falante-ouvinte ideal*⁷⁶ (IRUELA, 2004, p. 89).

Como a variação na pronúncia está condicionada à situação de comunicação ao qual se insere o falante, diz-se que “um mesmo falante pode variar as características fonológicas de seu enunciado, segundo o contexto de comunicação, podendo modificar a velocidade de elocução, a entonação, ou bem provocando a presença ou o relaxamento de certos sons” (IRUELA, 2004, p. 89).

Como a variabilidade é o elemento caracterizador da fonética, uma gama de fatores pode intervir, como estes citados anteriormente, dentre muitos outros, como a influência dos sons próximos e as diferenças dos órgãos articulatórios de cada falante.

No caso de tratar-se da aprendizagem de uma LE, afirma Iruela (2004, p. 89) que a variabilidade é um dos fatores que dificulta a compreensão auditiva por parte do aprendiz, principalmente, se estes se expõem a enunciados reais de fala espontânea.

Iruela (2004) justifica a relevância da variabilidade da língua para a aquisição e o ensino da pronúncia de uma LE da seguinte forma:

A variabilidade da língua é relevante para a aquisição e o ensino da pronúncia de uma L2 porque analisa os conteúdos linguísticos que deve adquirir o aprendiz se quer ser capaz de perceber e de produzir os matices relacionados com uma situação determinada de comunicação entre falantes nativos. O aprendiz é mais competente quanto maior o número de variedades geográficas, sociais e situacionais seja capaz de perceber e de produzir (IRUELA, 2004, p. 90)⁷⁷.

Há trabalhos que se utilizam de conhecimentos da Fonética e da Sociolinguística e mostram ser possível a interseção de ambas as áreas no avanço dos estudos dentro da Linguística.

Pérez (2007) estuda a variação estilística da série /b, d, g/, quando esses fonemas se encontram em posição intervocálica, para assim determinar o estatus sociolinguístico

⁷⁶ La variabilidad es un área de la lingüística aplicada impulsada por Labov en los años sesenta que aborda la compleja realidad de la lengua en uso desde el análisis de qué dicen realmente los hablantes en cada contexto de comunicación. Este enfoque lingüístico contrasta con la perspectiva de la Gramática universal centrada en una concepción de un lenguaje invariable, simbolizada en el *hablante oyente ideal* (IRUELA, 2004, p. 89, tradução nossa).

⁷⁷ La variabilidad de la lengua es relevante para la adquisición y la enseñanza de la pronunciación de una L2 porque analiza los contenidos lingüísticos que debe adquirir el aprendiente si quiere ser capaz de percibir y de producir los matices relacionados con una situación determinada de comunicación entre hablantes nativos. El aprendiente es más competente cuanto mayor número de variedades, geográficas, sociales y situacionales, sea capaz de percibir y de producir (IRUELA, 2004, p. 90, tradução nossa).

dessas três variantes no espanhol do Chile. Utilizou-se uma mostra de fala de jornalistas e locutores de notícias da televisão chilena. Devido à natureza contínua do fenômeno fonético, o autor estabelece o reconhecimento de três variantes: aproximante fechada, aproximante e elidida. De acordo com a classificação dos modos do discurso, estabelecem-se dois estilos, denominados Estilo A e Estilo B. O primeiro se enquadra na categoria *fala, não espontânea, anunciar o escrito para ser falado*; o segundo estilo está dentro da categoria *fala, espontânea, conversação*. Após os procedimentos de gravação, transcrição e análise, os resultados gerais mostram que são comportamentos regulares do espanhol do Chile: a realização aproximante de /b/, a realização aproximante e elisão de /d/ e realização aproximante fechada de /g/. Além disso, não há um comportamento regular no enfraquecimento dos fonemas que compõem a série, quando encontrados em posição intervocálica.

Em outro estudo sobre a variação estilística do fonema /s/ em posição implosiva, Pérez (2007) utiliza os mesmos procedimentos da investigação anterior e, em um *corpus* de gravações de notícias dos canais de maior difusão nacional da televisão chilena, conclui que há predomínio da realização aspirada do /s/ sobre outras realizações, sendo essa uma tendência geral e regular em todos os estilos. No estilo de fala espontânea, os falantes realizam a elisão e, no estilo de fala não espontânea, estes realizam a sibilante.

Abreu (2011) faz um estudo sociolinguístico das interferências fonético-fonológicas do português brasileiro falado por imigrantes libaneses em situação de contato na cidade de Londrina – Paraná. O *corpus* constitui-se da fala de dezesseis falantes bilingues, divididos em dois grupos religiosos, cristãos e muçulmanos, sendo esses de sexo masculino e feminino, distribuídos em dois níveis de escolaridade, 1º e 2º graus. A autora conclui que as interferências devem-se à distância entre os dois sistemas fonético-fonológicos, à ausência de aprendizado formal do português e ao estatus do árabe como língua de cultura e religião.

Assim como as características essenciais de uma pessoa afetam na configuração das interlínguas, o ambiente em que elas se encontram também é decisivo. Durão (2007, p. 76-77) faz uma análise da interlíngua com base na Sociolinguística e diz que as diferentes implicações que estabelecem as interlínguas em função do ambiente em que estão inseridos os aprendizes podem ser estudadas nessa perspectiva.

Fernández (2004; *apud* Durão, 2007, p. 47) menciona que a interlíngua, na década dos anos setenta, era depreciada como objeto de estudo das análises variacionistas praticadas pela Sociolinguística devido à sua aparente instabilidade. Essa visão negativa foi modificada porque constatou-se que há pautas de variação sistemática nas interlínguas semelhantes às que

se produzem em comunidades de fala. Passou-se a realizar análises variacionistas para entendê-las e para compreender o próprio processo de aprendizagem de LE.

As análises da interlíngua com base na Sociolinguística e com base na Psicolinguística consistem em variáveis extralinguísticas que incidem na constituição da interlíngua.

Os fatores de variação são importantes tanto para o estudo da LM quanto para o estudo da interlíngua.

2.6 Sistema fonológico do espanhol e do português do Brasil

Nosso estudo tentará responder como ocorre a aprendizagem de fonemas vocálicos pelos aprendizes brasileiros cearenses do espanhol. Tratam-se dos fonemas /e/ e /o/ e, a partir da observação da produção oral desses aprendizes, tentaremos verificar características da IL dos mesmos. Para isso, consideraremos o papel da língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola, levando em consideração os estudos baseados no referencial teórico da fonologia da interlíngua. A outra parte dos estudos teóricos necessários estará fundamentada na descrição dos fonemas vocálicos em português e em espanhol e nas dificuldades encontradas pelos aprendizes.

As dificuldades existentes quando se estuda uma língua estrangeira podem ocorrer de acordo com o grau de diferença entre os sistemas fonológicos da LM e dessa LE, dentre vários outros fatores. É importante observarmos os aspectos do sistema vocálico e a realização das vogais em ambas as línguas para conhecermos melhor as dificuldades provenientes das vogais do espanhol pelos aprendizes cearenses. Faremos, a seguir, a descrição do ponto de vista articulatorio do sistema fonológico do espanhol e do português do Brasil.

2.6.1 Fonemas vocálicos do espanhol

Conforme o modo de articulação, os sons classificam-se em vogais e consoantes. No caso das vogais, ocorre uma abertura completa dos órgãos articulatorios e o ar passa livremente sem encontrar obstáculo ao passar pela cavidade bucal. O que basicamente distingue as vogais das consoantes é o caráter de som aberto, mas não é possível traçar uma divisória entre ambas, afirma Gaya (1988, p. 105-106). Quilis (1997b, p. 48) diz que as

vogais, do ponto de vista fonético, são sons que apresentam a maior abertura dos órgãos articulatórios, o maior número de vibrações das cordas vocais em uma unidade de tempo e o máximo de harmônicos; do ponto de vista fonológico, as vogais se diferenciam das consoantes por sua capacidade de formar núcleo silábico.

A proposta de classificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), conforme Cavaliere (2005, p. 64), é a seguinte: a) conforme a zona de articulação: anteriores, médias e posteriores; b) conforme o timbre: abertas, fechadas e reduzidas; c) conforme o papel das cavidades bucal e nasal: orais e nasais e c) conforme a intensidade: átonas e tônicas.

As cinco vogais do espanhol [i, e, a, o, u] são produzidas mediante os seguintes parâmetros de classificação: pelo modo de articulação, pelo lugar de articulação e pela ação do véu palatino.

O parâmetro “modo de articulação” se relaciona com a maior ou menor elevação da língua em plano vertical. O som chega depois à cavidade bucal, que muda de forma em função do grau de abertura da boca e da posição que a língua adote para cada uma das vogais. Clasificam-se em: *altas, médias e baixas*.

As vogais altas (/i/ e /u/) são emitidas estando a língua muito mais elevada e próxima ao palato. As vogais médias (/e/ e /o/) são as que se produzem com a língua em posição intermediária com relação à sua altura; a vogal baixa (/a/) é aquela que se produz estando a língua em sua posição mais baixa.

De acordo com o “lugar de articulação”, o som sai ao exterior através do orifício dos lábios, que é próprio e diferente para cada vogal e está em função da posição da língua, ou seja, pode estar mais adiantada ou mais atrasada no interior da boca. Segundo esse parâmetro, as vogais classificam-se em *anteriores* /i/, /e/, *central* /a/ e *posteriores* /o/, /u/.

Conforme a “ação do véu palatino”, Quilis (1997, p. 39) classifica as vogais em orais e nasais. O primeiro caso acontece quando o véu palatino está aderido à parede faríngea e o ar, então, sai pela boca: [i, e, a, o, u]; o segundo caso, quando o véu palatino não está aderido à parede faríngea e o ar sai simultaneamente pela boca e pelas fossas nasais: [ĩ, ã, õ, ã].

Menciona Machuca (*In*: ALCOBA, 2000, p. 44) que os sons vocálicos podem nasalizar-se nos seguintes casos: a) em posição inicial absoluta seguida de nasal; b) entre consoantes nasais. Também, podem produzir-se com menor intensidade e duração nos seguintes contextos: posição final de palavra diante de pausa ou no registro familiar.

No que tange ao grau de abertura da boca, podem ser: *fechadas* /i/, /u/, *médias* /e/, /o/ ou *aberta* /a/ e, de acordo com a posição dos lábios, classificam-se em *arredondadas* /o/, /u/ e *não arredondadas* /a/, /e/, /i/, em que os lábios mantêm uma posição neutra.

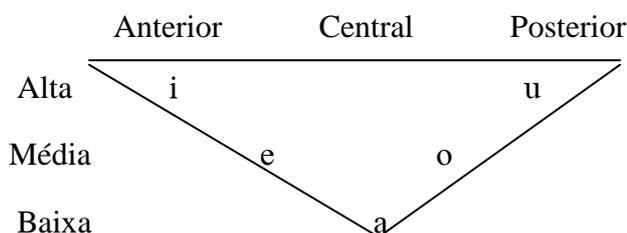
Machuca (*In*: ALCOBA, 2000, p. 43) apresenta outros parâmetros de classificação do sistema vocálico espanhol, além da nasalização que separa as vogais orais das nasais. São estes: a duração, divididas em breves e longas; a velarização ou palatalização, produzidas com uma elevação em direção à parte posterior ou anterior da língua.

São cinco os fonemas vocálicos do espanhol /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ e os sons de cada fonema são [i], [e], [a], [o], [u]. Serena (2003) apresenta outras variantes frequentes na fala com relação ao espanhol: a) variantes abertas [ɛ], [ɔ], que aparecem em contato com [r], em sílabas travadas e nos ditongos decrescentes, como nas palavras *carreta*, *pértiga*, *seis*, *arroz*, *sol*, *sóis*; b) as variantes nasalizadas das vogais, que aparecem entre nasais, como nas palavras *maná*, *niño*; c) as variantes relaxadas, em sílabas átonas (como uma espécie de vogal neutra ou *schwa*).

A classificação apresentada aqui teve como base Masip (1998). Conclui o autor que existem cinco vogais fonológicas em espanhol: /i, e, a, o, u/. Assim, teremos para o / i /, os alofones [ĩ], [i̇], [î]; para o / e /, os alofones [ẽ], [ė]; para o / a /, os alofones [ã], [ȧ]; para o / o /, os alofones [õ], [ȯ]; para o / u /, os alofones [ũ], [u̇], [û].

Segue abaixo o triângulo vocálico do espanhol que representa um sistema de cinco vogais:

Figura 1 - Triângulo vocálico do espanhol



Apresentamos, em resumo, a descrição do sistema vocálico do espanhol:

/i/: Vogal alta, anterior, fechada, não arredondada.

/e/: Vogal média, anterior, não arredondada.

/a/: Vogal baixa, central, aberta, não arredondada.

/o/: Vogal média, posterior, arredondada.

/u/: Vogal alta, posterior, fechada, arredondada.

Entretanto, dependendo da distribuição das vogais na sequência fônica, elas apresentam realizações diferentes. Tendem a abrir-se nos seguintes casos: a) quando aparecem em sílabas de estrutura vogal ou consoante-vogal, denominadas livres; b) em contato com [r] ou diante de [x]. Tendem a fechar-se quando aparecem em sílabas que terminam em consoante (ou travadas) (MACHUCA, *In*: ALCOBA, 2000).

Essa tradição de classificação está baseada na teoria de Navarro Tomás (1918) e relaciona-se ao fato de que existem, em espanhol, vogais abertas e fechadas. Os fonemas vocálicos possuiriam determinados alofones em distribuição complementar. Esse é um fator que, apesar da contestação de alguns autores, estende-se até hoje no espanhol. À luz dessa teoria, as vogais /e/ e /o/ se realizam abertas em contato com [r] e [x]. Se abrirá o *o* em toda sílaba travada por consoante e se abrirá o *e* em toda sílaba travada por qualquer consoante que não seja [d], [s], [θ], [m], [n]. Se abrirão [e] e [o] quando formam parte de um ditongo decrescente [e̞i] e [o̞i], como em *aceite* e *oigo*. Autores como Martins (2000) e Masip (2001) apresentam tal classificação quando abordam as vogais médias e, como o enfoque deles está relacionado à pronúncia por aprendizes brasileiros, asseveram que a abertura das vogais espanholas não chega a ser tão aberta como a abertura das vogais do PB ([ɛ] e [ɔ]), utilizando o termo “meio abertos” para os alofones dos fonemas /e/ e /o/ do espanhol, transcritos foneticamente como [ɛ̞] e [ɔ̞]. Ao comentar sobre a pronúncia destas vogais orais abertas do espanhol, comenta-se que a realização acontece de forma semelhante às vogais orais fechadas [e] e [o], porém com algumas diferenças. Expomos os comentários de Masip (2001, p. 28-29 e 34-35):

- a) O fonema /e/ realiza-se como [e], vogal oral fechada. Características da pronúncia: a ponta da língua se apoia nos incisivos inferiores; o dorso da língua se eleva contra o palato duro, tocando-o amplamente em ambos os lados até a metade aproximadamente dos segundos molares, deixando no centro, entre o palato e a língua, uma abertura maior que a do [i]; a abertura das mandíbulas é de seis milímetros, entre os incisivos; a intensidade acontece de modo mais tenso, na sílaba tônica, ou de modo relaxado, na sílaba átona;

- b) O fonema /e/ realiza-se como [e̞], vogal oral aberta. Características da pronúncia: a língua e o palato apresentam maior distância e o contato da ponta da língua com os incisivos inferiores é mais suave; o dorso da língua se eleva em um ponto mais avançado, em direção à segunda metade do palato duro; a abertura das mandíbulas é um pouco maior, em torno de oito milímetros; os cantos dos lábios são um pouco esticados;
- c) O fonema /o/ realiza-se como [o], vogal oral fechada. Características da pronúncia: os lábios avançam um pouco para fora, aproximando-se, e proporcionam uma abertura em forma ovalada; a ponta da língua baixa até tocar os alvéolos inferiores; a língua volta-se em direção ao fundo da boca, elevando-se pela parte posterior contra o véu palatino; a abertura das mandíbulas é de seis milímetros entre os incisivos; a intensidade acontece de modo mais tenso, na sílaba tônica, ou de modo relaxado, na sílaba átona;
- d) O fonema /o/ realiza-se como [o̞], vogal oral aberta. Características da pronúncia: a língua volta-se em direção ao fundo da boca, elevando-se pela parte posterior contra o véu palatino, embora menos que no caso da fechada; a abertura das mandíbulas é um pouco maior, em torno de oito milímetros.

Quilis (1999, p. 145) afirma que, embora se produzam realizações de vogais mais ou menos abertas, em espanhol, o número dessas ocorrências é bem reduzido, não sendo muito acentuados os graus de abertura e fechamento, contrapondo-se, assim, à ideia de Navarro Tomás (1918) ao comentar que “em condições normais, as realizações dos fonemas vocálicos espanhóis não se produzem em distribuição complementar”⁷⁸. Diante do exposto, Quilis (1999) considera que, no espanhol, existem cinco fonemas vocálicos, os quais apresentam cinco alofones orais [i], [e], [a], [o], [u] e cinco nasais [ĩ], [ẽ], [ã], [õ], [ũ], em distribuição complementar, embora esclareça que pode haver realizações fechadas e abertas, dependendo de determinadas zonas dialetais ou de determinadas circunstâncias.

Através da análise espectrográfica efetuada das vogais do espanhol, Celdrán e Planas (2007, p. 183-188), ao analisar a carta de formantes estabelecida a partir da fala de um locutor de televisão estabelecida com base na fala espontânea formal, esclarecem que somente a vogal [o] apresenta uma maior abertura, porém bastante próxima à teórica menos

⁷⁸ [...] en condiciones normales, las realizaciones de los fonemas vocálicos españoles no se producen en distribución complementaria (tradução nossa).

aberta, sendo, portanto, insignificante a diferença. Com relação às vogais médias e altas, concluem o seguinte:

[...] observa-se que as vogais transcritas semiabertas umas vezes aparecem mais altas e outras mais baixas com relação à fechada. Isso indica que não há realmente diferenças destacáveis nem regulares entre vogais abertas e não abertas como pretendia Navarro Tomás; inclusive as variantes do [o] aparecem na mesma linha de altura [...] (CELDRÁN e PLANAS, 2007, p. 185).

As vogais situadas em contextos abertos e fechados, conforme os contrastes estatísticos analisados pelos autores, mostram que as diferenças são significativas do ponto de vista articulatorio.

Monroy-Casas (2004) também contesta as afirmações de Navarro Tomás e comenta que esse autor se propôs descrever um tipo de fala média, empregada por pessoas pertencentes a uma classe social culta, e não faz nenhuma relação ao tipo de fala mais coloquial. Monroy-Casas (2004) utilizou pares mínimos dissílabos e pediu que cinco informantes nativos, dentre estes, três homens e duas mulheres, as lessem. Tais informantes eram universitários e oriundos das províncias espanholas de Huelva, León, Madri, Múrcia e Zaragoza. O objetivo da investigação consistiu em analisar os monotongos em posição tônica.

Comentaremos agora o que ocorreu com as vogais médias em posição acentuada. Não foram registradas variantes alofônicas para os fonemas /e/ e /o/ nos contextos os quais proporcionam a abertura dos fonemas assinalados por Navarro.

Em seu experimento, Monroy-Casas (2004) não apresenta registro de alofones com relação ao quadro de monotongos, pelo menos com relação ao espanhol acadêmico.

a) A variação do vocalismo em espanhol

Machuca (*In*: ALCOBA, 2003, p. 56-57; *apud* VICENTE (1986); SALVADOR (1987); ALVAR (1996a e b); RAMÍREZ (1996))⁷⁹ apresenta dois fenômenos dialetais com relação às vogais do espanhol: a) variantes abertas: há um desdobramento nas variantes abertas e fechadas das vogais médias anteriores e posteriores. A abertura das vogais médias

⁷⁹ VICENTE, A. Zamora. **Estudios de dialectología hispánica**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1986.

SALVADOR, G. **Estudios dialectológicos**. Madrid: Paraninfo, 1987.

ÁLVAR, M. **Manual de dialectología hispánica. El español de América**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.

ÁLVAR, M. **Manual de dialectología hispánica. El español de España**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.

RAMÍREZ, M. Vaquero de. **El español de América I. Pronunciación**. Madrid: Arco Libros, 1996.

[ɛ] e [ɔ] serve para diferenciar as formas do singular e do plural, já que desaparecem os –s finais. Exemplo: a) forma singular: *le lee el libro* [leléelíβro]; forma plural: *les lee los libros* [leléelólíβro]. O fenômeno ocorre no andaluz oriental e em áreas do espanhol da América (Porto Rico e Uruguai); b) Enfraquecimento das vogais: ocorre nas vogais átonas e tônicas, mas a frequência maior acontece no primeiro caso, sendo favorecido por estar em contato com a consoante /s/. Exemplo: *res-reses* ([rés]-[rés's]). O fenômeno ocorre no México e é usado por homens e mulheres, independente da idade e do grupo social.

Fernández (2007, p. 447-448) apresenta os fenômenos dialetais mais difundidos, mas não vulgares, das vogais espanholas: a) No andaluz oriental e partes da América (Antilhas e áreas do Cone Sul): as vogais se abrem para marcar o plural e a pessoa verbal (por aspiração da consoante seguinte); b) Espanhol do México e, em menor medida, o espanhol peninsular: as vogais, especialmente as átonas, se enfraquecem muito ou desaparecem; c) Espanhol das Antilhas, Argentina, Chile, México e Andaluzia: as vogais tônicas se alargam; d) Espanhol falado na Catalunha: as vogais tônicas se abrem mais; as vogais átonas tendem a centralizar-se mais; as vogais se palatalizam ou se velarizam marcadamente em contato com consoantes palatais ou velares; e) Espanhol falado na Galiza: as vogais [e] e [o] se fecham em posição final em [i] e [u], respectivamente; f) Espanhol falado no País Basco: as vogais são pronunciadas com um elevado grau de tensão.

2.6.2 Fonemas vocálicos do português do Brasil

Segundo Câmara Jr. (1997, p. 43), partindo-se da sílaba tônica, temos sete vogais. Expomos a classificação abaixo, conforme Masip (1998, p. 44-49). O português do Brasil possui, então, sete fonemas vocálicos e suas realizações acontecem através dos seguintes alofones orais: a) sete em sílaba tônica: [i, e, ɛ, a, ɔ, o, u]; b) cinco em sílaba átona situada em qualquer posição, exceto em fim de palavra: [i, e, a, o, u]; c) três em sílaba átona situada em fim de palavra: [i, a, u].

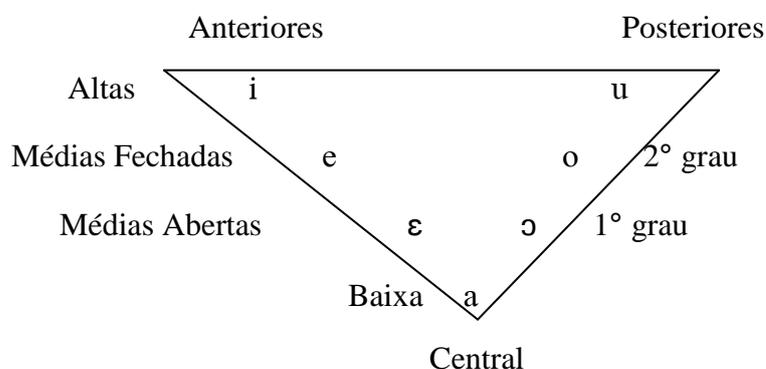
Além dos fonemas vocálicos orais, temos: a) cinco alofones nasalizados: [ĩ, ẽ, ã, õ, ũ] e b) dois alofones semivocálicos: [j, ɥ].

Resumidamente, podemos dizer que para o /i/ temos os alofones [ĩ], [i̇], [i]; para o /e/, os alofones [ẽ], [e]; para o /ɛ/, o alogfone [ɛ]; para o /a/, os alofones [a], [a]; para o /o/, os alofones [o], [o]; para o /ɔ/, o alogfone [ɔ] e para o /u/, os alofones [ũ], [u̇], [u].

Expomos a representação do sistema das vogais do português, conforme a posição em que ocupam na sílaba (posição tônica, posição pretônica e postônica final), segundo Câmara Júnior (1997).

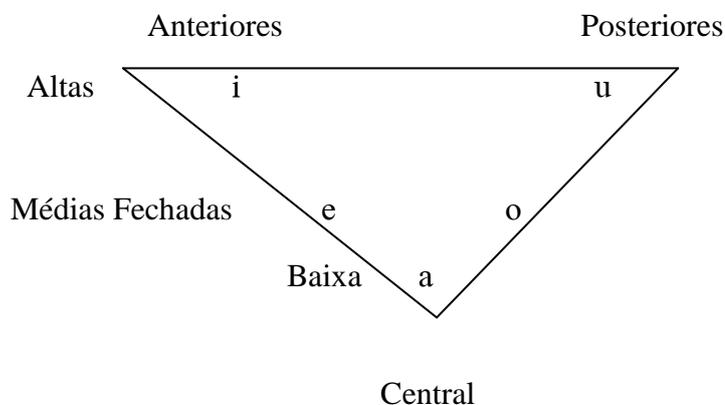
Seguem as sete vogais orais na posição tônica, conforme Câmara Júnior (1997):

Figura 2 - Triângulo vocálico do PB em posição tônica



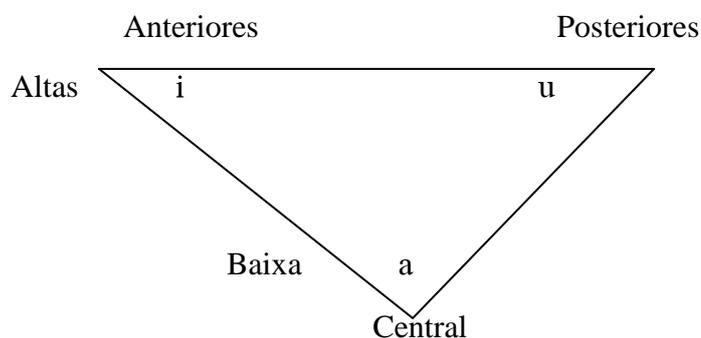
Em posição átona, esse quadro é alterado, devido à neutralização, e reduzido a cinco vogais em posição pretônica devido ao processo de redução vocálica:

Figura 3 - Triângulo vocálico do PB em posição pretônica



As vogais reduzem-se mais ainda na posição postônica final:

Figura 4 - Triângulo vocálico do PB em posição postônica final



Cavaliere (s/d) menciona que, para as vogais átonas finais portuguesas, podem-se relacionar dois arquifonemas e uma vogal: /I/ (resultante da neutralização de /e/ com /i/); /U/ (resultante da neutralização de /o/ com /u/); e /a/. Não há registro em sílaba final no caso das vogais /ε/ e /ɔ/ átonas, tendo em vista o padrão prosódico do português.

Como percebemos, a quantidade de fonemas em português é maior que em espanhol.

Araújo (2007) buscou estudar o comportamento das vogais médias pretônicas, em contexto interconsonântico, no falar popular fortalezense. Na pesquisa, conclui-se que:

[...] ocorre o predomínio das variantes baixas (c[ɔ]rrente, g[ε]lado), exceto em dois ambientes, diante de vogal média não-nasal (p[o]rteiro, d[e]scer) e diante de vogal alta (n[u]tícia, r[i]vista) em que, na maioria das vezes, ocorrem vogais de mesma altura. As pretônicas médias e baixas, excetuando-se alguns poucos casos, ocorrem em distribuição complementar: médias-fechadas antes de vogais fechadas e médias-abertas antes de vogais abertas. As variantes altas ocorrem predominantemente antes de vogal da mesma altura, mas também ocorrem antes de vogais médias e baixas (ARAÚJO, 2007, p. 143).

Araújo (2007, p. 143) também conclui que “a variação das médias pretônicas é condicionada, principalmente, pela variável tipo de vogal tônica” e afirma, com certeza, que:

os processos de alteamento, abaixamento e manutenção das pretônicas, tanto da vogal /e/ quanto da vogal /o/ são regidos, primordialmente, pelo princípio de harmonização vocálica, em que a pré-acentuada copia o traço de altura da vogal adjacente, seja ela tônica ou átona.

Sobre o fenômeno da harmonização vocálica, diz-se que é “uma tendência de assimilação vocálica tradicional no português, em que a vogal média pretônica cede espaço à

correspondente alta da mesma zona articulatória por influência da vogal tônica alta” (CAVALIERE, s/d). Bisol (2007, p. 285) define esse fenômeno como o processo pelo qual as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ assimilam o traço de altura das vogais altas /i/ e /u/.

Realizou-se no município de Rio Branco uma pesquisa com quatro informantes sobre a harmonização vocálica do /e/ e do /o/. Embora Hosokawa e Silva (s/d) concluam que é necessário ampliar o *corpus*, os dados mostram a aplicação da regra do alteamento das duas vogais.

Araújo (2010), com base na sociolinguística variacionista, examinou a regra de abaixamento da pretônica /o/ no falar popular dos fortalezenses, em uma amostra constituída por 72 informantes, devidamente estratificada em função do sexo, da faixa etária e da escolaridade. Verificou-se que o abaixamento da vogal posterior é fortemente condicionado pela altura da vogal tônica e da átona contígua e que os fatores sociais não exerceram nenhum papel sobre a regra em estudo.

2.6.3 Dificuldades de aprendizes brasileiros com os fonemas vocálicos do espanhol

Cavalcante (1998, p. 128)⁸⁰, em seu estudo sobre as variações dialetais do português do Brasil, aponta algumas características sobre o falar fortalezense e, no que diz respeito ao nível fonético-fonológico, cita algumas realizações: a) Som aberto das pretônicas. Ex.: |[ɛ]vada, c[ɔ]lega; b) Som aberto, oral em j[a]me (nome próprio); c) Som fechado, nasal em b[ã]nana, c[ã]minha (verbo caminhar); d) Som fechado em d[e]pois, d[e]zoito f[e]cha (v. fechar); e) Emudecimento do *i* em exper'menta, expe'mente; f) Ditongação dos pronomes em n[ɔ]js, v[ɔ]js; g) Ditongação do *i* final em ment[ij], ped[ij], vend[ij]; h) Ditongação em circ[u]to, grat[u]to; i) Som posterior aberto em espl[ɔ]dia, espl[ɔ]diu; j) Reduzido e anterior em b[i]fê, p[i]rê, na preposição d[i] (de) e na conjunção [i] (e).

Conhecer as características do falar fortalezense nos possibilitará entender as interferências fonéticas do português na produção do espanhol, conforme variante local assinalada.

⁸⁰ Mantemos a transcrição realizada pelo autor.

Cruz (2004, p. 68), em sua pesquisa de Tese de Doutorado, ao estudar as etapas de interlândia, investiga as marcas fonéticas⁸¹ na produção oral de aprendizes brasileiros paulistas de espanhol, estudantes do período noturno da licenciatura em Letras e registra várias observações de acordo com as etapas de IL. Cada etapa, em uma escala de um (1) a quatro (4), tem um nível que vai do maior ao menor grau de transferência de marcas fonéticas, isto é, cada etapa corresponde a níveis em uma escala que vai de características fonéticas mais marcadas a menos marcadas: a) Etapa 1: consiste na troca de código linguístico e na transferência de marcas fonéticas da LM em grande proporção; b) Etapa 2: transferência de marcas fonéticas da LM, em larga escala; c) Etapa 3: transferência de marcas fonéticas da LM com diminuição da frequência de marcas fonéticas da LM; d) Etapa 4: transferência de marcas fonéticas da LM, com presença discreta de marcas fonéticas da LM. Apresentamos algumas de ordem vocálica: Etapa 1: neutralização /e/ →[i] no final de palavra em posição átona; abertura vocálica /e/→[ε]; vocalização do l em [w] no final de sílaba ou palavra. Etapa 2: abertura vocálica (/e/→[ε]; o/→[ɔ]); ditongação indevida; neutralização /o/ →[i] em posição átona no final de palavra em [w] e de /e/ em [i]; epêntese do i, nasalização; vocalização do l no final de sílaba ou palavra em [w]; Etapa 3: abertura vocálica (/e/→[ε]; o/→[ɔ]); ditongação indevida; epêntese do e; epêntese do i; neutralização /e/ →[i] no final de palavra em posição átona; nasalização; vocalização do l no final de sílaba ou palavra em (/l/→[w]). Etapa 4: abertura vocálica (/e/→[ε]; o/→[ɔ]); ditongação indevida; epêntese do e; nasalização. A autora, além do plano fonético, investiga sobre o plano linguístico-pragmático e a instabilidade de outros fenômenos linguísticos os quais podem fossilizar-se ou permanecer como instável ou adequar-se à língua-meta. Como exemplos destes últimos fenômenos, apresentam-se: instabilidade pronominal, conjunções, preposições, verbo e fluência.

Barturen (2000), em sua Tese de Doutorado, investigou a análise acústica do sistema vocálico da interlândia de cinco aprendizes de espanhol como L2 de diferentes línguas maternas. O grupo compartilhava as seguintes características em comum: o sexo, a idade, o nível de proficiência, o nível de instrução, o tempo de exposição à língua-meta, o nível cultural e o lugar de residência. Dentre as características que diferenciavam o grupo,

⁸¹ Por marcas fonéticas, a autora considera as interferências provenientes da LM, de outra LE conhecida ou aquelas geradas pelo próprio sistema de IL do aprendiz.

cita-se a língua materna: a) línguas românicas: português do Brasil e romeno; b) língua germânica: sueco; c) língua caucásica: georgiano.

O objetivo era analisar se o comportamento do sistema vocálico das interlínguas dos cinco informantes é o mesmo que o comportamento do sistema vocálico do espanhol como língua materna com relação ao fenômeno da variação estilística, ou seja, o estilo formal (de laboratório) ou o espontâneo. A autora conclui que o comportamento é o mesmo em ambos os sistemas.

Tomemos o caso específico da informante brasileira. A análise consistiu em comparar os resultados dos valores médios dos dois formantes (F1 e F2) de cada vogal do espanhol no estilo de laboratório e espontâneo da IL. No estilo de laboratório, a análise mostra valores mais altos em ambos os formantes, o que indica uma tendência à abertura das vogais e a uma articulação mais adiantada se comparada às realizações de falantes nativos. Os dados do estilo espontâneo são semelhantes ao estilo anterior, porém se mantêm as diferenças próprias da variação de um estilo a outro. A abertura das realizações da IL da informante brasileira pode influenciar-se pelo fato de o vocalismo português manter a oposição fonológica entre vogais abertas e fechadas. Sobre o caso da informante brasileira, a autora chega às seguintes considerações:

[...] Já que as vogais espanholas se encontram mais próximas às fechadas portuguesas, é possível que nossa informante flutue entre uma realização fechada, como a espanhola, e uma aberta naqueles contextos fonológicos ou em condições de acento que permitam uma articulação mais aberta na sua língua materna. Entretanto, o ponto de articulação das vogais espanholas e portuguesas parece ser similar e, portanto, não podemos explicar o adiantamento da articulação através da influência da L1⁸² (BARTUREN, 2000, p. 78).

Lima (2008), em sua Dissertação de Mestrado, tece considerações sobre os sistemas fonéticos e fonológicos e suas implicações na aprendizagem das vogais médias /e/ e /o/ do espanhol, em posição pretônica e postônica, na interlíngua de oito aprendizes recifenses de espanhol como língua estrangeira. A pesquisadora não apresenta conclusões mais pontuais no final do trabalho, mas esclarece que

⁸² [...] Ya que las vocales españolas se hallan más próximas a las cerradas portuguesas, es posible que nuestra informante fluctúe entre una realización cerrada, como la española, y una abierta en aquellos contextos fonológicos o en condiciones de acento que permitan una articulación más abierta en su lengua materna. Sin embargo, el punto de articulación de las vocales españolas y portuguesas parece ser similar y, por tanto, no podemos explicar el adelantamiento de la articulación a través de la influencia de la L1 (tradução nossa).

[...] a análise permitiu a obtenção, em valores de frequência e significância, das diferenças fonotáticas das vogais médias mais relevantes na produção dos elementos investigados, sinalizando que na aquisição da língua espanhola por aprendizes recifenses, percebe-se que do total, do peso .30, na elevação das médias para o abaixamento .45, há uma gradação de modo a se obter a média fechada .57 (LIMA, 2008, p. 71).

Poucos são os trabalhos que enfocam a percepção de estudantes brasileiros de espanhol como LE, mas temos, como exemplo, a Dissertação de Mestrado de Pasca (2003). No seu trabalho, estuda-se a percepção do fonema vocálico /a/ com relação ao grupo citado. Foram testados dois grupos: o primeiro está composto por 74 estudantes de Graduação em Letras-Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de diferentes semestres (2º, 4º, 6º, 8º), classificados em três níveis (básico, médio e avançado); o segundo, composto por 12 falantes nativos de língua espanhola, os quais serviram como grupo de controle. O objetivo da pesquisa é verificar se os estudantes percebem categoricamente a distinção entre vogal nasal e não nasal e se os estudantes, dos níveis médio e avançado, mostram uma percepção melhor do que a dos estudantes dos níveis básicos.

Os alunos e os falantes nativos foram submetidos a dois testes de percepção: um texto e uma lista de palavras. O grupo de nativos serviu para controle da confiabilidade dos mesmos e para constatar até que ponto a nasalização indevida das vogais prejudica a comunicação.

Referente aos dados coletados dos estudantes universitários, Pasca (2003) conclui que a percepção não está relacionada à produção. Os alunos tiveram um nível alto de percepção, o que levanta a hipótese de que devam existir outros fatores que façam com que o aprendiz produza inadequadamente os sons vocálicos. Vejamos o que ela diz:

Considerando os dados coletados nesta pesquisa, podemos afirmar que o fato de muitos alunos produzirem as vogais seguidas de consoantes nasais em LE como vogais nasais, **não** se deve à qualidade da sua percepção vocálica, já que a maioria obteve ótimas taxas de percepção, embora não haja progresso maior nos semestres finais. Isto nos leva a crer que deve haver outros motivos que levem o estudante a produzir inapropriadamente os sons vocálicos (PASCA, 2003, p. 105).

No caso dos falantes nativos, a nasalização lhes causa estranhamento, além do fato de perceberem como não pertencente à língua espanhola. Isso prova que o falante nativo “[...] não sente nasalização em vogais seguidas de consoantes nasais em sua língua materna” (p. 103). Este grupo alcançou ótimas taxas de percepção, cerca de 90%, sendo superiores às taxas dos estudantes brasileiros.

Mignoni (2000), em sua Dissertação de Mestrado, pesquisou sobre a transferência e a aquisição das vogais médias do espanhol por falantes universitários brasileiros. Pesquisou-se a supressão ou manutenção das vogais médias abertas /ε/ e /ɔ/ do português na produção oral de palavras entre a LM e a língua espanhola. Os testes de aplicação usados foram quatro: nomeação de objetos representados em gravuras; perguntas e associações, sugerindo que o sujeito completasse o comentário pronunciando a palavra esperada; leitura oral de palavras contendo as vogais testadas e leitura oral de frases. A variável dependente buscou verificar se a realização das vogais médias era aberta ou fechada. Foram testados vários grupos de fatores de ordem linguística e social.

Bazzan (2005) investigou, em sua Dissertação de Mestrado, as vogais médias, em posição de sílaba tônica, do espanhol por falantes nativos do português brasileiro por estudantes universitários. Foram testadas variáveis linguísticas e extralinguísticas. Os testes aplicados foram dois: a leitura de frases e o discurso livre. Utilizou-se para o tratamento estatístico dos dados o pacote computacional VARBRUL (versão de 1988). Participaram da pesquisa quinze informantes, sendo cinco de cada um dos semestres investigados (1º, 2º e 3º) equivalente, respectivamente, aos níveis inicial, intermediário e avançado. O objetivo da variável dependente era identificar o movimento de altura das vogais médias do espanhol em posição tônica. Conclui-se que existe transferência das vogais médias do português por falantes brasileiros aprendizes de espanhol, futuros professores deste idioma. Além disso, em português, é alta a frequência de ocorrência das vogais médias baixas em sílabas tônicas, porém, em espanhol, a frequência é muito maior das vogais médias altas, pois aparecem em sílabas abertas.

Masip (1998, p. 50) especifica os contextos que geram as dificuldades com relação às vogais médias pelo brasileiro.

1) Fonema /e/:

- a) Abrir [e] e pronunciar [ε]. As dificuldades acontecem em alguns contextos tônicos, em posição livre (Ex.: moneda [mo'neða - mo'neða]; café [ka'fe - ka'fε]) ou travada (Ex.: estas ['estas - 'estas]). O autor destaca que muitos estudantes, especialmente os nordestinos, emitem como tônicas muitas sílabas que fonologicamente seriam átonas em português e em espanhol e tendem a abri-las (Ex.: revisión [reβi'sjon] - [reβi'sjon]). Dentre as possíveis causas da abertura de [ε] no lugar do fechamento de [e], são mencionadas interferências

da língua materna, uma vez “que possui esta realização vocálica a nível fonético e fonológico, no âmbito significativo e distintivo, especialmente em sílaba tônica não seguida de consoante nasal, devido à influência do *ě* breve latino, que assim se plasmou em português” (MASIP, 1998, p. 50; MASIP, 2001, p. 29-30).

- b) Converter [e] em [i] em sílaba átona, livre ou travada, posterior à sílaba tônica e em fim de palavra, contexto que, geralmente, favorece o relaxamento (Ex.: norte [ˈnortɐ] - [ˈnortɨ]); velocidades [beloθiˈðaðɐs - beloθiˈðaðis]. Esse relaxamento do /e/ para /i/, nos contextos mencionados, acontece por interferência da língua materna dos alunos, posto que no sistema vocálico do português aparece esse fenômeno. Explica-se isso “dado que todos os autores portugueses e brasileiros admitem que o seu sistema vocálico possui 7 vogais em sílaba tônica (/a ɛ e i ɔ o u/), 5 em sílaba átona medial (/a e i o u/) e 3 em sílaba átona final (/a i u/)” (MASIP, 1998, p. 51). Embora o autor mencione que são todos os autores portugueses e brasileiros que admitem essa classificação do sistema vocálico, ele não cita referências a esse respeito.

2) Fonema /o/:

- a) Abrir [o] e pronunciar [ɔ]. Esta realização acontece em alguns contextos, sempre em sílaba tônica livre (Ex.: mayores [maˈjores] - [maˈjɔres]) ou travada (Ex.: norte [ˈnortɐ] - [ˈnɔrtɐ]). Isso acontece porque na língua materna se realiza esta abertura [ɔ] nestes contextos, “devido à influência do *ǒ* breve latino, que assim se plasmou em português” (MASIP, 1998, p. 50).
- b) Transformar [o] em [u] em sílaba átona, livre ou travada, em final de sílaba. (Ex.: privilegio [priβiˈlɛxjo - priβiˈlɛxju]; novecientos [noβeˈθjɛntos - noβeˈθjɛntus]). Como o sistema vocálico do português possui apenas três fonemas em sílaba átona final de palavra⁸³ (/a, i, u/) acontece o relaxamento e

⁸³ No texto original, o autor menciona que no português aparecem três fonemas em sílaba tônica final de palavra. Na nossa explicação, fizemos a correção, uma vez que possui três fonemas em sílaba átona final de palavra (p. 51).

pronuncia [u] no lugar de [o]. O autor atribui a realização dessa pronúncia por aprendizes de espanhol à interferência do português.

O autor ainda apresenta outras realizações, dentre as quais, estão inclusas as vogais médias do espanhol:

- a) Alongar a sílaba tônica seja qual for o ápice silábico. Ex.: **cada** ['kaða - 'ka:ða]; **cura** ['kura - 'ku:ra]; **vida** ['biða - 'bi:ða]; **copa** ['kopa - 'ko:pa]; **quero** ['kero - 'ke:ro]. O prolongamento, conforme o autor, acontece por interferência da língua materna. Ele confirmou, em suas pesquisas, que falantes nordestinos prolongam as vogais tônicas quando estas aparecem diante de sons vibrantes puros ou agrupados com outras consoantes. Ex.: /pr, br, tr, dr, kr, gr, fr/ (MASIP, 1998, p. 51-52).
- b) Nasalizar fortemente as vogais situadas imediatamente antes de consoante nasal, na mesma sílaba ou em sílaba diferente, átona ou tônica. Ocorre, além da nasalização, um prolongamento da vogal em qualquer contexto de tonicidade. Ex.: **cine** ['θine - 'θi:ne]; **pena** ['pena - 'pẽ:na]; **cantar** ['kaŋtar - 'kã:tar]; **cama** ['kama - 'kã:ma]; **coma** ['koma - 'kõ:ma]; **cuna** ['kuna - 'kũ:na]. As causas ocorrem por interferência da língua materna e a realização da nasalização por brasileiros é semelhante em todos os contextos (MASIP, 1998, p. 52).

Em Masip (2001, p. 30), acrescenta-se que o brasileiro nasaliza muito o som [ẽ] diante de [m], [n] e [ɲ], seja diante da nasal na mesma sílaba (Ex.: **censo** ['θẽ:so]), seja na sílaba seguinte (Ex.: **cena** ['θẽ:na]). O mesmo acontece o som [õ] diante das mesmas nasais citadas no caso anterior e diante das mesmas posições em que aparecem na sílaba (Ex.: **compro** ['kõ:pro]; **coma** ['kõ:ma]).

- a) Prolongar os ditongos crescentes. Ex.: **cien** ['θjen - 'θi:en]; **esfuerzo** [es'fwerθo - es'fu:erθo]. “A consequência fonética da diversa realização destes fonemas é que, em português, os ditongos crescentes são considerados hiatos na maior parte dos contextos” (MASIP, 1998, p. 54);
- b) Relaxar todas as sílabas átonas situadas em fim de palavra ao ponto de se tornarem inaudíveis. Ex.: **habla** ['aβla] - ['aβlø].

É importante ressaltar que, no caso de duas vogais em contato, a tendência, em espanhol, é pronunciar em uma mesma sílaba (PLANAS, 2005, p.135). Como já foi comentado, o brasileiro pode apresentar dificuldades na pronúncia dos ditongos crescentes, em grupos como [je], [jo], [we], [wo] e ditongos decrescentes [e̞j], [o̞j], [e̞ɥ], [o̞ɥ].

As principais dificuldades na pronúncia das vogais por estudantes do espanhol, segundo Fernández (2007, p. 450-453), são decorrentes, principalmente, da influência negativa ou da interferência do sistema fonológico da língua materna do aprendiz, e não pela complexidade do sistema vocálico do dito idioma. Essas interferências podem explicar-se por fenômenos que aparecem frequentemente como erros de tipo fonológico, fonético ou distribucional. A autora apresenta os erros mais frequentes e exemplifica alguns casos realizados por estudantes estrangeiros:

- a) Erro de tipo fonológico: confusão e alteração dos timbres vocálicos. Estudantes árabes tendem a reduzir as cinco vogais do espanhol em apenas três do árabe. Eles fecham [e] em [i] e [o] em [u];
- b) Erro de tipo fonético: tendência a realizar um *ataque duro* no início de qualquer vogal não precedida de cabeça consonântica. O começo das vogais, na pronúncia padrão do espanhol, deve ser pronunciado suave e lento, mas alguns aprendizes cuja LM é de origem germânica acrescentam uma unidade a mais e realizam um golpe glotal ou oclusivo glotal [ʔ] que ocorre antes do início da vibração das cordas vocais;
- c) Erros de tipo distribucional:
 - c.1) Nasalização excessiva das vogais coarticuladas com consoantes nasais e prolongamento exagerado das vogais tônicas. Essas duas realizações carregam a fala do aprendiz de um forte acento não nativo. Existem, em francês e em português, fonemas vocálicos nasalizados, e aprendizes que têm estas línguas como maternas apresentam grande quantidade de nasalidade na sua pronúncia em espanhol. Estudantes italianos tendem a alargar as vogais tônicas do espanhol uma vez que, em italiano, há um maior grau de alargamento nas suas vogais tônicas.
 - c.2) Pronúncia indevida das sequências vocálicas⁸⁴ presentes, frequentemente, na cadeia falada. Como sequências vocálicas, temos o caso dos ditongos, tritongos e hiatos. Aprendizes cuja LM é o francês podem apresentar

⁸⁴ Fernández (2007, p. 448-450) caracteriza, brevemente, as sequências vocálicas possíveis em espanhol.

dificuldades no momento de pronunciar as paravogais espanholas, isto é, as vogais fechadas [i̞] e [u̞] que formam parte de um ditongo ou tritongo.

Estudantes franceses tendem a articular a velar do espanhol [u̞] como [ʊ], já que existe, em francês, esse som palatal, como é o caso da palavra “lui” [lɥi].

Fernández (2007, p. 451) comenta sobre a harmonização vocálica e diz que, às vezes, a confusão do timbre vocálico não ocorre devido à diferença dos sistemas da LM e da LE, mas pelas divergências na distribuição dos fonemas nos dois idiomas. A título de exemplo, a autora cita o caso dos falantes turcos que estão acostumados ao fenômeno da harmonização vocálica. Estes tendem a trocar o timbre vocálico da segunda vogal das palavras como *coche o listo* por [ø].

Diante de algumas características do falar fortalezense e de algumas pesquisas sobre as dificuldades de aprendizes de espanhol, o que pode gerar a dificuldade com as vogais médias está relacionado à abertura das vogais /e/ e /o/ do espanhol, já que existe em português: vogais médias, altas, abertas e fechadas. A tendência do aprendiz seria usar os fonemas /ɛ/ e /ɔ/ do português do Brasil na produção da LE.

Alguns autores estão de acordo que o sistema vocálico do espanhol é bastante simples (SERENA, 2003; MACHUCA, *In*: ALCOBA, 2000), principalmente se comparado a outras línguas. Embora não ofereça grandes complicações do ponto de vista descritivo, o brasileiro pode apresentar dificuldades, uma vez que o sistema fonológico do português e do espanhol é diferente.

3 METODOLOGIA

Nesta parte do trabalho, são apresentados, detalhadamente, os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa.

3.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir da observação participante, aplicação dos testes de produção, gravação, transcrição e codificação dos dados. Nosso público-alvo é o aluno, futuro professor de espanhol, que cursa a habilitação em língua portuguesa e língua espanhola e respectivas literaturas na Universidade Federal do Ceará (UFC)⁸⁵, no período diurno. Trabalhamos em diferentes semestres (II, VI e X) do curso para verificarmos se há avanços significativos com relação à produção das vogais médias. Os alunos fazem a disciplina “Fonética e Fonologia da Língua Espanhola” (Código HC144) no terceiro semestre que possui uma carga horária total de 64 horas/aula. Somente os alunos do segundo semestre e uma aluna do sexto semestre (g1YQ6) não passaram pela disciplina e não estudaram de modo mais aprofundado os aspectos fonético-fonológicos da língua em questão. Vale mencionar que na universidade não há laboratório de línguas.

3.2 Delimitação do *corpus*

O *corpus* constitui-se de 90 gravações coletadas por meio de entrevistas com alunos do segundo, sexto e décimo semestres do Curso de Letras com habilitação em línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas da UFC na cidade de Fortaleza. O total das gravações foi dividido igualmente entre os três semestres citados acima e contabilizou trinta gravações por semestre, sendo três testes aplicados, caracterizados da seguinte forma: dois em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) e um em estilo informal ou espontâneo (entrevista). Os informantes assinaram o termo de consentimento⁸⁶, declarando que era de livre e espontânea vontade sua participação como voluntários na pesquisa.

⁸⁵ A matriz curricular da Licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola e respectivas literaturas da Universidade Federal do Ceará (UFC) está disponível em: <http://www.cursodeletras.ufc.br/Matriz_espanhol.pdf>. Acesso em: 9 set. de 2010.

⁸⁶ Ver no anexo B o modelo do termo de consentimento livre e esclarecido.

O projeto deste trabalho foi submetido ao Comitê de Ética da UFC, sendo aprovado. Isto permitiu a inclusão de bolsistas voluntários⁸⁷ os quais ajudaram, principalmente, na coleta dos dados. Estes tiveram que assinar um termo de concordância⁸⁸, informando que conheciam e cumpriam os requisitos necessários para a execução do projeto.

3.2.1 Caracterização dos informantes

Selecionamos trinta informantes (dez de cada um dos semestres), alunos do Curso de Letras com habilitação em línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas da UFC. Os informantes foram escolhidos através da Ficha e Questionário do Informante (FQI). No capítulo 3.4.1.1 *Ficha e questionário dos informantes*, detalhamos informações sobre essa ficha. A partir da análise das fichas, selecionamos os alunos que participariam efetivamente da pesquisa. O perfil do nosso informante (I) obedeceu alguns critérios determinados:

- a) Brasileiro e cearense;
- b) Filho de pais brasileiros e, preferencialmente, cearenses;
- c) De ambos os sexos;
- d) Com idade igual ou superior a 18 anos;
- e) Deveria estar cursando os semestres II, VI e X da habilitação em línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas na UFC;
- f) Não ter morado por mais de seis meses no país da língua-alvo ou em qualquer outro;
- g) Não possuir parentes ou cônjuge que falem a língua espanhola.

A idade dos informantes varia entre 19 e 44 anos, sendo que a maior parte está concentrada na faixa etária dos 19 aos 24 anos. A maioria deles é fortalezense e/ou cearense. No total são dezenove informantes nascidos em Fortaleza, dez informantes nascidos no interior do Estado do Ceará e uma informante (g3YP1⁸⁹) que apenas nasceu em Buriti, interior do Estado do Maranhão. Todos passaram a maior parte do tempo de sua infância ou adolescência na região Nordeste do país, sendo que dezesseis passaram em Fortaleza e catorze no interior do Estado do Ceará. Com relação ao estado civil, vinte e oito são solteiros e dois casados, tendo estes cônjuges brasileiros.

⁸⁷ Os bolsistas que atuaram na pesquisa foram os seguintes: Carla Poennia Gadelha Soares, Júlio César Lima Moreira e Naiara Ismael de Sousa. Os dois primeiros são graduados e, a última, graduanda do curso.

⁸⁸ Ver o modelo de declaração de concordância no apêndice A.

⁸⁹ Ver explicação sobre codificação da FQI no quadro 16 – Codificação da ficha e questionário dos informantes.

A maioria dos informantes estudou em escola pública, cursou espanhol no Ensino Médio, estudou ou estuda o idioma em outra instituição que não aquela onde realiza sua graduação e acredita que a língua espanhola é um idioma bonito e interessante. Parte dos entrevistados gosta de línguas estrangeiras em geral e metade deles pretende ser professor do idioma. A maioria acredita que é interessante estudar qualquer língua para ampliar o conhecimento e a cultura geral e que o espanhol é uma língua útil para o futuro e para o mercado de trabalho. Além disso, há interesse pelo idioma por ser este falado nos países vizinhos ao Brasil. Metade dos entrevistados interessa-se por estudar a LE porque é uma língua em ascensão no mundo.

A maioria fala e escuta a LE somente em sala de aula, vê filmes sem ler legendas e tem costume de ouvir músicas, mas poucos a usam no seu trabalho ou já participaram de algum curso de pronúncia.

Em sala de aula, a maioria se incomoda em cometer erros de pronúncia e gosta de ser corrigida ao pronunciar incorretamente uma palavra. Metade do grupo tem facilidade em perceber e produzir os sons da língua, e a minoria tenta falar o máximo que pode na língua estrangeira.

Apresentamos a seguir as proporções referentes ao sexo e ao nível de escolaridade em língua materna de nossos informantes.

No total, referente aos trinta participantes, foram seis informantes do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino, especificados por semestre da seguinte forma: a) semestre II: um homem e nove mulheres; b) semestre VI: três homens e sete mulheres; c) semestre X: dois homens e oito mulheres.

Gráfico 1 – Proporção geral por sexo dos participantes

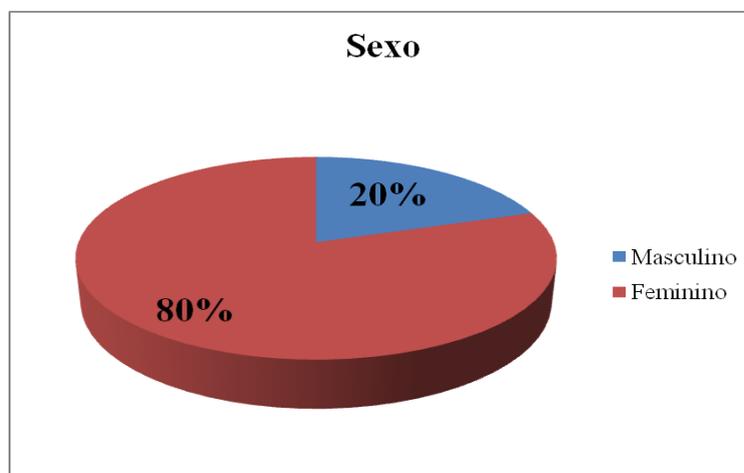
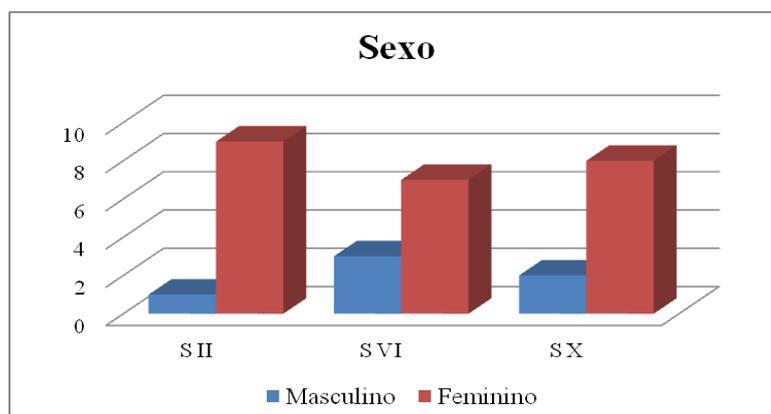


Gráfico 2 – Proporção por sexo/semestre dos participantes



Conforme o grau de escolaridade na LM, no total, vinte e sete informantes cursavam sua primeira graduação e três já eram graduados em outro curso que não aquele que estavam cursando no momento: Letras com habilitação em língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas. Os participantes foram especificados por semestre da seguinte forma: a) semestres II e VI: todos os informantes cursavam sua primeira graduação; b) semestre X: sete informantes cursavam sua primeira graduação e três indivíduos formados, um noutra área (Turismo) e os outros dois em Letras.

Gráfico 3 – Proporção geral por nível de escolaridade na LM

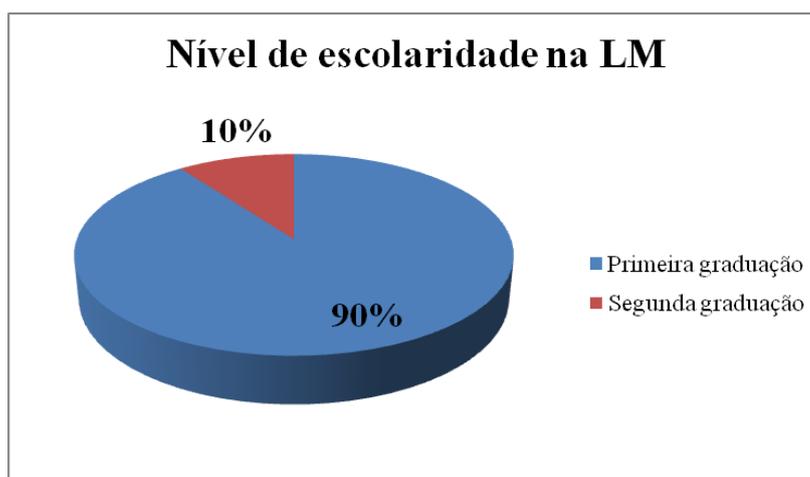
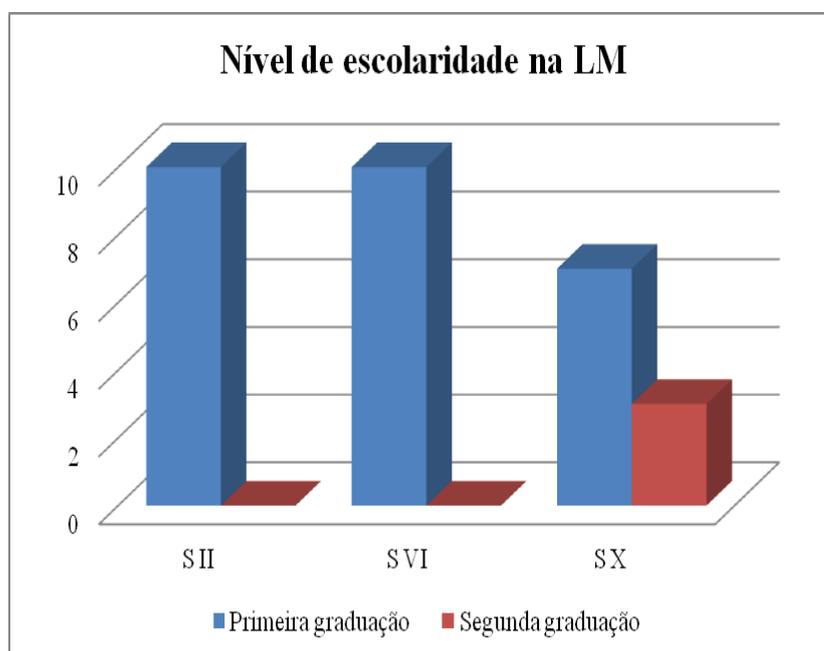


Gráfico 4 – Proporção por nível de escolaridade na LM/ semestre dos participantes



3.3 Variáveis controladas

A variação é o eixo que permite a manifestação dos parâmetros de diferenciação social. Toda comunidade apresenta alguns padrões de variação linguística. Para Morales (2004, p. 102), “há ocasiões em que a análise indica que esta variação está relacionada a certos fatores extralinguísticos, de caráter social, geográfico ou etnográfico⁹⁰”.

Fatores extralinguísticos afetam, muitas vezes fortemente, na variação linguística e já faz bastante tempo que antropólogos e dialetólogos estudam alguns desses fatores sociais, principalmente a idade e o sexo/gênero (MORALES, 2004, p. 103).

⁹⁰ “[...] Hay ocasiones en que el análisis indica que esta variación está en relación con ciertos factores extralingüísticos, de carácter social, geográfico o etnográfico” (MORALES, 2004, p. 102, tradução nossa).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que nem todas as variáveis linguísticas tem relação com fatores sociais. Em muitos casos, a variação depende unicamente de condicionamentos linguísticos, internos do sistema [...]. As variáveis extralinguísticas [...] não são universais, mas fatos específicos, não somente de comunidades de fala determinadas, mas também, dentro delas, de fenômenos linguísticos específicos [...]”⁹¹ (MORALES, 2004, p. 104-105).

Algumas variáveis foram selecionadas, tendo como base a literatura já lida, e outras foram sendo elaboradas por nós após o momento do trabalho com os dados. Todas as variáveis foram codificadas, utilizando-se letras, números e símbolos.

Separámos as variáveis para o fonema /e/ e /o/ em contexto tônico e em contexto pretônico. A seleção das variáveis considera a interlíngua dos aprendizes e todos os fatores e as palavras selecionadas e, no caso do teste em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças), foi pensado de acordo com dois aspectos: a) o PB (Português do Brasil) cuja variante é a fala fortalezense ou cearense; b) a língua espanhola.

Apresentamos, em seguida, todas as variáveis selecionadas.

3.3.1 Variável dependente: as vogais da interlíngua

Consideramos, nesta pesquisa, as vogais médias orais /e/ e /o/, em contexto tônico e pretônico, em sílaba inicial (*veces*, *posible*), medial (*celeste*, *chocolate*) e final (*hacer*, *mejor*). Consideramos todas as realizações da pronúncia dos informantes. Dessa forma, serão analisadas as seguintes variáveis:

a) Variável dependente para o fonema /e/ em contexto tônico:

- [e] – Ex.: **café** [ka. 'fɛ:] (I g3YP1⁹² – EFP⁹³);
- [ɛ] – Ex.: **cheque** [tʃɛ. 'kɛ:] (I g1YP2 – EFP);
- [i] – Ex.: **cella** ['sɪ.ʎa] (I G1ZR1 – EIE).

b) Variável dependente para o fonema /e/ em contexto pretônico:

- [e] – Ex.: **celeste** [se. 'les.te] (I g2YP3 – EFP);
- [ɛ] – Ex.: **querida** [kɛ. 'ri.da:] (I g2YP3 – EFP);

⁹¹ “Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta es que no todas las variables lingüísticas tienen relación con factores sociales. En muchos casos la variación depende únicamente de condicionamientos lingüísticos, internos del sistema [...]. Las variables extralingüísticas [...] no son universales, sino hechos específicos, no solo de comunidades de habla determinadas, sino también, dentro de ellas, de fenómenos lingüísticos específicos” (MORALES, 2004, p. 104-105, tradução nossa).

⁹² Sobre a codificação da FQI, ver capítulo 3.4.1.1 *Ficha e questionário dos informantes*.

⁹³ Os testes de produção foram abreviados da seguinte forma: EIP – estilo formal ou de laboratório (palavras); EFS – estilo formal ou de laboratório (sentenças) e EIE – estilo informal ou espontâneo (entrevista).

- [i] – Ex.: **querida** [gi. 'ri.da] (I G1ZR1 – EFP).

c) Variável dependente para o fonema /o/ em contexto tônico:

- [o] – Ex.: **cosa** ['ko:.sa] 5:15.0⁹⁴ (I g3YP1 – EIE);
- [ɔ] – Ex.: **obra** ['ɔ.bɾa] 7:56.0 (I g2YP4 – EIE);
- [u] – Ex.: **corto** ['ku:ɾto:] 5:24.0 (I g1ZR8 – EIE).

d) Variável dependente para o fonema /o/ em contexto pretônico:

- [o] – Ex.: **cocer** [ko. 'se:ø] (I g3YP1 – EFS);
- [ɔ] – Ex.: **novela** [no. 'bɛ.la] (I g3YP1 – EFS);
- [u] – Ex.: **costilla** [ku:s. 'ti.dʒa:] (I g2YP6 – EFS);
- [a] – Ex.: **bolsillo** [bal. 'si.ljo] (I g2YP4 – EFS).

Apresentamos adiante o quadro da distribuição das variáveis dependentes:

Quadro 14 – Distribuição das variáveis dependentes

Variáveis dependentes: as vogais da interlíngua		Quantidade de variantes por grupo
1	fonema /e/ em contexto tônico	3
2	fonema /e/ em contexto pretônico	3
3	fonema /o/ em contexto tônico	3
4	fonema /o/ em contexto pretônico	4

3.3.2 Variáveis independentes

Nesta pesquisa, foram controladas quatro variáveis dependentes (contexto tônico /e/ e /o/ e contexto pretônico/e/ e /o/) e dezoito variáveis independentes, sendo dez de ordem linguística para os contextos tônicos /e/ e /o/, doze de ordem linguística para os

⁹⁴ Essa informação registra o tempo da ocorrência na gravação do informante.

contextos pretônicos /e/ e /o/ e seis de ordem extralinguística, conforme se observa no quadro sobre a distribuição das variáveis independentes.

Quadro 15 – Distribuição das variáveis independentes

Variáveis dependentes:	Quantidade de variáveis linguísticas	Quantidade de variáveis extralinguísticas	Total
fonema /e/ em contexto tônico	10	6	16
fonema /e/ em contexto pretônico	12	6	18
fonema /o/ em contexto tônico	10	6	16
fonema /o/ em contexto pretônico	12	6	18

Controlamos as seguintes variáveis linguísticas, de acordo com:

- a) Os fonemas /e/ e /o/ em contexto tônico: prolongamento da vogal, tipo de sílaba, interferência do léxico na pronúncia, tipo de resposta, dimensão do vocábulo, contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação, contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação, deslocamento da sílaba tônica, silabação e manutenção do número de sílabas;
- b) Os fonemas /e/ e /o/ em contexto pretônico: prolongamento da vogal, tipo de sílaba, harmonização vocálica, interferência do léxico na pronúncia, tipo de resposta, dimensão do vocábulo, distância em relação à tônica, contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação, contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação, deslocamento da sílaba tônica, silabação e manutenção do número de sílabas.

Controlamos as variáveis extralinguísticas, como sexo, nível de proficiência em língua espanhola, nível de escolaridade em língua materna, tipo de teste quanto à produção oral, tipo de informante e conhecimento anterior da LE.

- Variáveis linguísticas

Partindo do pressuposto de que o comportamento das vogais médias em contextos tônico e pretônico é condicionado por variáveis linguísticas, sejam as da língua espanhola, sejam as do português do Brasil, foram considerados os seguintes grupos de fatores:

a) Prolongamento da vogal

Esta variável diz respeito ao prolongamento da vogal, ocorrência bastante recorrente na produção dos informantes e é registrada através do símbolo “ : ”. Consideramos a ocorrência ou não do prolongamento:

- Ocorre – Ex.: **toros** [ˈto:.ros] 11:11.0 (I g2YP3 – EIE – Contexto /o/ tônico);
- Não ocorre – Ex.: **catorce** [ka.ˈtoɾ.se] 10:58.0 (I g2YP3 – EIE – Contexto /o/ tônico).

b) Tipo de sílaba

Admitindo que esta variável influencia a variação das médias tônicas e pretônicas, foram controlados os fatores a seguir:

- Livre – Ex.: **café**, **croché**;
- Travada – Ex.: **celeste**, **resto**.

c) Interferência do léxico na pronúncia

Consideramos que o léxico entre LM e LE pode influenciar na pronúncia das vogais médias. Dessa forma, controlamos os seguintes grupos de fatores:

- Pronúncia sempre distinta – quando a pronúncia da vogal média da LM é sempre diferente da pronúncia da LE. Ex.: **mejor** [me.ˈxoɾ] (LE); [mɛ.ˈʎoh] (LM);

- Pronúncia pode ser distinta – quando a pronúncia da vogal média da LM e da LE admite mais de uma possibilidade de pronúncia. Ex.: **fechar** [fɛ. 'tʃar] (LE); [fɛ. 'ʃah] ou [fɛ. 'ʃah] (LM);
- Pronúncia não existente na LM – quando a palavra da LE não existe na LM. Ex.: **cepillo** [sɛ. 'pi.ʎu] (LE);
- Pronúncia igual entre LM e LE – quando a palavra existe na LE e na LM, coincidindo a pronúncia das vogais médias. Ex.: **sobre** ['sobrɐ] (LE e LM);
- Palavra da LM – quando a palavra só existe na LM. Ex.: **geralmente** (LM) > **generalmente** (LE) [hɐ/] [hɛ.ra.l.'mẽ.te] 2:50.0 (I g2YP4 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Palavra da IL – quando a palavra não existe na LM nem na LE. Ex.: **apresentación** (IL) > **presentación** (LE) [a.prɛ.zẽ.ta.si.'õ] 14:55.0 (I g2YP3 – EIE – Contexto /e/ pretônico).

d) Tipo de resposta

Os informantes foram orientados a fazer a correção da sua produção, caso sentissem necessidade e, no momento da transcrição e codificação, consideramos essa realização. Assim, mantemos, na análise, todas as ocorrências realizadas se o informante emite a primeira e/ou a segunda produção. Quando o informante tenta emitir a produção de determinada palavra e não consegue da primeira vez por truncá-la, por exemplo, e logo a produz completamente, na segunda ou mais tentativas, consideramos esta produção como segunda resposta. Foram analisados os seguintes fatores:

- Primeira – Ex.: **novela** [no.'be.la] (I g1YP10/EFS/Contexto /o/ pretônico);
- Segunda ou mais – Ex.: **bordado** [bɔɾ.'da.ða][bɔɾ.'da.ða] (I g1YP10 – EFS – Contexto /o/ pretônico); Ex.: **croché** [kɾo/] ['kɾo.tʃɛ:] (I g2YP4– EFS – Contexto /o/ pretônico); Ex.: **zocar** [tʃɔ.k/] [tʃɔ.'ka:r] (I g2YP5 – EFS – Contexto /o/ pretônico).

e) Dimensão do vocábulo

Esta variável diz respeito à quantidade de sílabas da palavra. Foram analisados os seguintes fatores:

- Duas sílabas – Ex.: café, cheque, leve, guerra, resto, croché, regla, peces, cepa, cella;
- Três ou mais sílabas – Ex.: México, celeste.

f) Contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação

Acredita-se que as vogais médias tônicas e pretônicas sofram influência dos segmentos vocálicos e consonânticos. Consideramos os fonemas e variantes da língua espanhola e da língua portuguesa. Em razão disso, os fonemas que sucedem as tônicas e as pretônicas /e/ e /o/ em estudo foram classificadas de acordo com o ponto de articulação:

- Bilabiais [p, b, β, m] – Ex.: **México** [' me.xi.ko], **peces** [' pe.θes];
- Dento-alveolares [t, d, ʃ, ɲ, ʎ] [r, r̄, ɹ, l, s, z, ks] – Ex.: **leve** [' le.βe], **celeste** [θe. ' le.ʃ.te], **resto** [' re.ʃ.to], **regla** [' re.ɣ.la];
- Interdentais [θ, ð] – Ex.: **cepa** [' θe.pa], **cella** [' θe.ʎa];
- Labiodentais [f, v] – Ex.: **café** [ka. ' fe];
- Palatais [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, dʃ, ɲ, ʎ, ʝ] – Ex.: **cheque** [' tʃe.ke]; **cheque** [' ʃe.ke:] (I g2YP4 – EFP – Contexto /e/ tônico); **croché** [kɾo. ' tʃe]; **floja** [' fʃo:-dʃja] (I g2YP5 – EFP – Contexto /o/ tônico); **llora** [' dʃo.ra:] (I g2YP3 – EFS – Contexto /o/ tônico);
- Velares [k, g, ɣ, x, ʎ] – Ex.: **guerra** [' ge.ra];
- Glotais [h, ɦ] – Ex.: **geralmente** (LM) > **generalmente** (LE) [he/] [he.ra.l. ' mẽ.te] 2:50.0 (I g2YP4 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Pausa – Ex.: **...español** [es. ' pã.no.l] 5:07.0 (I g3YP1 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Vogal;
- Semivogal.

g) Contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação

Os fonemas que sucedem as tônicas e as pretônicas /e/ e /o/ em estudo foram classificados segundo o ponto de articulação:

- Bilabiais [p, b, m, β] – Ex.: **leve** [ˈle.βe], **cepa** [ˈθe.pa];
- Dento-alveolares [t, d, n, l] [r, r, s, z, ks] – Ex.: **guerra** [ˈgε.ra] (I g2YP4 – EFP – Contexto /e/ tônico); **celeste** [θe.ˈleʃ.te], **resto** [ˈreʃ.to];
- Interdentais [θ, ð] – Ex.: **peces** [ˈpe.θes];
- Labiodentais [f,v] – Ex.: **leve** [le.ˈve] (I g2YP4 – EFP – Contexto /e/ tônico);
- Palatais [ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, ɲ, ʎ, ʝ]: **cella** [ˈse.dʒa] (I g3YP1 – EFP – Contexto /e/ tônico);
- Velares [k, g, ɣ, x, ʎ] – Ex.: **cheque** [ˈtʃe.ke], **México** [ˈme.xi.ko], **regla** [ˈre.ɣla]
- Glotais [h, fi] – Ex.: **México** [ˈme.hi.ko:] (I g3YP1– EFP – Contexto /e/ tônico);
- Pausa – Ex.: **café**... [ka.ˈfe...], **croché**... [kro.ˈtʃe...];
- Vogal – Ex.: **leía** [le.ˈia] 6:59.0 (I g1YP7 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Semivogal.

As mesmas considerações para o grupo de fatores contexto fonológico antecedente são retomadas para esta variável.

h) Deslocamento da sílaba tônica

Esta variável foi controlada pelo fato de o deslocamento da sílaba tônica ser recorrente no *corpus*. O deslocamento ocorre quando o informante desloca a sílaba tônica da palavra; quando ele a mantém, registramos “não ocorre”. A marcação da sílaba tônica é registrada colocando o símbolo “ˈ” antes da sílaba tônica.

- Ocorre – Ex.: **llora** [dʒo.ˈra] (I g1YP7 – EFP – Contexto /o/ tônico);
- Não ocorre – Ex.: **floja** [ʎo.ˈha:] (I g1YP10 – EFP – Contexto /o/ tônico).

i) Silabação

A silabação acontece quando o aluno diz sílaba por sílaba de uma palavra e ocorre uma pausa entre uma sílaba e outra. Consideramos esta variável por ser recorrente no *corpus*. A silabação foi registrada sempre que ocorria na palavra e o símbolo utilizado para registrá-la foi este “ -- ”. Seguem os fatores analisados:

- Ocorre – Ex.: **rosa** [ˈrɔ:-.sa] (I g1YP10 – EFP – Contexto /o/ tônico);
- Não ocorre – Ex.: **dólar** [ˈdo.laɾ] (I g1YP10 – EFP – Contexto /o/ tônico).

j) Manutenção do número de sílabas

Os informantes, algumas vezes, mantinham o número de sílabas das palavras, mas, outras vezes, alteravam: aumentando ou diminuindo. Consideramos os fatores abaixo:

- Mantém – Ex.: **novela** [nɔ.'bɛ:.la] (I g2YP4 – EFS – Contexto /o/pretônico);
- Não mantém – Ex.: **formación** [foɾ.ma.sj.'õn] (I g2YP4 – EFS – Contexto /o/ pretônico); Ex.: **fósforo** [ˈfɔs.fɾũ] (I G1ZR1 – EFP – Contexto /o/ tônico).

Variáveis exclusivas para os contextos pretônicos:

k) Harmonização vocálica

Consideramos nos contextos pretônicos a harmonização ou não harmonização na realização das vogais pelos informantes. Desta forma, testamos os seguintes fatores:

- Harmoniza [e] - [e]; [o] – quando o fonema pretônico [e] harmoniza com a tônica [e] ou [o]. Ex.: **semestre** [se.'mes.tɾe] 5:36.0 (I g3YP1– EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Harmoniza [ɛ] - [ɛ]; [ɔ]; [a] – quando o fonema pretônico [ɛ] harmoniza com a tônica [ɛ] ou [ɔ] ou [a]. Ex.: **internet** [ĩ.tɛɾ.'nɛ:.tɛ] 11:00.0 (I g1YP2 –

EIE – Contexto /e/ pretônico); **mejorar** [mɛ. 'ʎo.ra:Ø] 5:29.0 (I g2YP4 – EIE – Contexto /e/ pretônico);

- Harmoniza [i] - [ĩ]; [u] – quando o fonema pretônico [i] harmoniza com a tônica [ĩ]; ou [u]. Ex.: **escucho** [i.s. 'ku:tʃo:] 5:26.0 (I g2YP4 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Harmoniza [e] - [ẽ]; [õ] – quando o fonema pretônico [e] harmoniza com a tônica [ẽ] ou [õ]. Ex.: **español** [es. 'pa.ɲõ:l] 1:25.0 (I g1YP2 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Harmoniza [ɛ] - [ã] – quando o fonema pretônico [ɛ] harmoniza com a tônica [ã]. Ex.: **hermanas** [ɛr. 'mã.nas] 2:19.0 (I g2YP4 – EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Harmoniza [i] - [ĩ]; [ũ] – quando o fonema pretônico [i] harmoniza com a tônica [ĩ] ou [ũ]. Ex.: **destruindo** > **destruyendo** [dis.tɾu. 'ĩ:do:] 6:33.0 (I g1YQ1– EIE – Contexto /e/ pretônico);
- Não harmoniza – quando não ocorre harmonização vocálica. Ex.: **parecido** [pa.rɛ. 'si.du] 5:10.0 (I g3YP1– EIE – Contexto /e/ pretônico).

l) Distância em relação à tônica

Consideramos a distância dos fonemas pretônicos /e/ e /o/ em relação à sílaba tônica quando se distanciava uma sílaba ou duas ou mais sílabas. Apresentamos os fatores analisados:

- Uma sílaba – Ex.: **celeste** [se. 'le:s.ta] (I g3YP1– EFP – Contexto /e/ônico);
- Duas ou mais sílabas – Ex.: **elegir** [ɛ.le. 'hiØ] (I g3YP1 – EFP – Contexto /e/ônico).

- Variáveis extralinguísticas

Admitindo-se que as variáveis extralinguísticas interferem na produção oral de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol, iremos controlar os seguintes grupos de fatores:

a) Sexo

Decidimos verificar, neste estudo, se há variações significativas no uso das vogais médias entre homens e mulheres através dos fatores:

- Masculino;
- Feminino.

b) Nível de proficiência na língua espanhola

O nível de proficiência na língua espanhola está relacionado ao tempo de estudo dos nossos grupos em estudo. O objetivo é verificar se há diferenças consideráveis no uso das vogais médias por alunos de semestre inicial, intermediário ou avançado. O espaçamento de um grupo para outro é de três semestres, exatamente um ano e meio. Os fatores considerados foram:

- Semestre II;
- Semestre VI;
- Semestre X.

c) Nível de escolaridade na LM

Nos grupos de informantes selecionados, verificamos que há alunos que estão fazendo sua graduação pela primeira vez, mas alguns informantes já possuíam nível superior e estavam fazendo sua segunda graduação. Sendo assim, consideramos os fatores abaixo:

- Graduandos em espanhol;
- Graduados.

d) Tipo de teste quanto à produção oral

Decidimos aplicar três testes de produção em estilos diferentes. Os de estilo formal são mais controlados, uma vez que foram elaborados por nós, e o de estilo informal é menos controlado, posto que a produção oral do informante é não prevista e não preparada antecipadamente. Controlamos os seguintes fatores com relação a esta variável:

- Estilo formal ou de laboratório (palavras);
- Estilo formal ou de laboratório (sentenças);
- Estilo informal ou espontâneo (entrevista).

e) Tipo de informante

Decidimos controlar cada informante. Os fatores para este grupo são:

- Informante número 1;
- Informante número 2;
- Informante número 3;
- Informante número 4;
- Informante número 5;
- Informante número 6;
- Informante número 7;
- Informante número 8;
- Informante número 9;
- Informante número 10.

f) Conhecimento anterior da LE

Observamos, ao analisar a FQI, que alguns dos informantes já tinham conhecimento anterior da língua espanhola, e outros nunca a tinham estudado antes, sendo a graduação na LE a primeira oportunidade de estudo do idioma. Como trabalhamos com diversificados níveis de aprendizagem da LE pelos informantes, desde o semestre inicial, passando pelo intermediário, até o nível avançado, acreditamos que o conhecimento da LE fora da universidade pode interferir na produção oral do aluno. Decidimos controlar essa variação da seguinte forma: conhecimento da LE por menos de um ano, por um ano ou por dois ou mais anos. Apresentamos os fatores:

- Sim – abaixo de 1 ano;

- Sim – por 1 ano;
- Sim – por 2 ou mais anos;
- Não.

3.4 Coleta de dados

3.4.1 Instrumentos da pesquisa

Com a finalidade de coletar as informações necessárias para análise da produção das vogais do espanhol, utilizamos: a) A ficha e questionário do informante; b) Testes de produção.

3.4.1.1 Ficha e questionário dos informantes⁹⁵

Contactamos, primeiramente, os professores das turmas a serem investigadas, para expor nosso propósito. Após a autorização dos docentes para a realização da pesquisa, passamos à aplicação da FQI. Expomos nossos objetivos aos alunos e informamos que se tratava de um trabalho de pesquisa sem, no entanto, mencionarmos o foco de nossa observação. O período letivo na instituição começou no ano de 2011.1, tendo início em fevereiro, e a partir do mês de março, iniciamos a aplicação da ficha. Todo esse processo foi bastante difícil, pois tivemos que ir até a sala de aula dos grupos selecionados, mais de uma vez, para aplicar a ficha, pois nunca conseguíamos encontrar todos os alunos da turma em um mesmo dia e, além disso, ficávamos aguardando a autorização do professor para entrar na sala em um horário mais adequado a fim de não atrapalhar sua aula. Uma vez selecionados os informantes que se enquadravam no nosso perfil, fazíamos uma breve consulta para saber se eles gostariam de participar da pesquisa. O fato é que os alunos ainda se mostravam intimidados diante da situação e se sentiam receosos em participar. Alguns se negavam a participar e, então, tínhamos que buscar aqueles que se dispusessem e se enquadrassem no perfil esperado.

Cada informante teve um código a ser preenchido pela pesquisadora, resguardando, assim, sua identidade. A ficha foi respondida previamente em sala de aula com o objetivo de obter dados dos informantes, telefone e *e-mail*, para que pudéssemos contactá-

⁹⁵ Ver no anexo A o modelo da ficha e questionário dos informantes.

los, posteriormente, além de buscar informações importantes que pudessem nos ajudar ou interferir na pesquisa. Essa ficha teve como objetivo maior, selecionar os informantes, a fim de verificar o perfil do aluno.

O entrevistado teve sua ficha codificada⁹⁶ em dígitos ordenados de forma crescente, apresentando as seguintes características:

Quadro 16 – Codificação da ficha e questionário do informante

Dígitos	Categorização	Códigos
Primeiro dígito: sexo	Masculino	G
	Feminino	G
Segundo dígito: localidade de nascimento	Fortaleza	1
	Interior do Estado	2
Terceiro dígito: nível de proficiência na I1	Graduando em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas	Y
	Graduados	Z
Quarto dígito: nível de proficiência na I2	Semestre II	P
	Semestre VI	Q
	Semestre X	R
Quinto dígito: número de identificação do informante	Informante 1 ao informante 10	1 a 10

Exemplifiquemos o processo de codificação do informante através da seguinte ocorrência: g1YQ1. A sequência mostra que o informante é do sexo feminino (g), nasceu em Fortaleza (1), é graduando em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas (Y), cursa o sexto semestre da graduação na UFC (Q) e é, na sequência dos informantes coletados, o primeiro deste grupo (1).

A FQI contem os dados pessoais dos informantes e um questionário. Os discentes foram questionados quanto:

- Ao conhecimento da língua espanhola;

⁹⁶ Ver codificação da ficha e questionário dos informantes no anexo A.

- Ao conhecimento de outras línguas estrangeiras;
- Ao interesse de ordem subjetiva e de ordem cultural/política-econômica pelo estudo da língua espanhola;
- Ao contato com a língua espanhola;
- Ao estudo específico na área de pronúncia;
- Às facilidades e dificuldades dentro e fora da sala de aula de língua espanhola;
- Às dificuldades na área de pronúncia;
- Ao grau de dificuldade relacionado à pronúncia na LAL.

O questionário mostra, também, o perfil dos discentes da Licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola e respectivas literaturas da Universidade Federal do Ceará.

3.4.1.2 Testes de produção

Aplicamos, no total, três testes de produção: teste de produção 1 (Estilo formal ou de laboratório (palavras)), teste de produção 2 (Estilo formal ou de laboratório (sentenças)) e teste de produção 3 (Estilo informal ou espontâneo (entrevista)).

Para a elaboração dos testes de produção, nos baseamos em manuais e livros de fonética do espanhol, de autores como: Hermoso e Dueñas (2002); Díaz (1999); Masip (1998a); Masip (1998b) e Sánchez e Matilla (1974). Fizemos algumas alterações para auxiliar na meta dos nossos objetivos e foi necessário mais de um encontro com os discentes para aplicação dos testes. Em um primeiro momento, aplicamos o teste de produção 3 e, em um segundo momento, os testes de produção 1 e 2.

Sabemos que a presença do pesquisador, do microfone e do aparelho de gravador de voz interferem bastante na naturalidade da coleta dos dados. O intuito de registrar como as pessoas falam espontaneamente é um problema que Labov (1972) denomina paradoxo do observador. Seguindo este pressuposto de base sociolinguística, tentamos minimizar, diante dos informantes, a presença do pesquisador e do gravador, elementos essenciais para a coleta de dados. Conversávamos antes da gravação com os informantes, esclarecíamos que o nosso objetivo não era avaliar e pedíamos que eles se sentissem à vontade. Levando em consideração tais fatores, aplicamos testes em estilos diferentes a fim de constatar se há diferença significativa quanto à produção dos fonemas vocálicos em estudo.

Os testes em estilo formal foram elaborados por nós e permitem as realizações das vogais médias em diversas posições na palavra. No caso do teste em estilo informal,

poderemos ter mais ocorrências de determinadas posições que outras e, para dar conta de todas as posições, necessitávamos ouvir os áudios até conseguir um mínimo de realizações para cada um dos contextos analisados.

Elaboramos os testes conforme cada fonema em estudo separadamente. Destacamos as sílabas tônicas em sublinhado e o contexto analisado, em negrito⁹⁷. Após a elaboração de todos os testes, organizamos todas as palavras em um só grupo, bem como as sentenças⁹⁸. O objetivo era fazer com que os alunos não percebessem nossos propósitos. No total, o teste de produção em estilo formal para o aluno conteve quarenta e três palavras e vinte e seis sentenças, apresentadas em uma folha de papel ofício com letra em caixa-alta, a fim de facilitar a leitura do aluno.

a) Teste de produção 1: estilo formal ou de laboratório (palavras)

A tarefa de cada aluno consistiu em ler em voz alta e, em ritmo normal, palavras apresentadas pelos entrevistadores em uma folha de papel ofício. Nos instrumentos, tivemos a presença das vogais médias em análise nos contextos tônicos e pretônicos. Selecionamos as palavras, tentando gerar graus de dificuldade, e levamos em consideração palavras da língua espanhola existentes, ou não, na LM, que alternam, ou não, sua pronúncia na língua materna. Uma mesma palavra podia, ou não, conter mais de um contexto, seja tônico ou pretônico, e conter tanto o fonema /e/ como o fonema /o/. Os alunos foram orientados a reler as palavras caso tivessem necessidade, sendo anuladas as questões lidas antecipadamente por um dos entrevistadores-bolsistas; sobre este último fato, ressaltamos que tivemos apenas três ocorrências dessa natureza no *corpus*. Ficamos atentos à leitura dos alunos, caso eles saltassem alguma palavra e, quando isso acontecia, solicitávamos que lessem o item. Analisamos todas as palavras pronunciadas quando acontecia repetição de um mesmo item.

b) Teste de produção 2: estilo formal ou de laboratório (sentenças)

A tarefa de cada aluno consistiu em ler em voz alta e, em ritmo normal, sentenças apresentadas pelos entrevistadores em uma folha de papel ofício. Nos instrumentos, tivemos a presença das vogais médias em análise nos contextos tônicos e pretônicos. Elaboramos as

⁹⁷ Ver, no apêndice C, a elaboração dos testes de produção em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) para a pesquisadora.

⁹⁸ Ver, no apêndice D, os testes de produção em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) aplicados aos discentes.

palavras contidas nas sentenças, tentando gerar graus de dificuldade, e levamos em consideração palavras da língua espanhola existentes, ou não, na LM, que alternam, ou não, sua pronúncia na língua materna. Uma mesma palavra podia, ou não, conter mais de um contexto, seja tônico ou pretônico, e conter tanto o fonema /e/ como o fonema /o/. As mesmas palavras do teste de produção 1 aparecem no teste de produção 2.

Tentamos manter um certo equilíbrio entre o número de realizações para as vogais médias. Apresentamos agora o quadro de distribuição das palavras e sentenças de acordo com os contextos, tipo de teste, total de ocorrência e realizações para o fonema /e/:

Quadro 17 – Distribuição das palavras e sentenças para o fonema /e/

Contextos	Tipo de teste	Total de ocorrência	Total de realizações
Tônico	Palavras	16	17
	Sentenças	12	16
Pretônico	Palavras	10	12
	Sentenças	7	12

Apresentamos agora o quadro de distribuição das palavras e sentenças, conforme os mesmos contextos anteriores, apresentados para o fonema /o/:

Quadro 18 – Distribuição das palavras e sentenças para o fonema /o/

Contextos	Tipo de teste	Total de ocorrência	Total de realizações
Tônico	Palavras	12	12
	Sentenças	7	12
Pretônico	Palavras	12	13
	Sentenças	8	13

c) Teste de produção 3: estilo informal ou espontâneo (entrevista)

Este teste consistiu em manter uma conversação em língua espanhola entre entrevistador e entrevistado. Não elaboramos perguntas prévias, mas nos orientamos através das perguntas e das respostas dadas às questões na FQI pelos alunos. Além disso, perguntávamos sobre questões de ordem pessoal, como família, atividades de lazer, experiências de vida, entre outros aspectos.

A conversação durava, em média, trinta minutos. Com os alunos de semestre inicial era mais difícil manter essa média devido ao fato de ainda terem pouco conhecimento da LE. Além disso, percebemos que eles ficavam mais inibidos na hora da aplicação deste teste.

Com o intuito de fazer com que todos os alunos se sentissem tranquilos e à vontade para se manifestar, esclarecemos que nosso objetivo não era avaliá-los. Esclarecemos também que não poderíamos ajudá-los com relação ao uso da língua estrangeira, devendo estes buscar as estratégias necessárias para minimizar suas dificuldades no momento da conversação. Os cinco primeiros minutos de todos os testes de estilo informal foram descartados devido ao fato de serem estes os momentos de maior tensão.

Precisamos o tempo da ocorrência, utilizando os minutos e segundos para facilitar a revisão. No exemplo **portugués** [por.tu.'ge:s] 5:10.0 (I g3YP1 – EIE – Contexto /o/ pretônico).

3.4.2 Fases da entrevista

Após selecionarmos os informantes, entramos em contato com eles para marcarmos o dia e a hora para aplicarmos os testes de produção. Em momento algum, mesmo quando eles perguntavam, informamos que estávamos aplicando testes, e, sim, uma atividade que serviria para um trabalho da pesquisadora.

Tivemos mais de um momento com cada um dos informantes selecionados. As entrevistas aconteceram nas salas disponibilizadas pelo Centro de Humanidades da UFC ou em locais apropriados para mantermos uma boa qualidade na gravação e aplicação dos testes de produção. O local ideal para atividades deste gênero seria um laboratório de fonética com isolamento acústico e aparelhos de gravação potentes para manter a qualidade dos áudios, mas, infelizmente, a instituição não possui um laboratório.

3.4.3 Procedimentos de gravação

Começamos, a partir de abril de 2011, as gravações e as finalizamos em outubro, porém tivemos problemas na qualidade da gravação de dois informantes (I g2YR2/EIE/SX; I g2YQ8/EFP-EFS/SII), tendo que, por isso, reaplicar os testes. A primeira foi realizada em novembro de 2011 e, a segunda, em fevereiro de 2012. Esta parte foi, também, bastante difícil, pois tínhamos que marcar com os informantes, no mínimo, duas vezes devido às fases previstas⁹⁹. Iniciamos as gravações pelo estilo informal ou espontâneo (entrevista) e, após este primeiro contato, agendávamos a gravação do estilo formal ou de laboratório (palavras e frases). Aproveitávamos esses contatos diretos para que os alunos corrigissem o preenchimento equivocado de algumas questões da FQI e para que fornecessem as respostas de alguns campos que haviam deixado em branco. Por várias vezes, tivemos que reagendar as gravações, pois havia alguma impossibilidade de comparecimento por parte do aluno. Uma vez marcado o agendamento, ligávamos para o telefone do participante, confirmando sua presença, ou mandávamos mensagens por *e-mail* ou por celular. Mesmo assim acontecia do aluno não aparecer sem ao menos sermos avisados. Tivemos que eliminar dois informantes do semestre X, já que não conseguíamos reagendar a segunda fase da gravação. Nesse caso, recorriamos às fichas aplicadas para buscar mais informantes para substituir os já eliminados.

Aplicamos, primeiramente, o teste de produção em estilo informal ou espontâneo (entrevista) e, em outro momento, os testes em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças). Sendo assim, no geral, as gravações aconteceram em mais de um dia. O tempo de duração¹⁰⁰ do primeiro teste levou, em média, trinta minutos, como mencionamos anteriormente, mas o tempo de análise variava de acordo com cada informante. Em alguns casos, analisamos o tempo total de gravação, eliminando, claro, os cinco primeiros minutos e, em outros casos, consideramos o tempo que nos era suficiente para registrar todos os contextos de forma equilibrada. Registramos uma média de dez ocorrências para cada um dos contextos em análise das vogais médias. É interessante mencionar que os contextos para o /e/ pretônico e tônico eram mais recorrentes e preenchidos primeiramente que os contextos para o /o/ pretônico e tônico.

Utilizamos um computador portátil no qual instalamos o programa Audacity 1.3 Beta (Unicode). O Audacity é um *software* livre, desenvolvido por um grupo de voluntários e

⁹⁹ Ver modelo do agendamento dos testes de produção no apêndice E.

¹⁰⁰ Ver, no apêndice F, o tempo de gravação em estilo informal ou espontâneo (entrevista).

é distribuído nos termos da licença GNU General Public License (GPL). A interface do Audacity divide-se em três áreas, conforme apresentam Moura e Berg (s/d)¹⁰¹:

- Barra de menus: reúne as principais funções do *software*, a partir dos menus: arquivo / editar / exibir / projeto / inserir / efeitos / analisar / ajuda;
- Barra de ferramentas: contém os botões de reprodução (*rew*, *play*, *rec*, *pause*, *stop* e *ff*), algumas ferramentas de edição, visualizadores gráficos de entrada e saída de áudio, mixagem e atalhos para as ações mais usuais (como recortar, colar, zoom, desfazer e refazer);
- Pistas de áudio: área de gravação e edição – onde aparece o nosso áudio sob o formato de ondas.

O programa permite pequenas edições e tratamentos do áudio, como remover trechos (cortar), aumentar ou diminuir o volume, remover ruído e inserir trilha sonora.

Ao início da gravação, registramos alguns dados, como: cidade e data da gravação, nome completo do entrevistador, tipo de teste aplicado, nome completo e nível do informante. Uma vez finalizada a gravação, salvamos o arquivo, organizamos em pasta no computador, de acordo com o tipo de teste realizado, e o renomeamos pelo nome do informante e data da gravação. Depois exportamos os arquivos de áudio em formato *mp3* para garantir uma cópia reserva do material sonoro gravado.

O informante utilizou um microfone externo que foi acoplado ao computador a fim de melhorar a qualidade das gravações.

O material sonoro foi gravado e, em seguida, transcrito foneticamente, revisto e analisado posteriormente.

3.4.4 Transcrição

Utilizamos para a transcrição o Alfabeto Fonético Internacional (IPA)¹⁰² por considerá-lo mais adequado para nossos propósitos. Para detalhar melhor a transcrição, utilizamos alguns diacríticos utilizados nas transcrições da análise do discurso, propostas por Marcuschi (1986) e por Silva (2007):

Seguem abaixo, as convenções utilizadas para complementar a transcrição:

¹⁰¹ Moura e Berg (s/d) apresentam tutorial para uso do *software* Audacity. Disponível em: <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/audacity_tuto_simplificado.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

¹⁰² Ver o símbolo do Alfabeto Fonético Internacional no anexo C.

Quadro 19 – Diacríticos para transcrição

Diacríticos para transcrição	Símbolos
Omissão de partes gravadas, porém não relevantes para o estudo.	(...)
Dúvidas: caso não consigamos entender como o aluno pronunciou ou se julgamos ter ouvido determinada pronúncia que não temos certeza.	()
Truncamento.	/
Comentários do analista: quando o aluno ri, baixa o tom de voz, tosse.	(())
Silabação: quando a palavra for pronunciada silabadamente.	-----
Prolongamento da vogal.	:
Apagamento ou zero fonético.	∅

3.4.5 Codificação das variáveis

A codificação foi feita atribuindo um símbolo a cada um dos fatores dos grupos de variáveis. Através do símbolo existente no teclado do computador, codificamos todas as ocorrências quando as vogais em análise apareciam na palavra, exceto aquelas que foram eliminadas por conta da não audição ou quando tínhamos dúvida da real produção do informante.

Os arquivos codificados foram organizados, primeiramente, em três pastas, organizadas no computador, de acordo com os três tipos de testes aplicados. Dentro de cada uma das pastas codificamos as variáveis¹⁰³ conforme o contexto (/e/ tônico, /e/ pretônico, /o/ tônico e /o/ pretônico). Depois reorganizamos os arquivos por contexto em uma pasta intitulada “Arquivos para Goldvarb”.

Digitamos a codificação em um arquivo de texto no formato *word* e criamos tabelas para evitarmos muitos erros na hora de codificar, uma vez que trabalhamos com muitas variáveis e fatores. Primeiramente, registramos as ocorrências e as colocamos na coluna “palavras”, abaixo, registramos o nome do informante, depois registramos a palavra, sublinhamos a sílaba tônica e colocamos em negrito a sílaba do contexto a ser analisado.

¹⁰³ Ver a codificação das variáveis no apêndice G.

Logo, fazemos a transcrição fonética. No restante das colunas, enumeramos as variáveis e colocamos a codificação de cada variável. Vejamos modelo abaixo:

Teste de produção: leitura de palavras

Fonema /e/ em contexto pretônico

Semestre: II

FICHA DE CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS																			
PALAVRAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Nome do informante																			
<u>celeste</u> [se.'le:s.ta]	0	k	l	~	#	a	&	A	n	N	I	z	@	g	P	Y	R	l	O
<u>cepillo</u> [se.'pi.dʒo]	0	k	l	^	-	a	&	A	n	C	I	z	@	g	P	Y	R	l	O
<u>elegir</u> [ε.le.'hiØ]	0	k	l	^	-	a	&	A	n	S	I	z	@	g	P	Y	R	l	O

...

Em seguida, organizamos todas as codificações de acordo com cada contexto e eliminamos as tabelas. Primeiramente, colocamos o parêntese “ (” e registramos a sequência da codificação, digitamos a palavra seguida da transcrição fonética. A codificação fica da seguinte forma:

(0kl~#a&AnNiz@gPYR1O celeste [se.'le:s.ta]

(0kl^~a&AnCiz@gPYR1O cepillo [se.'pi.dʒo]

(0kl^~a&AnSiz@gPYR1O elegir [ε.le.'hiØ]

...

Exemplifiquemos a codificação através da palavra *gelatina* [hɛ.la.'ti.na] (I g3YP1/EFP/Contexto /e/ pretônico), codificada da seguinte forma (1kl^?a&BsNiz@gPYR1O¹⁰⁴. A leitura dessa ocorrência deve ser feita assim:

- Produção do fonema [ɛ] – l;
- Prolongamento da vogal: não ocorre – k;
- Tipo de sílaba: livre – l;

¹⁰⁴ Ver modelo de ficha de codificação preenchida no apêndice H.

- Harmonização vocálica: não ocorre – ^;
- Interferência do léxico na pronúncia: pronúncia pode ser distinta – ?;
- Tipo de resposta: primeira – a;
- Dimensão do vocábulo: duas sílabas – &;
- Distância em relação à sílaba tônica: duas ou mais sílabas – B;
- Contexto antecedente: glotal – s;
- Contexto seguinte: dento-alveolar – N;
- Deslocamento da sílaba tônica: não ocorre – i;
- Silabação: não ocorre – z;
- Manutenção do número de sílabas: mantém – @;
- Sexo: feminino – g;
- Nível de proficiência na língua espanhola: semestre II – P;
- Nível de escolaridade na LM: graduanda em espanhol – Y;
- Tipo de teste quanto à produção oral: estilo formal ou de laboratório (palavras) – R;
- Tipo de informante: primeiro – 1;
- Conhecimento anterior da LE: sim, por dois ou mais anos – O.

3.5 Método computacional de análise

Após a codificação, os dados foram digitados e armazenados em um arquivo de texto *word*. Utilizamos o Goldvarb X (2005), versão atualizada do mesmo pacote de programas Varbrul para ambiente *windows*; programa de busca (*Tsort*) do pacote Varbrul versão 1988/1992 para ambiente *DOS*.

O programa permite análises de fenômenos variáveis, podendo trabalhar com variável dependente binária, variáveis independentes ou grupos de fatores. O programa gera percentagens (frequências relativas) e pesos relativos (frequências relativas corrigidas), faz tabulação cruzada e cruzamento de variáveis.

O pacote de programa mencionado pode ser utilizado por pesquisas que não são de base variacionista. Como exemplo, temos sua utilização em alguns trabalhos, como o uso do Varbrul (versão 1988) na Dissertação de Mestrado intitulada "Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlinguístico das vibrantes", de Silva (2007), e o Goldvarb (versão 2001), de Lima (2008).

A fim de entender melhor o uso do pacote de programas, fizemos a leitura de alguns trabalhos, como os seguintes: Scherre *et al.* (2008/2009), Guy e Zilles (2007), Tagliamonte (2006), Sankoff *et al.* (2005), Molica e Braga (2003), Scherre (1993), Pinto e Fiorett (1992), Pintzuk (1988), Sankoff (1988).

Copiamos cada um dos arquivos de dados, separadamente, e colamos no Goldvarb. Salvamos o arquivo dentro da pasta do programa com a extensão *.tkn*, por exemplo, “epretonico.tkn”. Infelizmente, a transcrição fonética aparece de forma desconfigurada, mas caso necessitássemos recorrer à produção do informante, poderíamos ir diretamente ao arquivo do *word*. Segue o exemplo abaixo:

Figura 5 – Pasta do Goldvarb.tkn

The screenshot shows a window titled "Untitled.tkn" with a menu bar (File, Edit, Tokens, Cells, Window, Help). The main area contains a list of words and their phonetic transcriptions, organized in two columns. The words are: Celeste, Cepillo, Elegir, E|legir, Mejor, Querida, Gelatina, Necesario, Nefasto, Fechar, Festivo. Each word is followed by a phonetic transcription in square brackets. The window status bar at the bottom right indicates "Line 4 Column 25". The Windows taskbar at the bottom shows the "Iniciar" button and several open applications: "FLASH D...", "3 Micro...", and "2 GoldV...". The system clock shows "21:34".

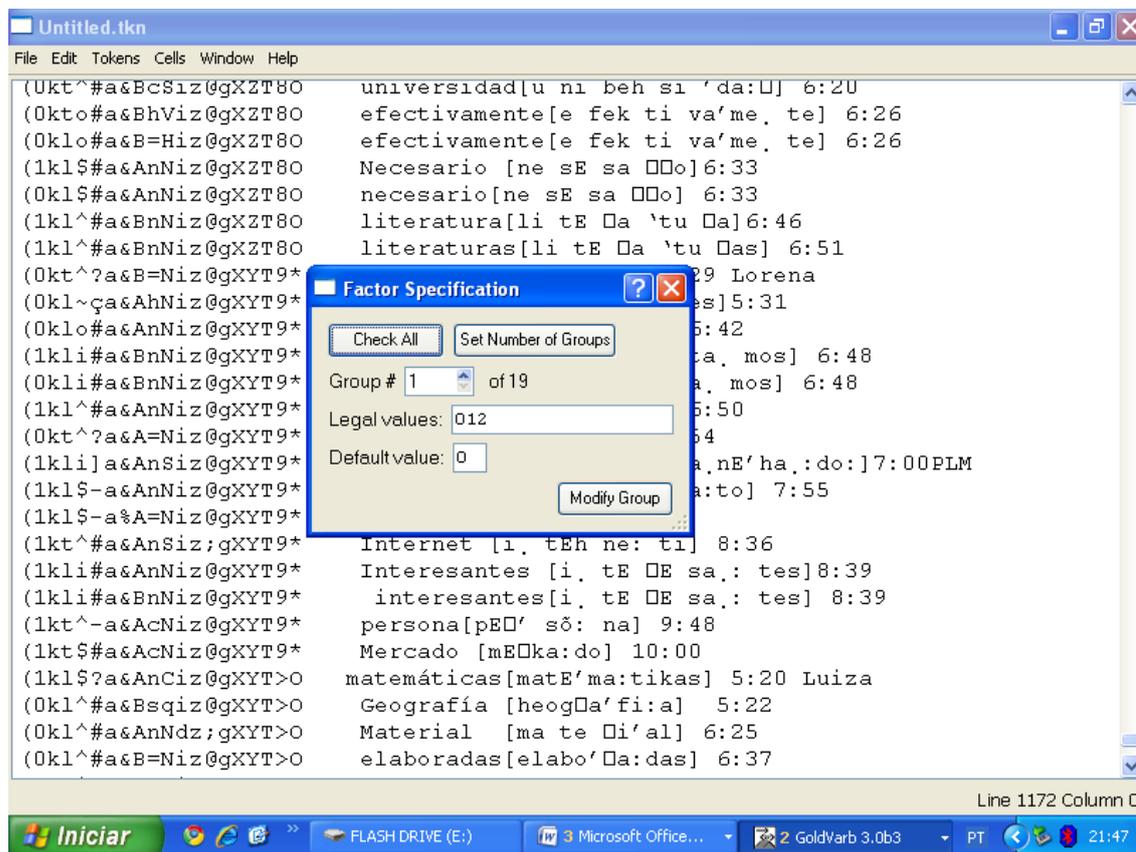
```

(0kl~#a&AnNiz@gPYR10      Celeste [00.000:0.00]
(0kl^-a&AnCiz@gPYR10      Cepillo [00.000.0.0]
(0kl^-a&Ansiz@gPYR10      Elegir [0.00.0000]
(1kl^-a&B=Niz@gPYR10      E|legir [0.00.0000]
(0kl~#a&AcSiz@gPYR10      Mejor [00.000:0]
(1kl^?a&AvNiz@gPYR10      Querida [00.000.00]
(1kl^?a&BsNiz@gPYR10      Gelatina [00.00.000.00]
(1kl$?a&AnNiz@gPYR10      Necesario [00.00.000.000]
(0kl^?a&BnNiz@gPYR10      Necesario [00.00.000.000]
(1kl$?a&AnHiz@gPYR10      Nefasto [00.0000.00]
(0kl^?a&AhMiz@gPYR10      Fechar [00.000000]
(0kt^?a&AhNiz@gPYR10      Festivo [000.000.00]
(0kl~#a&AnNiz@gPYR20      Celeste [00.0000.00]
(0kl^-a&AnCiz@gPYR20      Cepillo [00.000.00 0]
(0kl^-a&Ansiz@gPYR20      Elegir [0.00.000:0 ]
(0kl^-a&B=Niz@gPYR20      Elegir [0.00.0000]
(0kl~#a&AcSiz@gPYR20      Mejor [00.000:0]
(0kl^?a&AvNiz@gPYR20      Querida [00.000.00]
(1kl^?a&BsNiz@gPYR20      Gelatina [00.00.000.00]
(0kl^?a&AnNiz@gPYR20      Necesario [00.00.000.000]
(0kl^?a&BnNiz@gPYR20      Necesario [00.00.000.000]
(0kl^?a&AnHiz@gPYR20      Nefasto [00.0000.00]
(0kl^?a&AhMiz@gPYR20      Fechar [00.000000]
(0kt^?a&AhNiz@gPYR20      Festivo [000.000:.00]
(0kl~#a&AnNiz@gPYR3*      Celeste [00.0000.00]
(0kl^-a&AnCiz@gPYR3*      Cepillo [00.000.00 0]

```

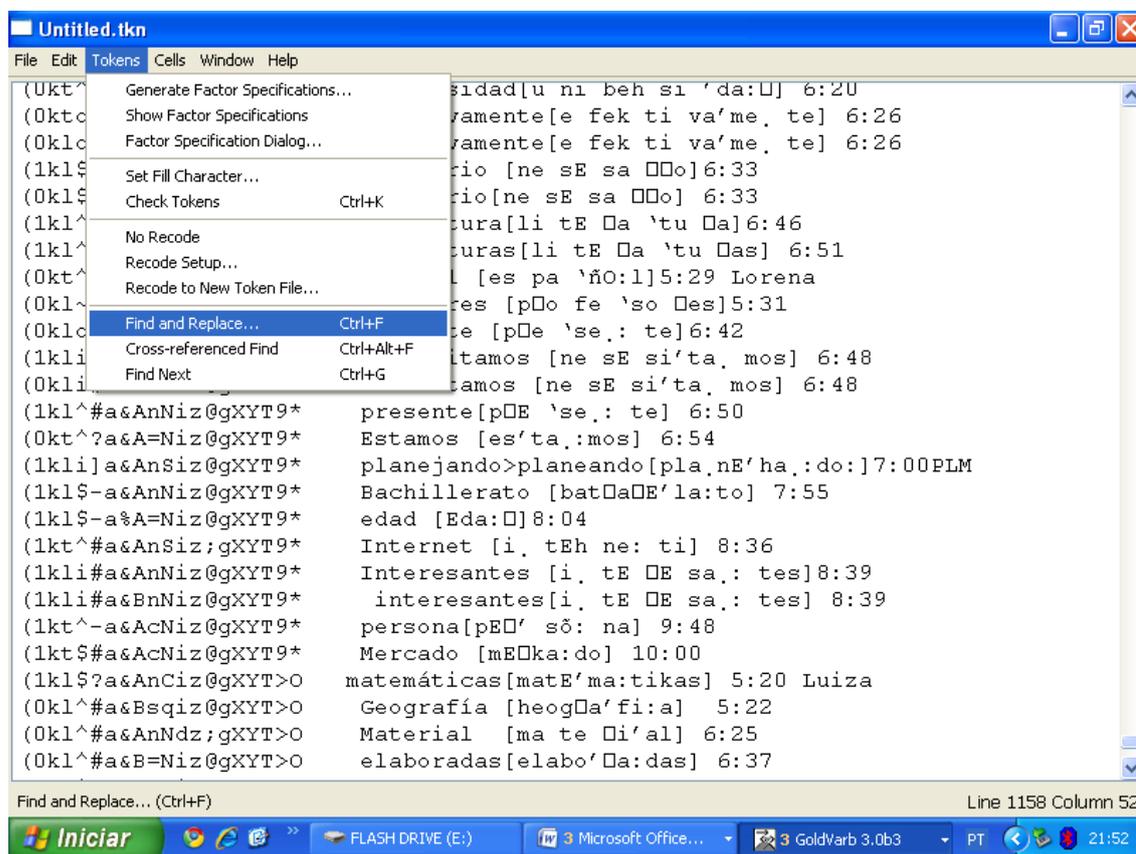
Em *tokens*, geramos os fatores de especificação (*Generate factor specifications*). Conferimos os fatores de especificação na caixa *Factor specifications*:

Figura 6 – Fatores de especificação



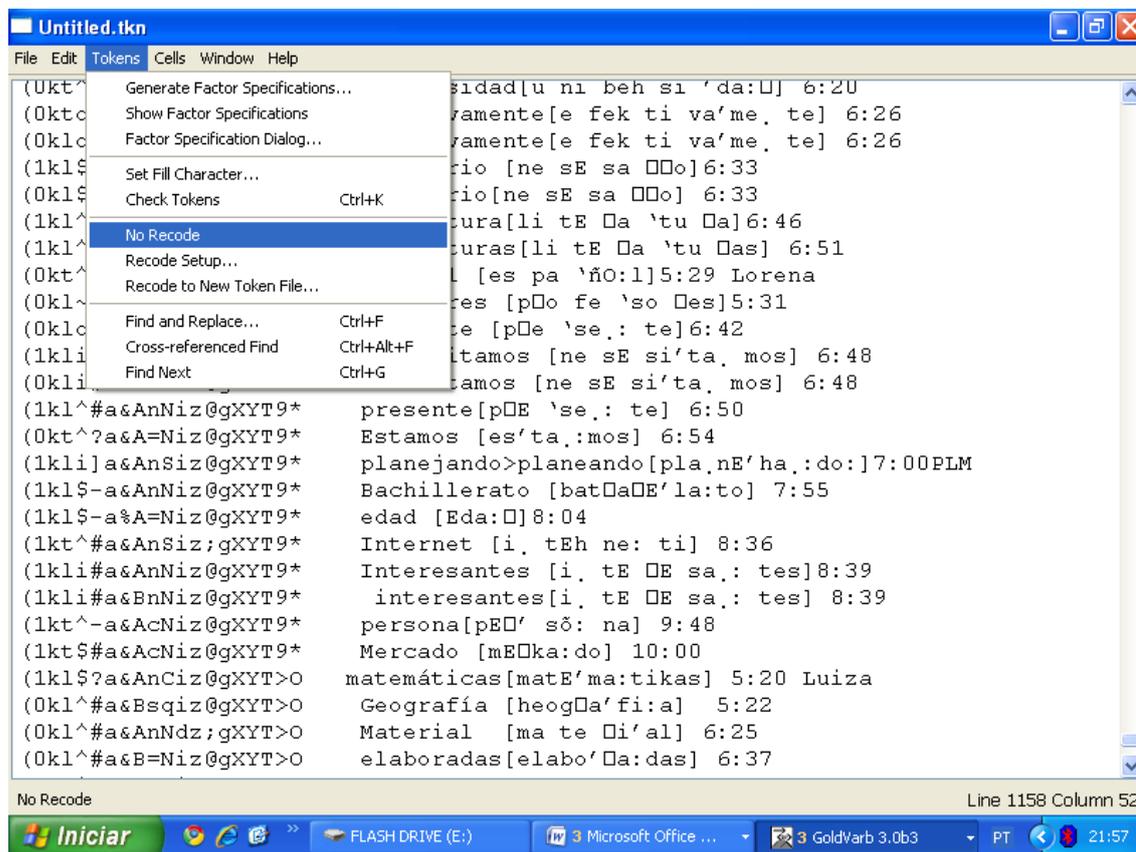
No caso de haver erro, clicamos na aba superior *Tokens* e, em seguida, em *Find and Replace*. Localizamos o código errado (*Next*) e fazemos a substituição (*Replace*):

Figura 7 – Correção de erros



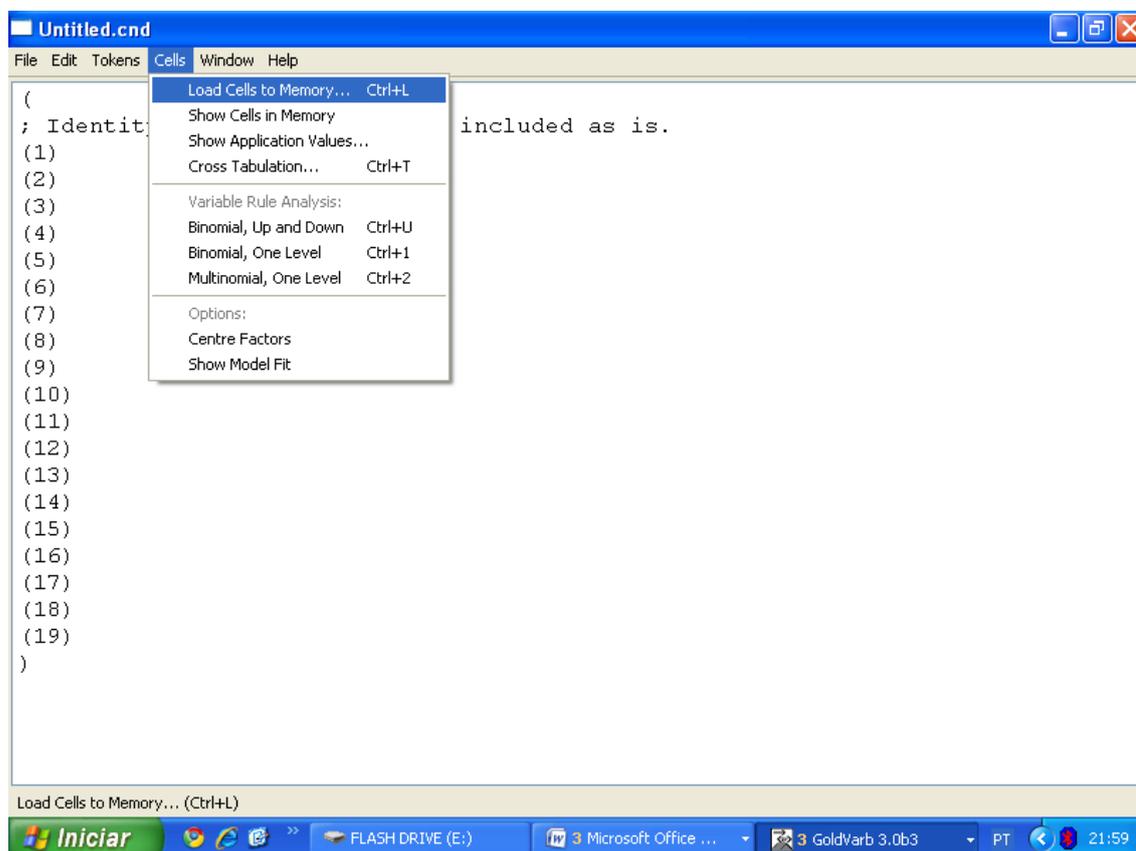
Geramos o arquivo de condições, clicando em *Tokens* e, em seguida, em *No recode*:

Figura 8 – Arquivo de condições



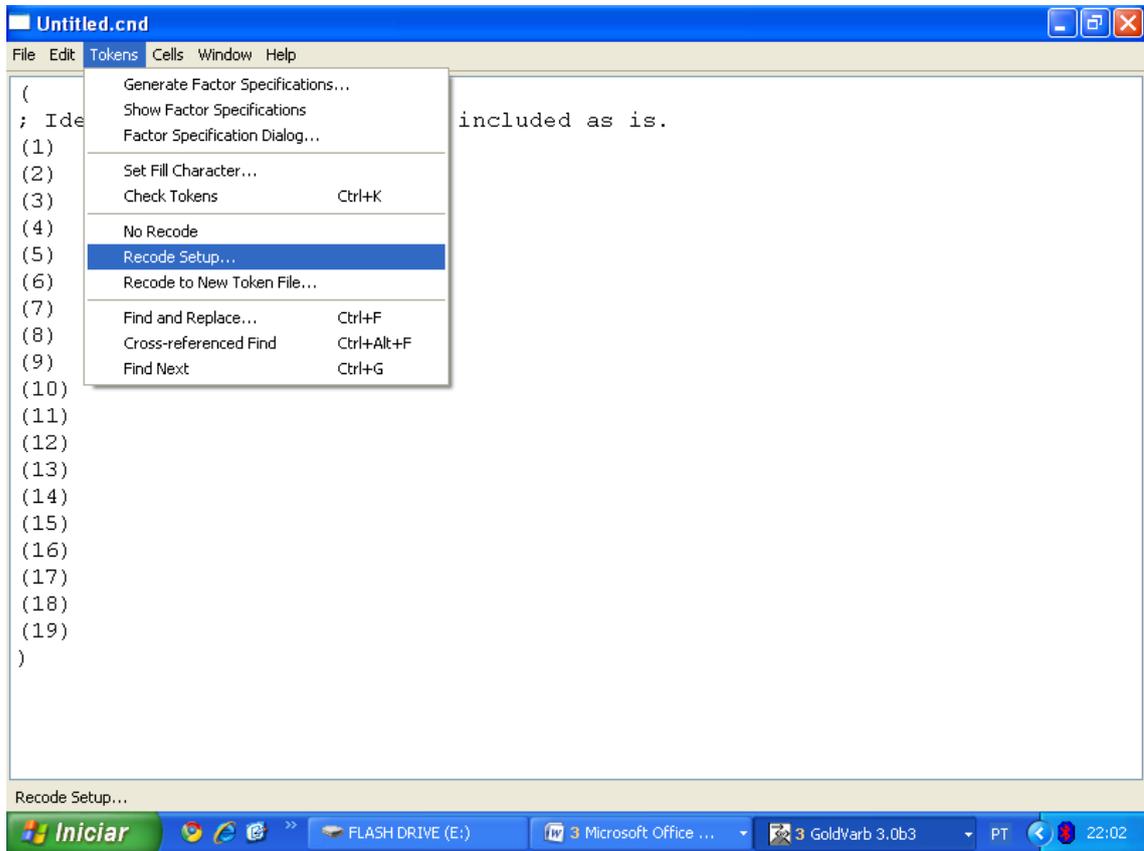
Criamos o arquivo de células, clicando na aba superior *Cells* e, em seguida, em *Load cells to memory*:

Figura 9 – Arquivo de células



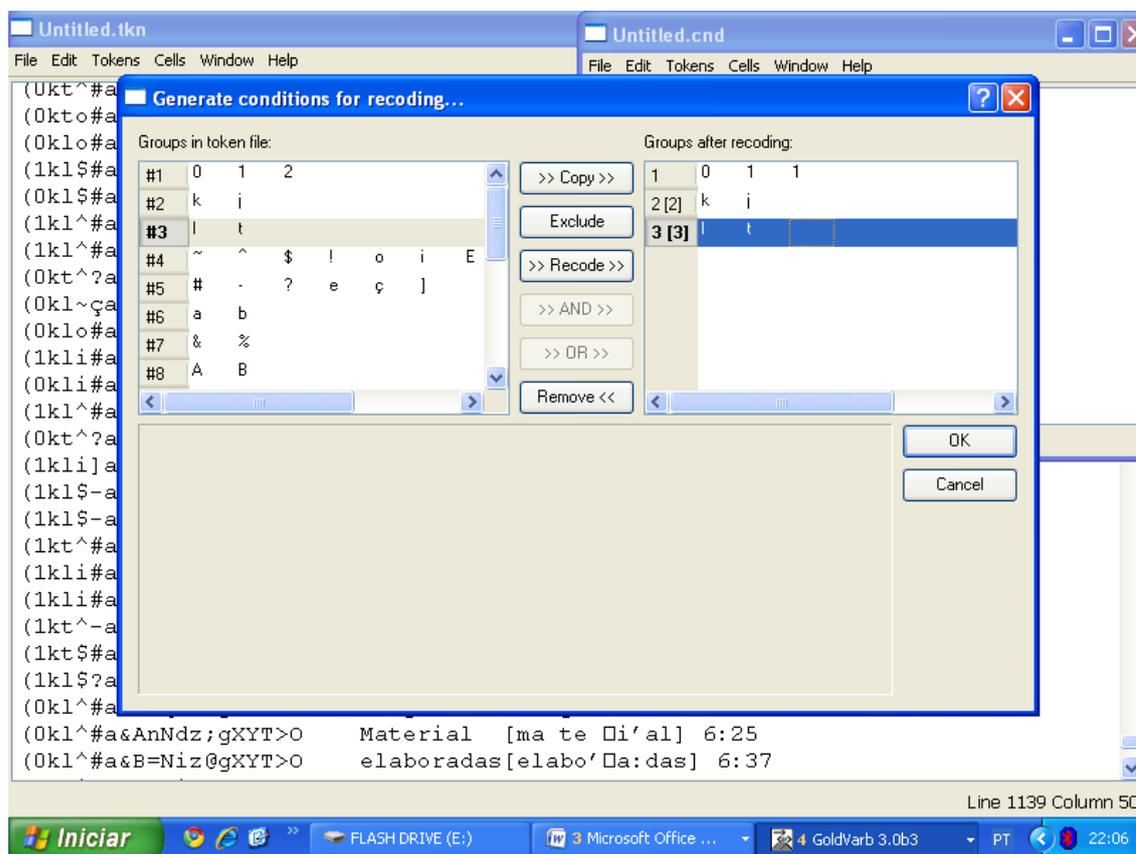
Se neste arquivo houver *knockOut*, voltamos ao arquivo de condições (.cnd) e recodificamos os dados. Nesta parte, podemos fazer amálgama, não se aplica ou exclusão de fatores. Na recodificação, clicamos em *Tokens* e, em seguida, em *Recode Setup*:

Figura 10 – Recodificação de dados



Para reorganizar o arquivo de condições, copiamos o que está correto e recodificamos o que era necessário:

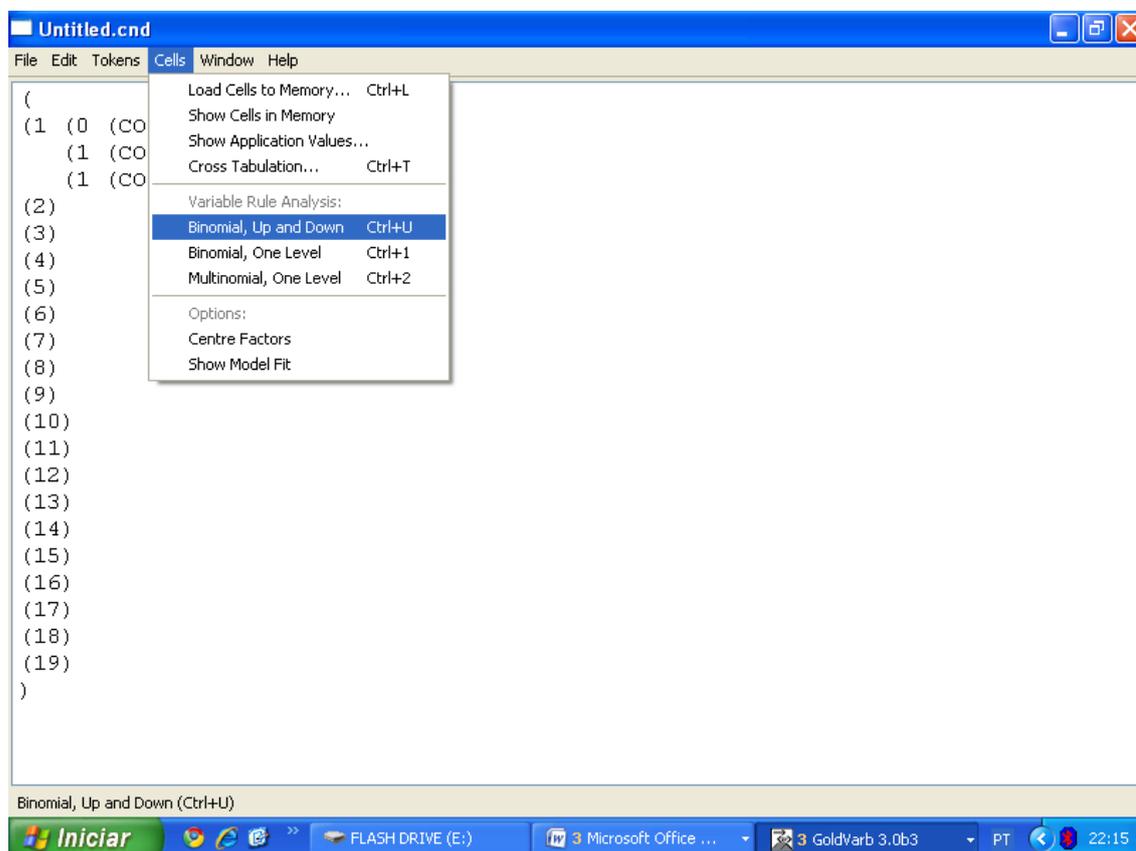
Figura 11 – Reorganização do arquivo de condições



Finalizado este processo, clicamos em *Ok* e salvamos o arquivo com a extensão .cnd (epretonico.cnd). Podemos excluir um grupo de fatores, colocando ponto e vírgula “ ; ” na frente do número do grupo no arquivo de condições.

No arquivo de células, clicamos em *Cells* e em *Binomial up and down* e salvamos esse arquivo com a extensão *.res* (epretonico.res):

Figura 12 – Rodada de dados



Todas as rodadas foram aplicadas para o fator 1 (produção inadequada do fonema) após processo de amalgamações da variável dependente. Consideramos todas as dificuldades na produção do fonema em estudo conforme o contexto analisado. As rodadas da variável dependente tornaram-se, então, binárias após o processo de amalgamações. Realizamos mais de uma rodada a fim de eliminar *knockOuts* e sobreposições. Para isso, fizemos amalgamações de fatores e exclusão destes sempre que se fazia necessário. As sobreposições devem ser evitadas, pois podem distorcer os resultados. *KnockOut*, de acordo com Zilles e Guy (2007, p. 158), é um fator que corresponde a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente e, uma vez que não se podem rodar dados contendo *knockOuts*, devemos, então, eliminá-los. O número de rodadas depende dos resultados estatísticos e, caso o usuário os considere significativos do ponto de vista linguístico, não há necessidade de se fazer nenhuma rodada mais.

Após os dados obtidos com o auxílio do programa, fizemos a interpretação estatística e interpretação linguística. As rodadas foram do tipo *step-up/step-down*. A opção *step* testa a significância de cada grupo de fatores. Essa nova versão seleciona a melhor e a pior rodada, isto é, expõe o resultado nas opções *step-up* e *step-down*.

A interpretação dos resultados numéricos será apresentada, mas quando não acontecer semelhança entre os dados percentuais e os pesos, interpretaremos os resultados pelos pesos, pois, segundo Zilles e Guy (2007, p. 213), é aconselhável acreditar mais nos pesos do que nos percentuais, pois eles nos dão uma avaliação mais precisa dos efeitos dos fatores.

A apresentação dos resultados dos fatores de cada variável analisada será apresentada na ordem de significância do fator que gera mais dificuldade para aquele que gera menos dificuldade por parte do aprendiz.

4 RESULTADOS OBTIDOS PARA AS VOGAIS MÉDIAS NA IL DOS APRENDIZES

Analisaremos algumas crenças dos aspectos da produção registrados na Ficha e questionário do informante e, logo, exporemos a produção da interlíngua dos informantes referente às vogais médias para os contextos /e/ tônico, /e/ pretônico, /o/ tônico e /o/ pretônico. Nesta última parte, tomamos para estudo, com base em percentuais e probabilidades, a atuação dos fatores selecionados como relevantes pelo programa estatístico sobre a produção das vogais médias na IL dos brasileiros cearenses estudantes de língua espanhola.

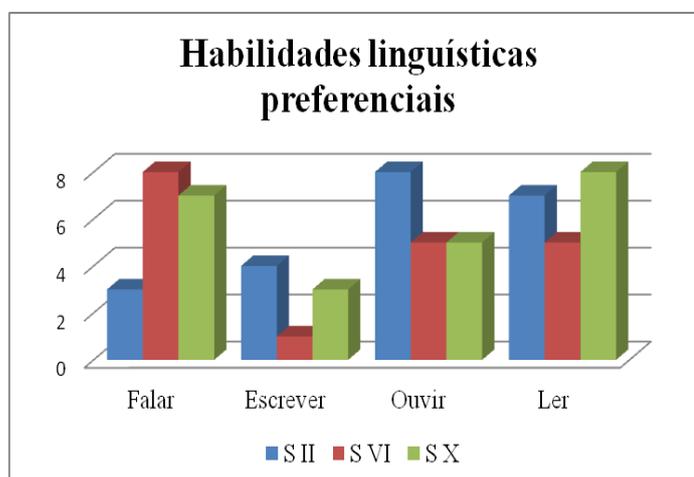
4.1 Crenças dos aspectos da produção registrados na FQI

Ao aplicarmos a Ficha e questionário do informante, observamos alguns registros que seriam importantes mencioná-los. Ao perguntarmos aos alunos sobre suas maiores dificuldades com relação aos aspectos inerentes ao estudo da LAL, chegamos a algumas conclusões.

Sobre as habilidades linguísticas (falar, escrever, ouvir, ler) preferenciais dos alunos, a maioria prefere ler. Analisando o item por semestre, chegamos às seguintes respostas: a) o semestre II prefere ouvir; b) o semestre VI prefere falar; c) o semestre X prefere ler.

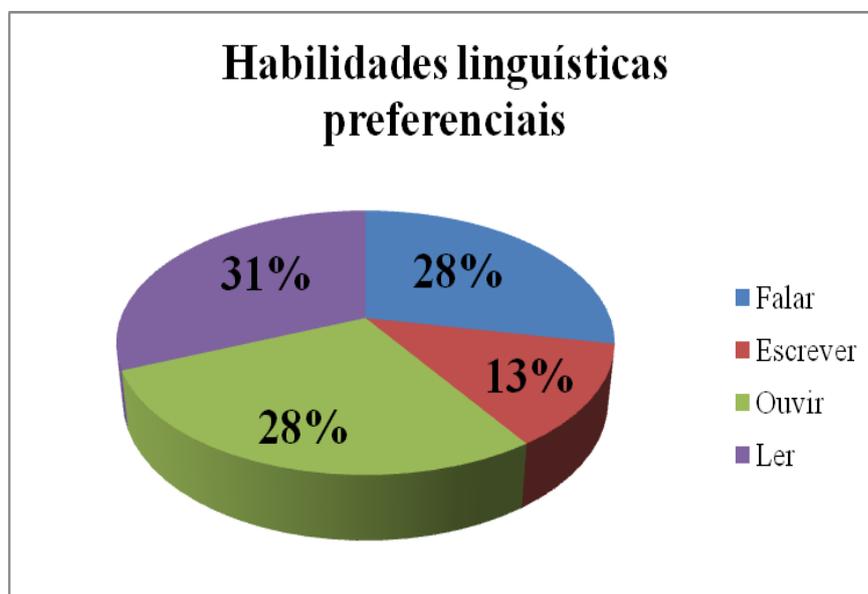
No gráfico a seguir, expomos as habilidades linguísticas preferenciais dos alunos por cada semestre:

Gráfico 5 – Habilidades linguísticas preferenciais/semestre dos participantes



Apresentamos adiante, as habilidades linguísticas preferenciais referentes ao total:

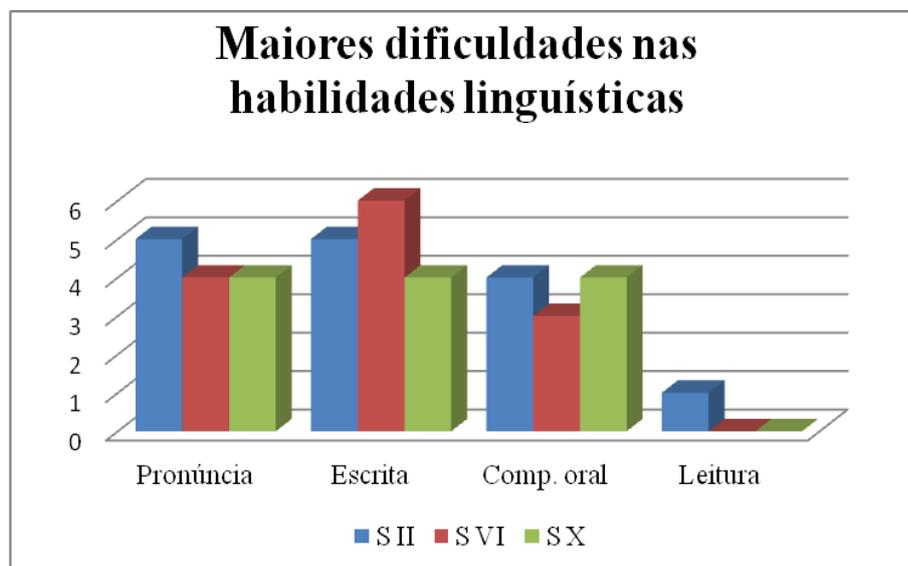
Gráfico 6 – Habilidades linguísticas preferenciais



Quando perguntamos sobre a maior dificuldade dos informantes no que tange à pronúncia, escrita, compreensão oral e leitura, a maioria revelou ter mais dificuldade com relação à escrita e menos dificuldade com relação à leitura. A pronúncia ocupa o segundo lugar dentre os itens indagados. Analisando o item por semestre, chegamos às seguintes respostas: a) o semestre II tem mais dificuldade com relação à pronúncia e à escrita; b) o semestre VI tem mais dificuldade com relação à escrita; c) o semestre X tem a mesma proporção de dificuldade com relação à pronúncia, à escrita e à compreensão oral.

Expomos adiante, as maiores dificuldades nas habilidades linguísticas dos alunos por cada semestre:

Gráfico 7 – Maiores dificuldades nas habilidades linguísticas/semestre dos participantes



Apresentamos no gráfico seguinte, as maiores dificuldades nas habilidades linguísticas referentes ao total:

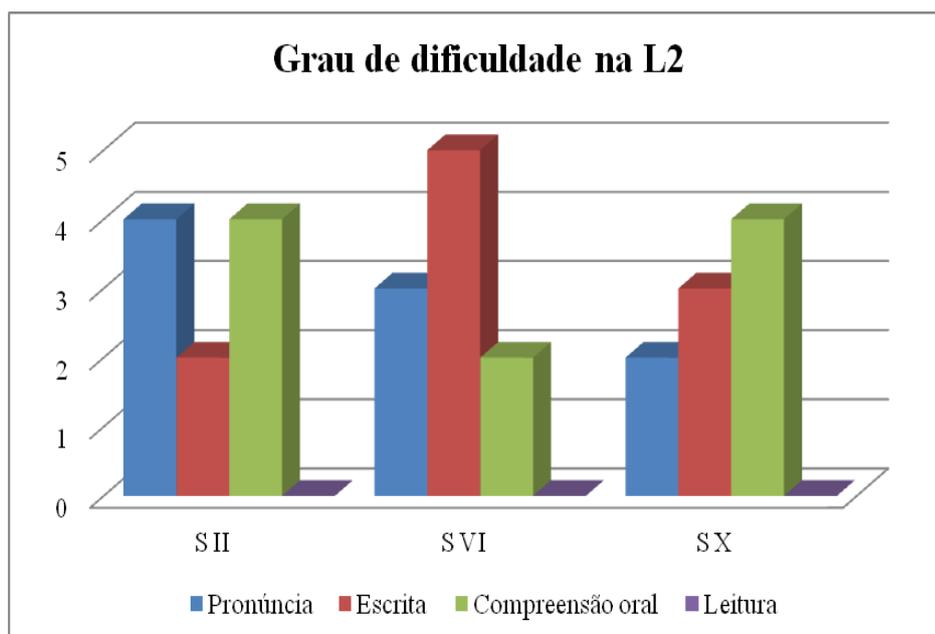
Gráfico 8 – Maiores dificuldades nas habilidades linguísticas



Com relação ao grau de dificuldade no espanhol, os alunos do semestre II relatam ter mais dificuldade na pronúncia (40%) e compreensão oral (40%), enquanto os alunos do semestre VI têm mais dificuldade com relação à escrita (50%), e os do semestre X tem mais

dificuldade com relação à compreensão oral (45%). A leitura foi o item que nenhum aluno relatou ter dificuldade. Em seguida, apresentamos o gráfico, conforme grau de dificuldade na L2, de acordo com o semestre dos informantes¹⁰⁵.

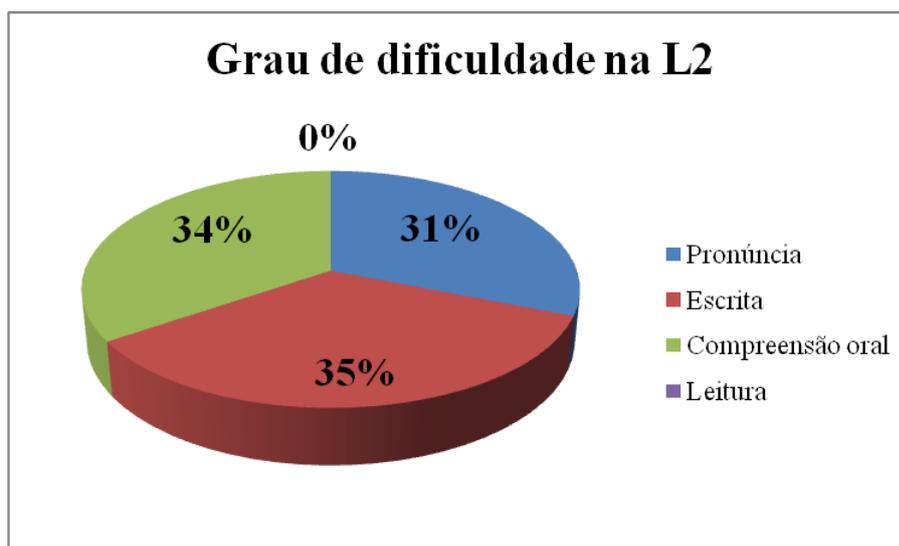
Gráfico 9 – Grau de dificuldade na L2/semestre dos participantes



A escrita (35%) foi o item no qual os alunos mais demonstraram ter dificuldade, a compreensão oral (34%) vem em segundo lugar, a pronúncia (31%) vem logo depois e, por último, a leitura (0%), que não gera dificuldade por parte deles. Observamos que não há diferenças significativas entre pronúncia, escrita e compreensão oral, o que nos leva a dizer que há certo equilíbrio desses itens em cada um dos semestres. Em seguida, expomos os gráficos com dados percentuais do total de todos os informantes:

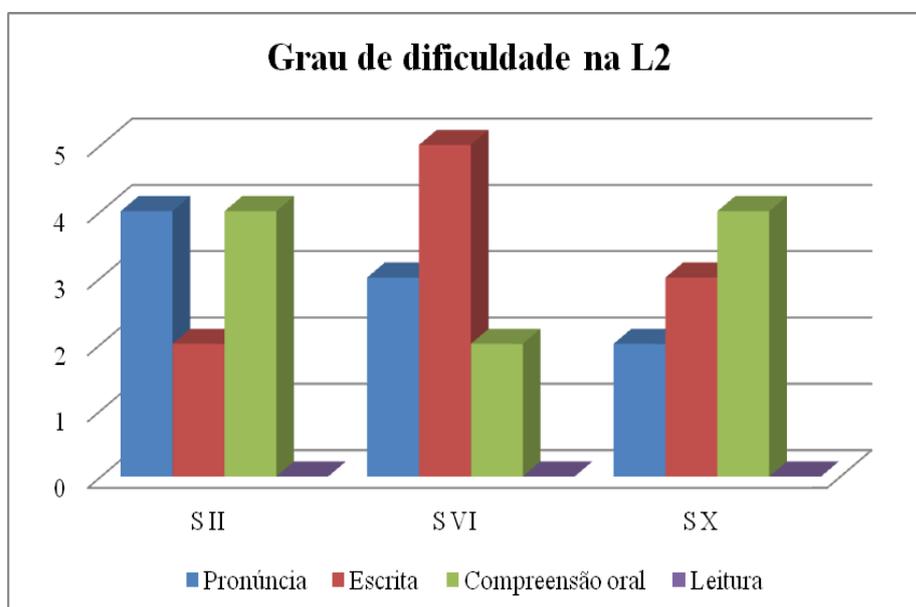
¹⁰⁵ Um dos informantes do SX respondeu indevidamente à questão.

Gráfico 10 – Grau de dificuldade na L2/total



O gráfico seguinte identifica o grau de dificuldade, conforme o semestre dos participantes:

Gráfico 11 – Grau de dificuldade na L2/semestre dos participantes



Expomos agora o grau de dificuldade, em dados percentuais, de acordo com os semestres trabalhados:

Gráfico 12 – Grau de dificuldade na L2/SII

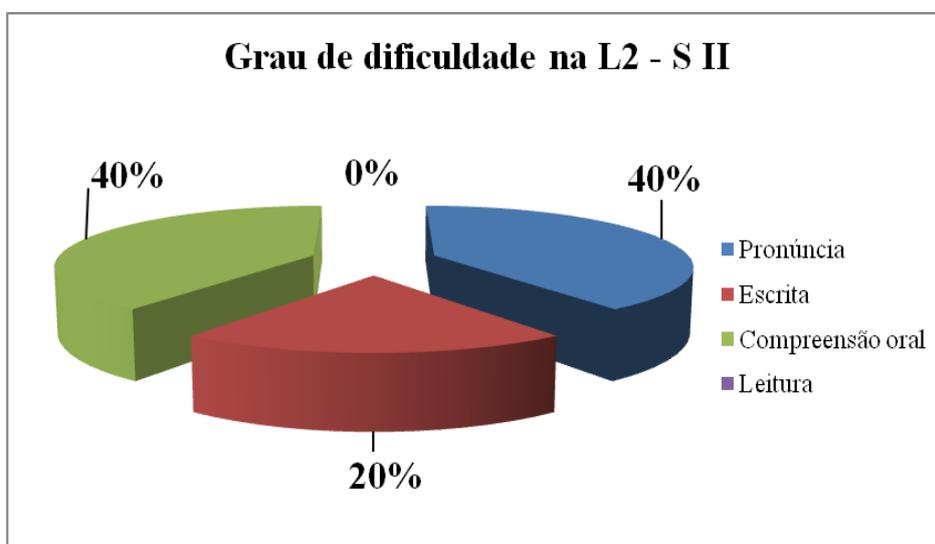


Gráfico 13 – Grau de dificuldade na L2/SVI

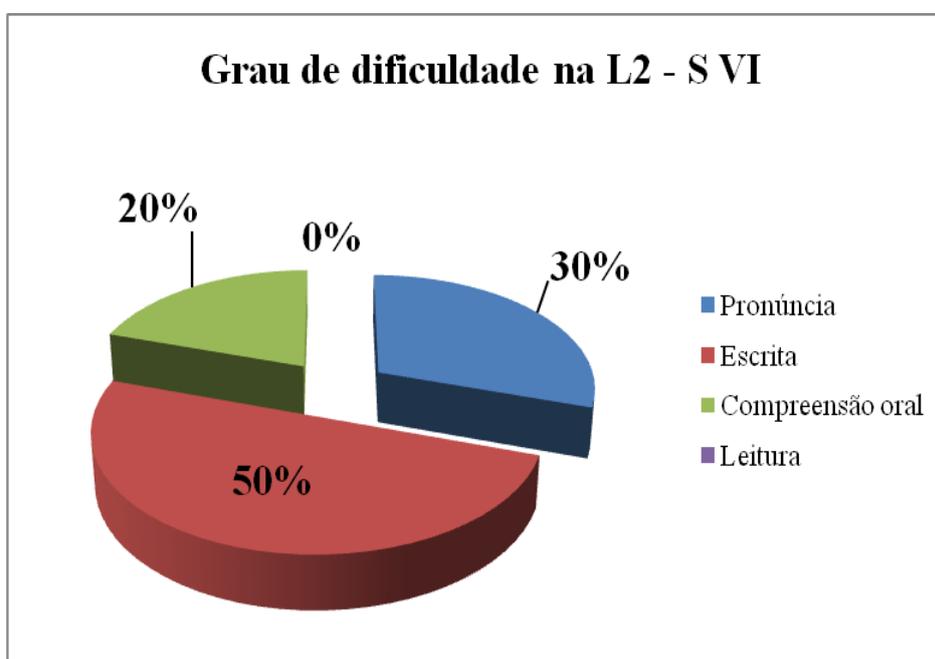
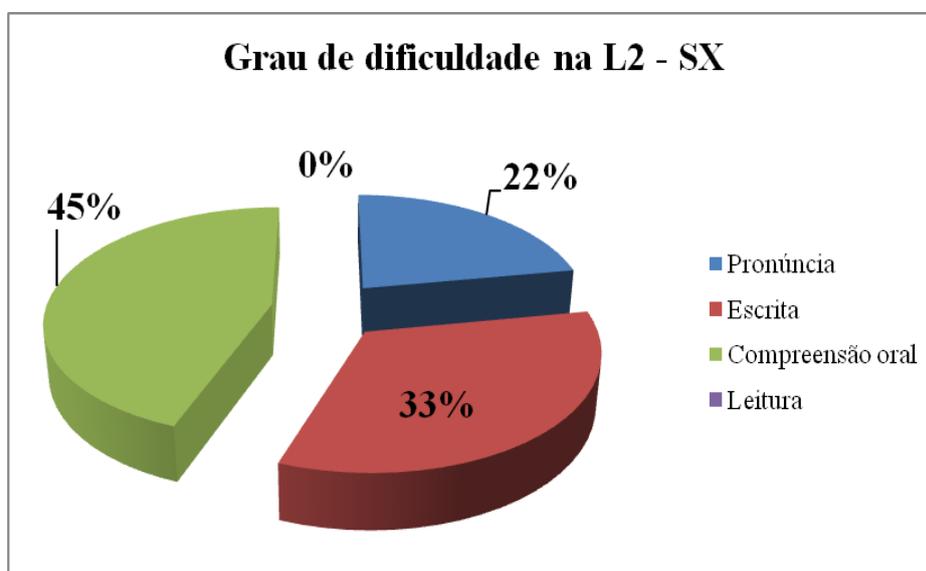


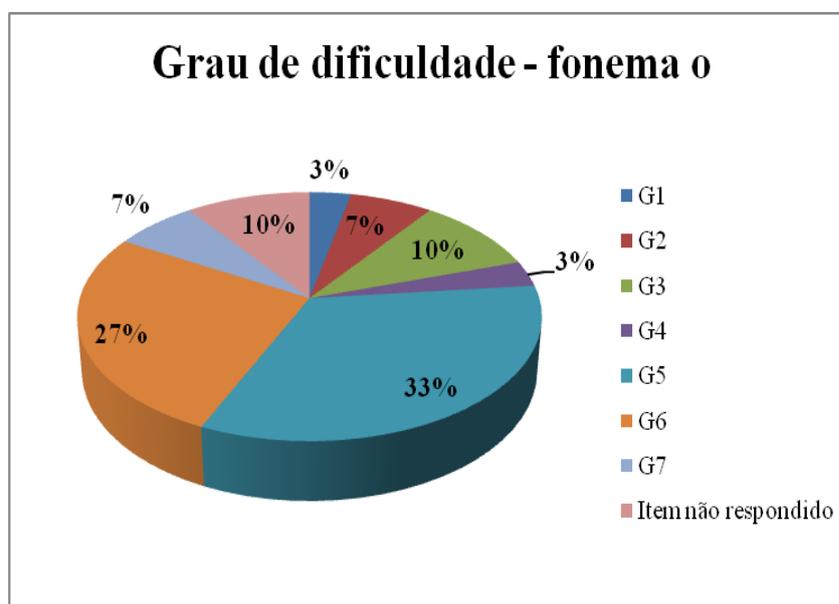
Gráfico 14 – Grau de dificuldade na L2/SX



Quando perguntamos aos alunos sobre quais suas maiores dificuldades na pronúncia do espanhol, eles registraram alguns fonemas: vibrante múltipla /r/ (onze ocorrências); vibrante simples /r/ (dez ocorrências); fricativa interdental /θ/ (cinco ocorrências); lateral /l/ (três ocorrências); ditongos, fricativa velar /x/ e lateral palatal /ʎ/ (uma ocorrência cada); fonemas vocálicos (uma ocorrência). Percebemos que os alunos confundem os aspectos segmentais e os suprasegmentais da língua, e alguns não sabem reconhecer o que é pronúncia. Consideramos aqui as respostas referentes à pergunta realizada.

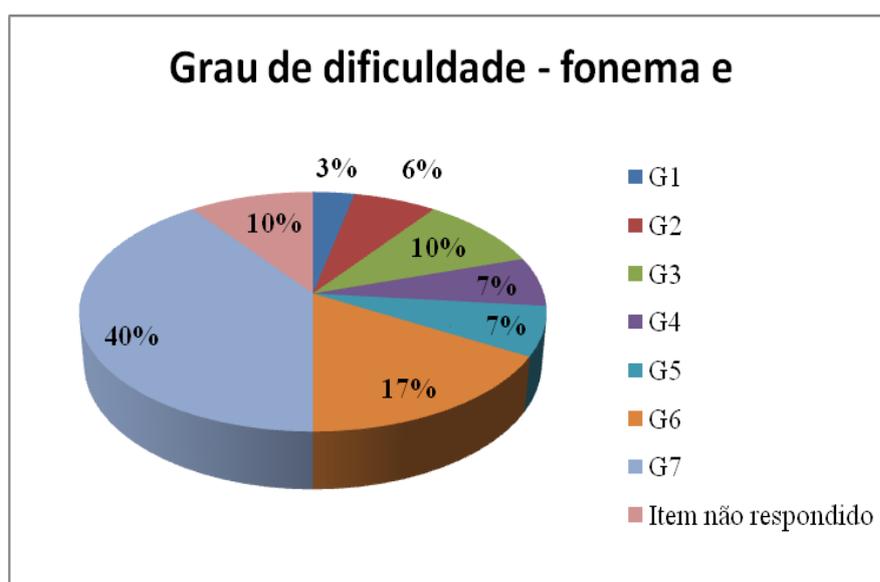
Quando perguntamos aos informantes sobre o grau de dificuldade com relação à pronúncia, analisamos o caso dos fonemas /o/ e /e/ considerando a escala de 1 a 7, sendo 1 o maior grau de dificuldade e 7 o menor. A maioria (33%) relata ter um grau de dificuldade 5 e, em segundo lugar, vem o grau 6 (26%) para o fonema /o/:

Gráfico 15 – Grau de dificuldade para o fonema /o/



Com relação ao fonema /e/, a maioria considera ter menos dificuldade (grau 7; 40%) na pronúncia deste e, em segundo lugar, vem o grau 6 (17%):

Gráfico 16 – Grau de dificuldade para o fonema /e/



Ao indagarmos o grau de dificuldade (sendo 1 o maior grau de dificuldade e 3 o menor) dos informantes de acordo com a pronúncia na expressão oral, na compreensão oral e

na interação oral, verificamos que a maior dificuldade dos alunos refere-se à pronúncia na expressão oral (40%) e na interação oral (37%). A compreensão oral gera menos dificuldade por parte da maioria (47%).

Apresentamos os graficos obtidos conforme a pronúncia em cada um dos casos analisados:

Gráfico 17 – A pronúncia na expressão oral



Gráfico 18 – A pronúncia na compreensão oral

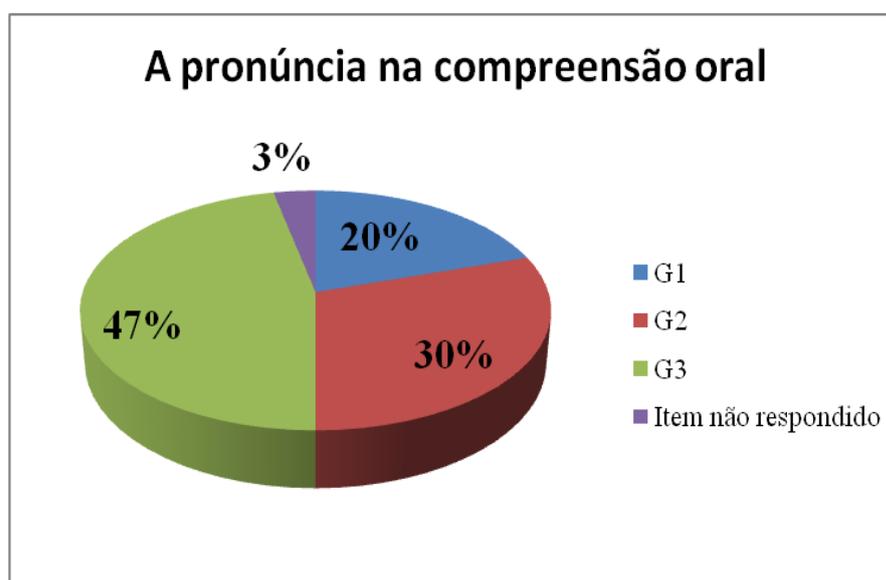
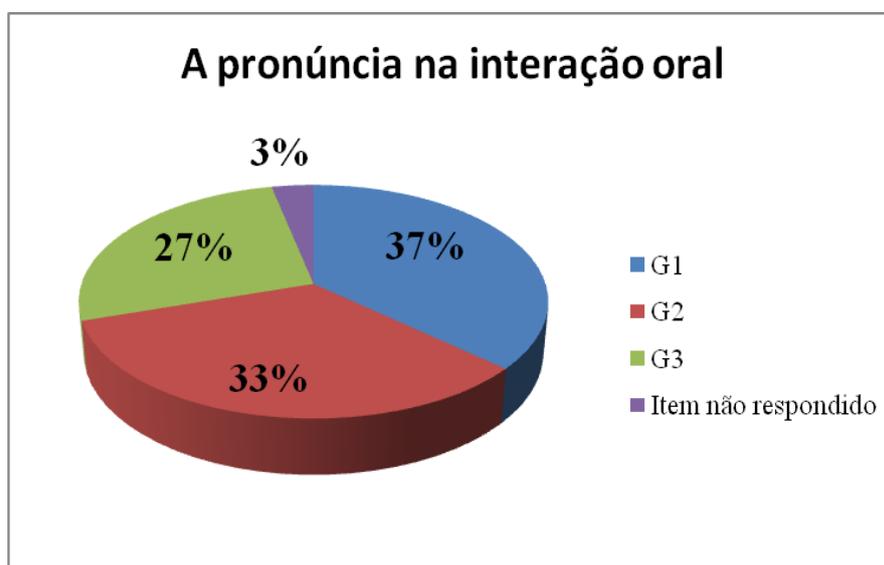


Gráfico 19 – A pronúncia na interação oral



4.2 A produção da IL dos aprendizes

Apresentamos a produção da IL dos aprendizes para os contextos analisados.

4.2.1 A produção da IL para o contexto /e/ tônico

No intuito de rodar o contexto /e/ tônico, foi necessário eliminarmos os *knockOuts*. Amalgamamos os fatores 1 [ɛ] e 2 [i] da variável dependente, uma vez que tivemos poucas ocorrências para o fator 2. Obtivemos, na primeira rodada, realizada sem amalgamações, os seguintes resultados: 1084 ocorrências para [e] (78.4%), 289 ocorrências para [ɛ] (20.9%; Ex.: **cheque** [tʃɛ.ˈkɛ:] – I g1YP2 – EFP) e 9 ocorrências para [i] (0.7%; Ex.: **cepa** [ˈsɪ.pa] – I G1ZR1 – EFS). Excluimos o fator f (fonema interdental) do grupo 7, (contexto fonológico antecedente) devido termos poucas ocorrências. Além disso, os informantes têm dificuldades em pronunciar o fonema interdental /θ/ da língua espanhola e o substituem, na maioria das vezes, pelo fonema /s/, originando o fenômeno chamado “seseo”. Amalgamamos os fatores q (semivogal) e r (vogal) do grupo 7, formando um só contexto vocálico, em virtude de termos poucas ocorrências, principalmente para o fator q.

Exluímos o fator F (fonema interdental) do grupo 8 (contexto fonológico seguinte) pelas mesmas razões do fator f já explicado anteriormente.

Após essas alterações, conseguimos gerar a rodada. Das 17 variáveis selecionadas, com exceção da variável dependente, os grupos mais significativos, por ordem de importância, foram os seguintes: 3, 13, 14, 7, 12, 15, 16, 6, 11 e 10. Isto implica dizer que os fatores selecionados foram:

- a) 3 – interferência do léxico na pronúncia;
- b) 13 – nível de escolaridade na LM;
- c) 14 – tipo de teste quanto à produção oral;
- d) 7 – contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação;
- e) 12 – nível de proficiência na língua espanhola;
- f) 15 – tipo de informante;
- g) 16 – conhecimento anterior da LE;
- h) 6 – contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação;
- i) 11 – sexo;
- j) 10 – manutenção do número de sílabas.

A rodada mais significativa foi a #116 e a menos significativa foi a de número #197. Os grupos menos significativos foram os seguintes: 8, 1, 5, 2, 4 e 9. Os fatores excluídos foram:

- a) 8 – deslocamento da sílaba tônica;
- b) 1 – prolongamento da vogal;
- c) 5 – dimensão do vocábulo;
- d) 2 – tipo de sílaba;
- e) 4 – tipo de resposta;
- f) 9 – silabação.

O *input* geral de aplicação foi de 0.089, e o peso relativo para o contexto em análise foi de 0.036. O índice é baixo, mas, a partir dessa informação, constata-se que a ocorrência de /ε/ e /i/, no contexto tônico, é pouco provável que ocorra entre os informantes da amostra analisada.

Como mostra a tabela 1, o número total de ocorrências que constitui a amostra analisada para o contexto /e/ tônico é de 1382, sendo 21.6% para o “aplica” e 78.4% para o “não aplica”. O resultado geral mostra que o uso adequado do fonema é maior que o uso inadequado. A tabela abaixo revela que /e/ é mais frequente do que /ε/ e /i/, além de

informar como foram distribuídas as ocorrências e a frequência de uso das variantes das vogais da interlíngua.

Tabela 1 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /e/ tônico

As vogais da interlíngua	Número de ocorrências	%
/e/	1084	78.4
/ɛ/, /i/	298	21.6
Total	1382	100

Fizemos a análise do fonema /e/ tônico com relação às outras variáveis. Desta forma, após a apresentação dos fatores linguísticos, serão estudados os fatores extralinguísticos, sem levar em consideração a ordem de seleção determinada pelo Goldvarb. Apresentamos as variáveis selecionadas expressas pelo peso relativo e percentuais e as não selecionadas, através apenas do índice percentual. Acreditamos que as variáveis não selecionadas também são importantes apresentar, pois embora elas sejam descartadas pelo programa, os dados podem ser importantes do ponto de vista linguístico, principalmente quando trabalhamos com a interlíngua. Chegamos, então, aos resultados seguintes:

a) Variáveis linguísticas:

- Variável: prolongamento da vogal

Tabela 2 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Ocorre	117/508	23.0
Não ocorre	181/874	20.7

O prolongamento da vogal ocorre, na maioria das vezes, e favorece o uso inadequado da vogal média /e/ em contexto tônico, embora as diferenças percentuais não sejam muito significativas. Ex.: cocer [ko. 'he:ø] – I G1ZR1 – EFS; era ['ɛ:.ra]9:12 – I g2YR4 – EIE.

- Variável: tipo de sílaba

Tabela 3 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Livre	234/1114	21.0
Travada	64/268	23.9

A sílaba travada (Ex.: materna [ma. 'tɛr.na] 6:11 – I g1ZR6 – EIE) favorece o uso inadequado do /e/ tônico, porém, as diferenças percentuais deste fator com relação à sílaba livre (Ex.: colegas [ko. 'lɛ.gas] 6:31 – I g1ZR6 – EIE) não são muito significativas.

- Variável: interferência do léxico na pronúncia

Tabela 4 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Pronúncia sempre distinta	221/743	29.7	0.762
Pronúncia pode ser distinta	43/123	35.0	0.924
Pronúncia não existente na LM	14/303	4.6	0.183
Pronúncia igual entre LM e LE	1/183	0.5	0.015
Palavra da IL	1/3	33.3	0.727
Palavra da LM	18/27	66.7	0.861

O léxico interfere na pronúncia conforme a seguinte ordem: ‘pronúncia pode ser distinta’, ‘palavra da LM’, ‘pronúncia sempre distinta’, ‘palavra da IL’, ‘pronúncia não existente na LM’, ‘pronúncia igual entre LM e LE’. Quando a pronúncia entre LM e LE pode ser distinta, ou quando o informante usa palavras da própria LM (Ex.: isso>eso ['i.su] 5:36 – I g1YQ10 – EIE), ou quando a pronúncia é sempre diferente entre ambos os idiomas (Ex.:

café [ka. 'fe:] – I g3YP1 – EFP), ou quando é utilizado vocabulário próprio da IL, podemos concluir que esses fatores favorecem o uso inadequado do fonema /e/. No geral, os fatores anteriormente citados favorecem o emprego das vogais médias baixas. Quando a pronúncia não existe na LM ou coincide a pronúncia entre LM e LE, isso favorece o uso adequado do fonema /e/. Em síntese, esses fatores desfavorecem o uso das vogais médias baixas.

- Variável: tipo de resposta

Tabela 5 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Primeira	291/1327	21.9
Segunda ou mais	7/55	12.7

A primeira tentativa de produção do fonema em questão (Ex.: resto ['rɛs.tɔ] – I g2YP3 – EFP) favorece seu uso inadequado; quando os informantes o produzem pela segunda ou mais tentativas (Ex.: croché [kɾo.k/ 'kɾo.tʃe – I G1YQ9 – EFP), isto favorece o uso adequado, ou seja, o segundo fator faz com que o informante utilize a vogal média /e/ fechada.

- Variável: dimensão do vocábulo

Tabela 6 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Duas sílabas	163/900	18.1
Três ou mais sílabas	135/482	28.0

Vocábulo com maior número de sílabas (Ex.: mortdela [mɔɾ.ta.'dɛ:.la] – I G1YQ9 – EFP) favorecem o uso inadequado do fonema.

- Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação

Tabela 7 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Labiodentais	21/72	29.2	0.847
Palatais	29/140	20.7	0.423
Dento-alveolares	142/678	20.9	0.479
Bilabiais	54/302	17.9	0.428
Velares	21/101	20.8	0.500
Glotais	5/18	27.8	0.550
Pausa	24/59	40.7	0.729
Contexto vocálico (vogal+semivogal)	2/6	33.3	0.550

Conforme o contexto fonológico antecedente, os fatores que favorecem o uso inadequado do fonema /e/ são os seguintes: ‘labiodentais’, ‘pausa’, ‘contexto vocálico’ e ‘glotais’. As velares apontam neutralidade e, os fatores que favorecem o uso adequado são: ‘dento-alveolares’, ‘bilabiais’ e ‘palatais’.

- Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação

Tabela 8 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Pausa	29/215	13.5	0.167
Velares	38/143	26.6	0.643
Bilabiais	18/124	14.5	0.509
Glotais	21/71	29.6	0.587
Dento-alveolares	186/739	25.2	0.626
Palatais	3/71	4.2	0.099
Vogal	1/13	7.7	0.559
Labiodentais	2/4	50.0	0.771

De acordo com o contexto fonológico seguinte, os fatores que favorecem o uso inadequado do fonema /e/ são os seguintes: ‘labiodentais’, ‘velares’, ‘dento-alveolares’, ‘glotais’, ‘vogal’ e ‘bilabiais’. Os fatores que favorecem o uso adequado são: ‘pausa’ e ‘palatais’.

- Variável: deslocamento da sílaba tônica

Tabela 9 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	291/1341	21.7
Ocorre	7/41	17.1

Os informantes, na maioria das vezes, não deslocam a sílaba tônica da IL e há um favorecimento do emprego inadequado da vogal média da LE quando eles usam a acentuação adequadamente.

- Variável: silabação

Tabela 10 – Silabação sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	295/1348	21.9
Ocorre	3/34	8.8

Ao produzir as palavras em ritmo normal, os informantes favorecem a pronúncia adequada do fonema /e/.

- Variável: manutenção do número de sílabas

Tabela 11 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Mantém	294/1377	21.4	0.497
Não mantém	4/5	80.0	0.943

A manutenção do número de sílabas das palavras pronunciadas pelos informantes favorece o uso adequado do fonema /e/ e, por sua vez, sempre que eles reduzem ou aumentam, alterando o número de sílabas, favorecem o uso inadequado do fonema.

b) Variáveis extralinguísticas

- Variável: sexo

Tabela 12 – Atuação do sexo sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Feminino	216/1100	19.6	0.437
Masculino	82/282	29.1	0.727

As mulheres usam mais adequadamente o fonema /e/, em contexto tônico, que os homens.

- Variável: nível de proficiência na língua espanhola

Tabela 13 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Semestre II	111/463	24.0	0.594
Semestre VI	92/459	20.0	0.541
Semestre X	95/460	20.7	0.366

À medida que os informantes avançam no estudo da LE, eles melhoram a produção oral do fonema /e/. Dessa forma, concluímos que os alunos de semestres iniciais têm mais dificuldades em produzir o fonema que os alunos de semestres mais avançados.

- Variável: nível de escolaridade na LM

Tabela 14 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Graduandos em espanhol	234/1237	18.9	0.425
Graduados	64/145	44.1	0.929

Os informantes que já possuem uma graduação e estão licenciando-se em Letras com habilitação em línguas portuguesa e espanhola e suas respectivas literaturas como segunda opção de graduação, tendem a usar mais inadequadamente o fonema /e/ do que aqueles que estão cursando a referida licenciatura como primeiro curso de graduação.

- Variável: tipo de teste quanto à produção oral

Tabela 15 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Estilo formal ou de laboratório (palavras)	87/483	18.0	0.365
Estilo formal ou de laboratório (sentenças)	113/487	23.2	0.463
Estilo informal ou espontâneo (entrevista)	98/412	23.8	0.696

Quanto maior o grau de informalidade do teste de produção, mais chance o informante tem de usar o fonema inadequadamente. Dentre os testes em estilo formal, percebemos que a leitura das palavras gera menos dificuldade na produção do fonema /e/ se comparada às sentenças e à entrevista.

- Variável: tipo de informante

Tabela 16 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Informante 1	44/146	30.1	0.468
Informante 2	27/135	20.0	0.701
Informante 3	20/136	14.7	0.566
Informante 4	29/141	20.6	0.599
Informante 5	12/133	9.0	0.192
Informante 6	35/142	24.6	0.474
Informante 7	38/140	27.1	0.767
Informante 8	40/135	29.6	0.482
Informante 9	35/142	24.6	0.344
Informante 10	18/132	13.6	0.408

Os informantes 7, 2, 4 e 3 tendem a usar mais inadequadamente o fonema /e/ que os informantes 8, 6, 1, 10, 9 e 5. Os informantes de número 7 usam mais inadequadamente o fonema que os informantes de número 5.

- Variável: conhecimento anterior da LE

Tabela 17 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /e/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Sim – por dois ou mais anos	143/703	20.3	0.375
Não	133/546	24.4	0.653
Sim – por um ano	22/133	16.5	0.526

Quanto mais tempo de conhecimento anterior na LE, mais os informantes usam adequadamente o fonema e, por sua vez, os alunos que não têm conhecimento anterior usam mais inadequadamente.

4.2.2 A produção da IL para o contexto /e/ pretônico

Para o contexto /e/ pretônico, amalgamamos os fatores 1 [ɛ] e 2 [i] da variável dependente, uma vez que tivemos poucas ocorrências para o fator 2. Obtivemos, na primeira rodada, realizada sem amalgamações, os seguintes resultados: 838 ocorrências para [e] (71.6%), 301 ocorrências para [ɛ] (25.7%) e 31 ocorrências para [i] (2.6%). Amalgamamos os fatores que contemplavam todas as harmonizações dos fatores \$ ([ɛ] - [ɛ]; [ɔ]; [a]), ! ([i] - [i]; [u]), o ([e] - [ê]; [ô]), i ([ɛ] - [ã]) e E ([i] - [ĩ]; [ũ]) em um único fator para grupo 4 (harmonização vocálica).

Excluímos o fator f (fonema interdental) do grupo 9 (contexto fonológico antecedente) e o fator F (fonema interdental) do grupo 10 (contexto fonológico seguinte) pelo fato de termos poucas ocorrências. Amalgamamos os fatores q (vogal) e W (semivogal) do grupo 10.

Conseguimos rodar este contexto após eliminarmos as sobreposições. Das 19 variáveis analisadas, com exceção da variável dependente, os grupos mais significativos, por ordem de importância, foram os seguintes: 3, 8, 15, 4, 14, 13, 16, 11, 9, 7, 10 e 5. Isto implica dizer que os fatores selecionados foram:

- 3 – harmonização vocálica;
- 8 – contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação;

- c) 15 – tipo de teste quanto à produção oral;
- d) 4 – interferência do léxico na pronúncia;
- e) 14 – nível de escolaridade na LM;
- f) 13 – nível de proficiência na língua espanhola;
- g) 16 – tipo de informante;
- h) 11 – silabação;
- i) 9 – contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação;
- j) 7 – distância em relação à tônica;
- k) 10 – deslocamento da sílaba tônica;
- l) 5 – tipo de resposta;

Na primeira rodada, o grupo ‘sexo’ foi considerado relevante e foi o sétimo grupo das variáveis selecionadas. Os dados estatísticos apresentados para esta variável são referentes a esta rodada.

- m) sexo.

A rodada mais significativa foi a #136. Os grupos menos significativos foram os seguintes: 6, 12, 17, 1 e 2. A rodada menos significativa foi a de número #208. Os fatores excluídos foram:

- a) 6 – dimensão do vocábulo;
- b) 12 – manutenção do número de sílabas;
- c) 17 – conhecimento anterior da LE;
- d) 1 – prolongamento da vogal;
- e) 2 – tipo de sílaba.

O *input* geral de aplicação foi de 0.198 e o peso relativo para o contexto em análise foi de 0.039. O *input* geral de aplicação de /ε/ e /i/, no contexto pretônico, é mais elevado que os demais contextos analisados, isto é, a probabilidade de ocorrência de realização inadequada do fonema é maior dentre todos os outros contextos.

Como mostra a tabela 18, o número total de ocorrências que constitui a amostra analisada para o contexto /e/ tônico é de 1170, sendo 28.4% para o “aplica” e 71.6% para o “não aplica”. O resultado geral mostra que o uso adequado do fonema é maior que o uso inadequado. A tabela abaixo revela que /e/ é mais frequente do que /ε/ e /i/, além de informar como foram distribuídas as ocorrências e a frequência de uso das variantes das vogais da interlíngua.

Tabela 18 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /e/ pretônico

As vogais da interlíngua	Número de ocorrências	%
/e/	838	71.6
/ɛ/, /i/	332	28.4
Total	1170	100

Fizemos a análise do fonema /e/ tônico com relação às outras variáveis. Dessa forma, após a apresentação dos fatores linguísticos, serão estudados os fatores extralinguísticos, sem levar em consideração a ordem de seleção determinada pelo Goldvarb, mas somente pelo fato de terem sido eleitos por esse programa. Chegamos, então, aos resultados seguintes:

a) Variáveis linguísticas:

- Variável: prolongamento da vogal

Tabela 19 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	331/1165	28.4
Ocorre	1/5	20.0

O prolongamento da vogal favorece o uso adequado do fonema /e/ pretônico, e o não prolongamento da vogal favorece o uso inadequado. O prolongamento da vogal é marca da IL do aprendiz, não sendo comum na LE.

- Variável: tipo de sílaba

Tabela 20 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Livre	281/967	29.1
Travada	51/203	25.1

A sílaba livre favorece o uso inadequado do fonema, enquanto a sílaba travada desfavorece, muito embora os índices percentuais não sejam muito significativos.

- Variável: harmonização vocálica

Tabela 21 – Atuação da harmonização vocálica sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Harmoniza	174/381	45.7	0.701
Não harmoniza	158/789	20.0	0.398

A harmonização vocálica favorece o uso inadequado do fonema /e/, acontecendo o contrário com a não harmonização, que favorece o uso adequado da produção do /e/ pretônico.

- Variável: interferência do léxico na pronúncia

Tabela 22 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Pronúncia sempre distinta	126/288	43.8	0.591
Pronúncia não existente na LM	44/259	17.0	0.463
Pronúncia pode ser distinta	145/561	25.8	0.515
Palavra da IL	5/10	50.0	0.797
Pronúncia igual entre LM e LE	4/41	9.8	0.051
Palavra da LM	8/11	72.7	0.600

Os fatores que favorecem o uso inadequado do fonema são os seguintes: ‘palavra da IL’, ‘palavra da LM’, ‘pronúncia sempre distinta entre LM e LE’ e ‘pronúncia pode ser distinta’. Por sua vez, os fatores que favorecem o uso adequado são: ‘pronúncia não existente na LM’ e ‘pronúncia igual entre LM e LE’. Quando o informante usa palavras existentes na IL, há o favorecimento da pronúncia inadequada do /e/ pretônico, no entanto, quando há coincidência da pronúncia deste fonema entre a LM e a LE, ocorre o favorecimento do uso adequado de /e/ pretônico.

- Variável: tipo de resposta

Tabela 23 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Primeira	328/1141	28.7	0.509
Segunda ou mais	4/29	13.8	0.197

A primeira tentativa de produção do fonema favorece seu uso inadequado, enquanto que, no segundo fator, sempre que o informante faz uma nova tentativa de sua produção isto favorece o uso adequado.

- Variável: dimensão do vocábulo

Tabela 24 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Três ou mais sílabas	304/1014	30.0
Duas sílabas	28/156	17.9

Quanto maior a extensão do vocábulo, maior será a chance de o informante utilizar o fonema inadequadamente.

- Variável: distância em relação à tônica

Tabela 25 – Atuação da distância em relação à tônica sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Uma sílaba	210/840	25.0	0.466
Duas ou mais sílabas	122/330	37.0	0.585

Quanto maior a distância em relação à tônica, maiores serão as chances de uso inadequado do fonema.

- Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação

Tabela 26 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Dento-alveolares	176/569	30.9	0.532
Pausa	27/149	18.1	0.229
Bilabiais	49/156	31.4	0.375
Velares	29/72	40.3	0.850
Glotais	34/65	52.3	0.830
Labiodentais	14/154	9.1	0.406
Palatais	3/4	75.0	0.992

Dentre os fatores que favorecem o uso inadequado do fonema, temos: ‘palatais’, ‘velares’, ‘glotais’ e as ‘dento-alveolares’. No contexto palatal, é importante dizer que o número de ocorrências é de apenas quatro dados. Já as ‘labiodentais’, as ‘bilabiais’ e as ‘pausas’ favorecem o uso adequado.

- Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação

Tabela 27 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Dento-alveolares	239/720	33.2	0.539
Bilabiais	18/96	18.8	0.328
Glotais	31/142	21.8	0.534
Labiodentais	16/63	25.4	0.641
Palatais	3/66	4.5	0.304
Velares	17/54	31.5	0.445
Contexto vocálico (vogal+semivogal)	8/27	29.6	0.230

Conforme o contexto fonológico seguinte, os fatores que favorecem o uso inadequado de /e/ pretônico são os fonemas: ‘labiodentais’, ‘dento-alveolares’ e ‘glotais’.

Entretanto, os fatores que favorecem o uso adequado são: ‘velares’, ‘bilabiais’, ‘palatais’ e ‘contexto vocálico’.

- Variável: deslocamento da sílaba tônica

Tabela 28 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Não ocorre	330/1153	28.6	0.508
Ocorre	2/17	11.8	0.105

A ocorrência do deslocamento da sílaba tônica (Ex.: fechar [ˈfe.tʃaɾ] – I G1ZR1 – EFP), por parte dos informantes, favorece o uso adequado e, quando não acontece esse deslocamento, isso acaba favorecendo o uso inadequado do /e/ pretônico.

- Variável: silabação

Tabela 29 – Silabação sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Não ocorre	331/1149	28.8	0.518
Ocorre	1/20	4.8	0.020

A silabação (Ex.: fechar [fe.-ˈtʃaɾ] – I g2YP4 – EFP) favorece o uso adequado do fonema, e a não silabação (Ex.: mejor [mɛ.ˈhɔɾ] – I g2YP4 – EFP) favorece seu uso de forma inadequada.

- Variável: manutenção do número de sílabas

Tabela 30 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Mantém	324/1147	28.2
Não mantém	8/23	34.8

A não manutenção do número de sílabas (Ex.: internet [ĩ.tɛr.'nɛ:.tɛ] – I g1YP2 – EIE) favorece o uso inadequado do /e/ pretônico, ocorrendo o favorecimento do uso adequado do fonema em questão quando os informantes mantêm o número de sílabas.

b) Variáveis extralinguísticas

- Variável: sexo

Tabela 31 – Atuação do sexo sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Feminino	246/941	26.1	0.478
Masculino	86/229	37.6	0.590

Consideramos os dados estatísticos referentes à primeira rodada no programa devido ao fato de não haver sobreposição. Os homens tendem a usar mais inadequadamente o fonema que as mulheres.

- Variável: nível de proficiência na língua espanhola

Tabela 32 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Semestre II	121/398	30.4	0.594
Semestre VI	106/388	27.3	0.535
Semestre X	105/384	27.3	0.370

Conforme os informantes avançam no estudo da língua estrangeira, mais eles melhoram sua produção oral. Sendo assim, os informantes de semestres iniciais têm mais dificuldade em produzir o fonema /e/ pretônico, enquanto os de semestres avançados o usam mais adequadamente, apresentando, portanto, menos dificuldade em sua produção oral.

- Variável: nível de escolaridade na LM

Tabela 33 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Graduandos em espanhol	280/1054	26.6	0.450
Graduados	52/116	44.8	0.862

Os alunos já graduados tendem a usar mais inadequadamente o fonema se comparados aos que estão cursando sua primeira graduação.

- Variável: tipo de teste quanto à produção oral

Tabela 34 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Estilo formal ou de laboratório (palavras)	55/360	15.3	0.283
Estilo formal ou de laboratório (sentenças)	85/357	23.8	0.385
Estilo informal ou espontâneo (entrevista)	192/453	42.4	0.751

O teste de produção informal dificulta a produção oral do fonema se comparado aos dois testes em estilo formal. Há uma diferença entre os testes em estilo formal, uma vez que a leitura do fonema em sentenças gera mais dificuldade que em palavras.

- Variável: tipo de informante

Tabela 35 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Informante 1	39/120	32.5	0.475
Informante 2	22/121	18.2	0.387
Informante 3	34/115	29.6	0.633
Informante 4	26/118	22.0	0.379
Informante 5	38/119	31.9	0.608
Informante 6	45/120	37.5	0.499
Informante 7	31/119	26.1	0.543
Informante 8	27/111	24.3	0.309
Informante 9	42/111	37.8	0.679
Informante 10	28/116	24.1	0.495

Os informantes 9, 3, 5 e 7 tendem a usar mais inadequadamente o fonema que os informantes 6, 10, 1, 2, 4 e 8.

- Variável: conhecimento anterior da LE

Tabela 36 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /e/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Sim – por dois ou mais anos	165/594	27.8
Não	141/461	30.6
Sim – por um ano	26/115	22.6

Os informantes que têm conhecimento anterior da LE tendem a usar mais adequadamente o fonema se comparados aos que nunca estudaram antes.

4.2.3 A produção da IL para o contexto /o/ tônico

No intuito de rodar o contexto /o/ tônico, foi necessário eliminarmos os *knockOuts*. Amalgamamos os fatores 1 [ɔ] e 2 [u] da variável dependente, uma vez que tivemos poucas ocorrências para o fator 2. Obtivemos os seguintes resultados na primeira rodada, realizada sem amalgamações: 862 ocorrências para [o] (77.8%), 239 ocorrências para [ɔ] (21.6%) e 7 ocorrências para [u] (0.6%). Excluímos o fator f (fonema interdental) do grupo 7 (contexto fonológico antecedente) e o fator F (fonema interdental) e W (semivogal) do grupo 8 (contexto fonológico seguinte) devido termos poucas ocorrências.

Após eliminarmos as sobreposições, chegamos aos resultados: das 17 variáveis selecionadas, com exceção da variável dependente, os grupos mais significativos, por ordem de importância, foram os seguintes: 3, 13, 6, 12, 11, 7, 14, 15, 8, 2 e 5. Os fatores selecionados foram:

- a) 3 – interferência do léxico na pronúncia;
- b) 13 – tipo de teste quanto à produção oral;
- c) 6 – contexto fonológico antecedente;
- d) 12 – nível de escolaridade na LM;

- e) 11 – nível de proficiência na língua espanhola;
- f) 7 – contexto fonológico seguinte;
- g) 14 – tipo de informante;
- h) 15 – conhecimento anterior da LE;
- i) 8 – deslocamento da sílaba tônica;
- j) 2 – tipo de sílaba;
- k) 5 – dimensão do vocábulo.

A rodada mais significativa foi a #109. Os grupos menos significativos foram os seguintes: 4, 9, 1 e 10. A rodada menos significativa foi a de número #165. Os fatores excluídos foram:

- a) 4 – tipo de resposta;
- b) 9 – silabação;
- c) 1 – prolongamento da vogal;
- d) 10 – manutenção do número de sílabas.

O grupo 12 (sexo) apresentou sobreposição na primeira e segunda rodada e, portanto, foi excluído da terceira e última rodada. Apresentaremos apenas os valores percentuais dessas rodadas.

O *input* geral de aplicação foi de 0.140 e o peso relativo para o contexto em análise foi de 0.050. A probabilidade de uso de /ɔ/ e /u/, nesse contexto, é baixa, mas o índice é mais elevado que para /e/ tônico e mais baixo que /e/ pretônico.

Como mostra a tabela 37, o número total de ocorrências que constitui a amostra analisada para o contexto /o/ tônico é de 1108, sendo 22.3% para o “aplica” e 77.7% para o “não aplica”. O resultado geral mostra que o uso adequado do fonema é maior que o uso inadequado. A tabela abaixo revela que /o/ é mais frequente do que /ɔ/ e /u/, além de informar como foram distribuídas as ocorrências e a frequência de uso das variantes das vogais da interlíngua.

Tabela 37 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /o/ tônico

As vogais da interlíngua	Número de ocorrências	%
/o/	861	77.7
/ɔ/, /u/	247	22.3
Total	1108	100

Fizemos a análise do fonema /o/ tônico com relação às outras variáveis. Dessa forma, após a apresentação dos fatores linguísticos, serão estudados os fatores extralinguísticos. Apresentamos as variáveis selecionadas expressas pelo peso relativo e as não selecionadas, através do índice percentual. Chegamos, então, aos resultados seguintes:

a) Variáveis linguísticas:

- Variável: prolongamento da vogal

Tabela 38 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Ocorre	73/324	22.5
Não ocorre	174/784	22.2

As diferenças percentuais dos dois fatores são mínimas, mas podemos dizer que o prolongamento da vogal (Ex.: cofre ['kɔ:.fɾe] – I g3YP1 – EFP) favorece levemente o uso inadequado do fonema.

- Variável: tipo de sílaba

Tabela 39 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Livre	203/910	22.3	0.533
Travada	44/198	22.2	0.355

A sílaba livre favorece o uso inadequado do fonema, enquanto a sílaba travada favorece seu uso adequado.

- Variável: interferência do léxico na pronúncia

Tabela 40 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Pronúncia sempre distinta	189/623	30.3	0.754
Pronúncia não existente na LM	30/153	19.6	0.341
Pronúncia igual entre LM e LE	14/300	4.7	0.110
Palavra da IL	1/6	16.7	0.616
Palavra da LM	12/22	54.5	0.687
Pronúncia pode ser distinta	1/4	25.0	0.912

Os fatores que favorecem o uso inadequado do /o/ tônico são: ‘pronúncia pode ser distinta’, ‘pronúncia sempre distinta’ (Ex.: **co**bre ['kɔ.brɛ:] – I g2YP4 – EFP), ‘palavra da LM’ e ‘palavra da IL’. No entanto, os fatores que favorecem o uso adequado do fonema são: ‘pronúncia não existente na LM’ (Ex.: **fl**oja ['fɫo.dʒja] – I g2YP6 – EFP) e ‘pronúncia igual entre LM e LE’ (Ex.: **z**orro ['so.ro:] – I g1YR10 – EFP).

- Variável: tipo de resposta

Tabela 41 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Primeira	241/1076	22.4
Segunda ou mais	6/32	18.8

A primeira resposta favorece o uso inadequado do fonema, mas, quando os informantes fazem uma nova tentativa de produção, isto acaba favorecendo o uso adequado.

- Variável: dimensão do vocábulo

Tabela 42 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Duas sílabas	185/877	21.1	0.531
Três ou mais sílabas	62/231	26.8	0.385

Quanto maior o número de sílabas do vocábulo, maior a chance de produção adequada do /o/ tônico.

- Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação

Tabela 43 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Dento-alveolares	76/414	18.4	0.394
Velares	68/235	28.9	0.613
Bilabiais	14/162	8.6	0.298
Palatais	23/86	26.7	0.851
Labiodentais	13/70	18.6	0.560
Glottais	34/78	43.6	0.660
Semivogal	2/5	40.0	0.735
Vogal	13/33	39.4	0.388
Pausa	4/24	16.7	0.502

Os fatores que favorecem o uso inadequado do /o/ tônico são: ‘palatais’, ‘semivogal’, ‘glottais’, ‘velares’, ‘labiodentais’ e ‘pausa’. Os fatores que favorecem são: ‘dento-alveolares’, ‘vogal’ e ‘bilabiais’. No geral, conforme o contexto fonológico

anterior, as consoantes palatais são as que menos favorecem a produção, e as bilabiais são as que mais favorecem.

- Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação

Tabela 44 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Dento-alveolares	148/716	20.7	0.478
Labiodentais	36/134	26.9	0.488
Bilabiais	23/73	31.5	0.439
Glotais	15/59	25.4	0.868
Pausa	14/57	24.6	0.395
Palatais	5/18	27.8	0.297
Velares	6/36	16.7	0.602

As glotais e as velares favorecem o uso inadequado do fonema. Os demais fatores favorecem o uso adequado: labiodentais, dento-alveolares, bilabiais, pausa e palatais. Os fatores que menos favorecem são as consoantes glotais, e as que mais favorecem são as consoantes palatais.

- Variável: deslocamento da sílaba tônica

Tabela 45 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Não ocorre	246/1097	22.4	0.506
Ocorre	1/11	9.1	0.086

Há o favorecimento do uso inadequado do /o/ tônico quando não ocorre o deslocamento da sílaba tônica.

- Variável: silabação

Tabela 46 – Silabação sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	238/1054	22.6
Ocorre	9/54	16.7

Haverá um favorecimento da produção adequada do fonema sempre que ocorra a silabação para o contexto em análise.

- Variável: manutenção do número de sílabas

Tabela 47 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Mantém	245/1103	22.2
Não mantém	2/5	40.0

A manutenção do número de sílabas favorece o uso adequado do fonema.

b) Variáveis extralinguísticas

- Variável: sexo

Tabela 48 – Atuação do sexo sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%
Feminino	172/874	19.7
Masculino	75/234	32.1

Consideramos os dados percentuais deste grupo referentes à primeira e segunda rodada. Houve sobreposição nestas rodadas e, por isso, excluimos o grupo da terceira e última rodada.

As mulheres, conforme mostra a tabela, produzem o /o/ tônico mais adequadamente que os homens.

- Variável: nível de proficiência na língua espanhola

Tabela 49 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Semestre II	103/378	27.2	0.598
Semestre VI	77/380	20.3	0.549
Semestre X	67/350	19.1	0.345

À proporção que os informantes avançam no estudo da língua espanhola, eles melhoram sua produção oral para o contexto /o/ tônico. Sendo assim, os alunos dos semestres iniciais têm mais dificuldade em produzir o fonema que os dos semestres intermediário ou avançado.

- Variável: nível de escolaridade na LM

Tabela 50 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Graduandos em espanhol	208/999	20.8	0.432
Graduados	39/109	35.8	0.924

Os informantes já graduados possuem mais dificuldade em produzir o fonema que os alunos que estão cursando sua primeira graduação.

- Variável: tipo de teste quanto à produção oral

Tabela 51 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Estilo formal ou de laboratório (palavras)	70/362	19.3	0.355
Estilo formal ou de laboratório (sentenças)	72/366	19.7	0.350
Estilo informal ou espontâneo (entrevista)	105/380	27.6	0.763

O teste em estilo informal dificulta a produção adequada para o /o/ tônico, enquanto que os testes em estilo formal, ou seja, os de palavras e os de sentenças, facilitam sua produção.

- Variável: tipo de informante

Tabela 52 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Informante 1	33/120	27.5	0.488
Informante 2	21/108	19.4	0.576
Informante 3	19/105	18.1	0.534
Informante 4	26/113	23.0	0.527
Informante 5	21/102	20.6	0.546
Informante 6	26/111	23.4	0.433
Informante 7	25/110	22.7	0.692
Informante 8	18/109	16.5	0.229
Informante 9	37/120	30.8	0.575
Informante 10	21/110	19.1	0.420

Os informantes 7, 2, 9, 5, 3 e 4 têm mais dificuldade em produzir o fonema que os informantes 1, 6, 10 e 8.

- Variável: conhecimento anterior da LE

Tabela 53 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /o/ tônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Sim – por dois ou mais anos	102/540	18.9	0.394
Não	125/459	27.2	0.609
Sim – por um ano	20/109	18.3	0.564

Quanto maior o conhecimento anterior da LE, melhor será a produção do fonema em análise. Os informantes que não possuem conhecimento anterior da língua espanhola têm mais dificuldade em produzir o /o/ tônico que aqueles que já o possuem.

4.2.4 A produção da IL para o contexto /o/ pretônico

No intuito de rodar o contexto /o/ pretônico, foi necessário eliminarmos os *knockOuts*. Amalgamamos os fatores 1 [ε] e 2 [i] da variável dependente, já que tivemos poucas ocorrências para o fator 2, e excluímos o fator 3 [a]. Obtivemos, na primeira rodada, realizada sem amalgamações, os seguintes resultados: 862 ocorrências para [o] (78.2%), 234 ocorrências para [ɔ] (21.2%) e 6 ocorrências para [u] (0.5%). Amalgamamos os fatores W (semivogal) e q (vogal) e excluímos o fator F (fonema interdental) do grupo 10 (contexto fonológico seguinte) e o fator 3 (tipo de sílaba) por gerar sobreposição.

Conseguimos rodar este contexto após eliminarmos as sobreposições. Das 19 variáveis selecionadas, com exceção da variável dependente, os grupos mais significativos, por ordem de importância, foram os seguintes: 15, 3, 14, 2, 16, 12, 17, 6 e 7. A rodada mais significativa foi a #113. Os fatores selecionados foram:

- a) 15 – tipo de teste quanto à produção oral;
- b) 3 – interferência do léxico na pronúncia;
- c) 14 – nível de escolaridade na LM;
- d) 2 – harmonização vocálica;
- e) 16 – tipo de informante;
- f) 12 – sexo;
- g) 17 – conhecimento anterior da LE;
- h) 6 – distância em relação à tônica;
- i) 7 – contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação;

Os grupos menos significativos foram os seguintes: 1, 9, 11, 5, 8, 13, 4 e 10. A rodada menos significativa foi a de número #230. Os fatores excluídos foram:

- a) 1 – prolongamento da vogal;
- b) 9 – deslocamento da sílaba tônica;
- c) 11 – manutenção do número de sílabas;
- d) 5 – dimensão do vocábulo;
- e) 8 – contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação;
- f) 13 – nível de proficiência na língua espanhola;
- g) 4 – tipo de resposta;
- h) 10 – silabação.

Na primeira rodada, o grupo 2 (tipo de sílaba) gerou sobreposição e o excluímos, por isso, da segunda e última rodada.

O *input* geral de aplicação de /ɔ/ e /u/ para /o/ pretônico foi de 0.141, e o peso relativo para o contexto em análise foi de 0.008. O resultado é muito próximo do /o/ tônico, cujo *input* foi de 0.140. A probabilidade de realização inadequada dos fonemas, nesse contexto, ocupa o segundo lugar dentre os outros analisados.

Como mostra a tabela 54, o número total de ocorrências que constitui a amostra analisada para o contexto /o/ pretônico é de 1102, sendo 21.9% para o “aplica” e 78.1% para o “não aplica”. O resultado geral mostra que o uso adequado do fonema é maior que o uso inadequado. A tabela abaixo revela que /o/ é mais frequente do que /ɔ/ e /u/, além de informar como foram distribuídas as ocorrências e a frequência de uso das variantes das vogais da interlíngua.

Tabela 54 – Distribuição das ocorrências e percentuais para o contexto /o/ pretônico

As vogais da interlíngua	Número de ocorrências	%
/o/	861	78.1
/ɔ/, /u/	241	21.9
Total	1102	100

Fizemos a análise do fonema /o/ pretônico com relação às outras variáveis. Dessa forma, após a apresentação dos fatores linguísticos, serão estudados os fatores extralinguísticos. Apresentamos as variáveis selecionadas expressas pelo peso relativo e as não selecionadas, através do índice percentual. Chegamos, então, aos resultados seguintes:

a) Variáveis linguísticas:

- Variável: prolongamento da vogal

Tabela 55 – Atuação do prolongamento da vogal sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	235/1077	21.8
Ocorre	6/25	24.0

O prolongamento da vogal favorece a produção inadequada do fonema.

- Variável: tipo de sílaba

Tabela 56 – Atuação do tipo de sílaba sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Livre	148/692	21.4
Travada	93/410	22.7

Devido à sobreposição gerada por este grupo na primeira rodada, decidimos excluí-lo da segunda e última rodada. Dessa forma, informaremos apenas os dados percentuais deste grupo.

A sílaba travada favorece o uso inadequado do fonema se comparada à sílaba livre, muito embora os dados percentuais não sejam muito significativos.

- Variável: harmonização vocálica

Tabela 57 – Atuação da harmonização vocálica sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Harmoniza	144/507	28.4	0.620
Não harmoniza	97/595	16.3	0.397

A harmonização vocálica favorece o uso inadequado do /o/ pretônico, e a não harmonização favorece o uso adequado.

- Variável: interferência do léxico na pronúncia

Tabela 58 – Atuação da interferência do léxico na pronúncia sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Pronúncia sempre distinta	143/438	32.6	0.689
Pronúncia não existente na LM	38/283	13.4	0.499
Pronúncia pode ser distinta	42/269	15.6	0.299
Pronúncia igual entre LM e LE	5/87	5.7	0.158
Palavra da IL	3/6	50.0	0.890
Palavra da LM	10/19	52.6	0.678

Dentre os fatores que favorecem o uso inadequado para o /o/ pretônico, temos os seguintes: ‘palavra da IL’, ‘pronúncia sempre distinta’, ‘palavra da LM’. Os fatores que favorecem o seu uso adequado são: ‘pronúncia não existente na LM’, ‘pronúncia pode ser distinta’ e ‘pronúncia igual entre LM e LE’. O fator que mais dificulta a pronúncia dos informantes é quando eles usam palavras da IL, e o fator que mais facilita sua pronúncia é quando há coincidência entre a LM e a LE deles.

- Variável: tipo de resposta

Tabela 59 – Atuação do tipo de resposta sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Primeira	236/1062	22.2
Segunda ou mais	5/40	12.5

A primeira resposta dos informantes favorece o uso inadequado do fonema. Quando eles fazem uma segunda ou mais tentativas, isso faz com que eles melhorem sua produção.

- Variável: dimensão do vocábulo

Tabela 60 – Atuação da dimensão do vocábulo sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Três ou mais sílabas	207/888	23.3
Duas sílabas	34/214	15.9

Quanto maior o número de sílabas do vocábulo, maiores as chances de os informantes produzirem o fonema adequadamente.

- Variável: distância em relação à tônica

Tabela 61 – Atuação da distância em relação à tônica sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Uma sílaba	147/790	18.6	0.449
Duas ou mais sílabas	94/312	30.1	0.627

Quanto maior a distância em relação à tônica, maiores serão as chances de os informantes produzirem o /o/ pretônico inadequadamente.

- Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação

Tabela 62 – Contexto fonológico antecedente sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Dento-alveolares	75/358	20.9	0.512
Velares	29/220	13.2	0.375
Palatais	10/65	15.4	0.292
Labiodentais	23/75	30.7	0.439
Bilabiais	81/329	24.6	0.632
Pausa	19/41	46.3	0.465
Glottais	3/5	60.0	0.548
Vogal	1/9	11.1	0.442

Os fatores que favorecem o uso inadequado do fonema são: ‘bilabiais’, ‘glottais’ e ‘dento-alveolares’. Os fatores que favorecem o uso adequado são: ‘pausa’, ‘vogal’, ‘labiodentais’, ‘velares’ e ‘palatais’. De acordo com o contexto fonológico antecedente, as consoantes bilabiais são os fonemas que mais dificultam a produção dos informantes, e as consoantes palatais são as consoantes que mais facilitam a produção dos aprendizes.

- Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação

Tabela 63 – Contexto fonológico seguinte sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Bilabiais	31/149	20.8
Dento-alveolares	157/655	24.0
Velares	24/145	16.6
Contexto vocálico (vogal+semivogal)	1/10	10.0
Palatais	6/64	9.4
Glottais	13/34	38.2
Labiodentais	9/43	20.9

Os fonemas glotais são os que mais geram dificuldade na produção do /o/ pretônico, e os fonemas palatais são os que mais facilitam.

- Variável: deslocamento da sílaba tônica

Tabela 64 – Deslocamento da sílaba tônica sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	228/1057	21.6
Ocorre	13/45	28.9

O deslocamento da sílaba tônica dificulta a produção adequada do fonema em análise.

- Variável: silabação

Tabela 65 – Silabação sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Não ocorre	229/1026	22.3
Ocorre	12/76	15.8

A silabação facilita o uso adequado do fonema.

- Variável: manutenção do número de sílabas

Tabela 66 – Manutenção do número de sílabas sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Mantém	227/1066	21.3
Não mantém	14/36	38.9

A não manutenção do número de sílabas dificulta a produção adequada do fonema.

b) Variáveis extralinguísticas

- Variável: sexo

Tabela 67 – Atuação do sexo sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Feminino	169/884	19.1	0.446
Masculino	72/218	33.0	0.706

Os homens, se comparados às mulheres, apresentam maior dificuldade em produzir o fonema adequadamente.

- Variável: nível de proficiência na língua espanhola

Tabela 68 – Atuação do nível de proficiência na língua espanhola sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%
Semestre II	80/369	21.7
Semestre VI	71/359	19.8
Semestre X	90/374	24.1

Os informantes do semestre X apresentaram mais dificuldade em produzir o fonema que aqueles dos semestres II e VI. Vale ressaltar que as diferenças entre os dados percentuais apresentados não são muito significativas.

- Variável: nível de escolaridade na LM

Tabela 69 – Atuação do nível de escolaridade na LM sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Graduandos em espanhol	194/991	19.6	0.450
Graduados	47/111	42.3	0.857

Os alunos já graduados apresentaram maior dificuldade em produzir adequadamente o fonema se comparados aos informantes que estão fazendo a graduação em Letras pela primeira vez.

- Variável: tipo de teste quanto à produção oral

Tabela 70 – Atuação do tipo de teste sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Estilo formal ou de laboratório (palavras)	41/391	10.5	0.307
Estilo formal ou de laboratório (sentenças)	67/389	17.2	0.481
Estilo informal ou espontâneo (entrevista)	133/322	41.3	0.747

O teste em estilo informal gera mais dificuldade na produção adequada do fonema que os testes em estilo formal. Dentre estes últimos testes, as sentenças geram mais dificuldade que as palavras na produção adequada do /o/ pretônico.

- Variável: tipo de informante

Tabela 71 – Atuação do tipo de informante sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Informante 1	26/106	24.5	0.414
Informante 2	13/111	11.7	0.452
Informante 3	32/116	27.6	0.703
Informante 4	23/110	20.9	0.597
Informante 5	13/108	12.0	0.236
Informante 6	27/108	25.0	0.584
Informante 7	32/111	28.8	0.743
Informante 8	19/109	17.4	0.314
Informante 9	39/112	34.8	0.482
Informante 10	17/111	15.3	0.457

Os informantes 7, 3, 4 e 6 apresentam maior dificuldade na produção adequada do fonema que os informantes 9, 10, 2, 1, 8 e 5.

- Variável: conhecimento anterior da LE

Tabela 72 – Atuação do conhecimento anterior da LE sobre o contexto /o/ pretônico

Fatores	Aplica/Total	%	Peso relativo
Sim – por dois ou mais anos	123/558	22.0	0.394
Não	101/435	23.2	0.647
Sim – por um ano	17/109	15.6	0.448

Quanto maior o conhecimento anterior da LE, melhor será a produção adequada do fonema em análise. Os informantes que não possuem conhecimento anterior da LE têm mais dificuldade em produzir adequadamente o /o/ pretônico se comparados aos que têm algum conhecimento anterior.

5 CONFRONTO ENTRE OS RESULTADOS

Abordaremos, neste capítulo, o confronto entre: a) as variáveis selecionadas; b) as análises de /e/ e /o/ tônicos; c) as análises de /e/ e /o/ pretônicos.

5.1 Confronto entre as variáveis selecionadas

Todas as variáveis testadas foram selecionadas pelo programa Goldvarb, mas apenas a variável ‘prolongamento da vogal’ não foi relevante do ponto de vista do peso relativo. As demais foram relevantes, probabilisticamente, em pelo menos um contexto analisado. Algumas variáveis foram importantes em todos os contextos: ‘interferência do léxico na pronúncia’, ‘contexto fonológico antecedente’, ‘nível de escolaridade na LM’, ‘tipo de teste quanto à produção oral’ e ‘tipo de informante’. As variáveis ‘harmonização vocálica’ e ‘distância em relação à tônica’ pertencem apenas aos contextos pretônicos e ambas foram selecionadas pelo programa.

O programa selecionou dez variáveis para o contexto /e/ônico e onze para o contexto /o/ônico, doze para o contexto /e/ pretônico e nove para o contexto /o/ pretônico.

Expomos abaixo o quadro geral das variáveis consideradas relevantes:

Quadro 20 – Variáveis relevantes

Variáveis	Contextos analisados/Total de variáveis de cada contexto			
	/e/ tônico 16	/o/ tônico 16	/e/ pretônico 18	/o/ pretônico 18
Prolongamento da vogal				
Tipo de sílaba		X		
Harmonização vocálica			X	X
Interferência do léxico na pronúncia	X	X	X	X
Tipo de resposta			X	
Dimensão do vocábulo		X		
Distância em relação à tônica			X	X
Contexto fonológico antecedente	X	X	X	X
Contexto fonológico seguinte	X	X	X	
Deslocamento da sílaba tônica		X	X	
Silabação			X	
Manutenção do número de sílabas	X			
Sexo	X			X
Nível de proficiência na língua espanhola	X	X	X	
Nível de escolaridade na LM	X	X	X	X
Tipo de teste quanto à produção oral	X	X	X	X
Tipo de informante	X	X	X	X
Conhecimento anterior da LE	X	X		X
TOTAL	10	11	12	9

5.2 Confronto entre os resultados de /e/ e /o/ tônicos

As variáveis selecionadas e coincidentes para /e/ e /o/ tônicos foram as seguintes: ‘interferência do léxico na pronúncia’, ‘tipo de teste quanto à produção oral’, ‘contexto fonológico antecedente’, ‘nível de escolaridade na LM’, ‘nível de proficiência na língua

espanhola’, ‘contexto fonológico seguinte’, ‘tipo de informante’ e ‘conhecimento anterior da LE’.

Os grupos seguintes foram selecionados somente para o /e/ tônico: ‘sexo’ e ‘manutenção do número de sílabas’. Já os grupos ‘deslocamento da sílaba tônica’, ‘dimensão do vocábulo’ e ‘tipo de sílaba tônica’ foram selecionados, exclusivamente, para o /o/ tônico; o ‘sexo’ para este contexto, como foi explicado anteriormente, gerou sobreposição.

As variáveis excluídas em ambos os contextos foram: ‘prolongamento da vogal’, ‘tipo de resposta’ e ‘silabação’.

Confrontando as análises para /e/ e /o/ tônicos, já apresentadas nas seções anteriores a esta, chegamos aos resultados seguintes.

Os informantes tendem a usar mais adequadamente as vogais médias fechadas. Os índices percentuais para o uso adequado e inadequado nos dois contextos são bem semelhantes. No contexto tônico, os informantes tendem a abaixar muito mais as médias que alteá-las.

Os processos fonológicos do abaixamento e do alteamento, na posição tônica, são esperados em português, como podemos ver no triângulo vocálico do PB¹⁰⁶ e no que diz Lima (2008, p. 71): “Destaca-se também, em relação às vogais médias em posição tônica, o surgimento na emissão em espanhol, porque em português se realiza ora como vogal média baixa /ɛ, ɔ/, ora como vogal média alta /e, o/”.

Comprovamos o que disse Massip (1998, p. 50) que os brasileiros tendem a abrir [e] e [o] e a pronunciar [ɛ] e [ɔ], respectivamente, em alguns contextos tônicos. Embora o autor mencione que os brasileiros tendem a altear as vogais médias, ou seja, converter [e] e [o] em [i] e [u], respectivamente, em sílaba átona, posterior à sílaba tônica, nossos dados apontam que acontece o alteamento das médias no contexto tônico, embora o número de ocorrências analisado seja baixo. Possivelmente, se tivéssemos analisado o contexto postônico, teríamos muito mais ocorrências do alteamento, uma vez que esse contexto favorece tal realização, de acordo com Câmara Júnior (1997)¹⁰⁷.

Bazzan (2005) constata que, em contexto tônico, há abertura das médias /ɛ/ e /ɔ/ por falantes brasileiros na pronúncia do espanhol. Conforme a variável linguística testada, ‘vogal *versus* ditongo’, constatou-se que o fator ‘vogal em sílaba sem ditongo’ (Ex.: *bicicleta*)

¹⁰⁶ Ver figura 2.

¹⁰⁷ Ver figura 4.

favorece mais o emprego das vogais médias baixas que o fator ‘vogal em sílaba com ditongo crescente’ (Ex.: *fiesta*).

Analisemos, agora, o confronto entre: a) as variáveis linguísticas; e b) variáveis extralinguísticas:

a) Variáveis linguísticas

- Variável: prolongamento da vogal

A variável ‘prolongamento da vogal’ para /e/ e /o/ obteve apenas dados percentuais, e os resultados apontam que há uma leve tendência de os informantes prolongarem tais fonemas.

Os resultados do prolongamento da vogal comprovam o que disse Massip (1998, p. 51-52) sobre o fato de que os brasileiros tendem a alongar a sílaba tônica seja qual for o ápice silábico e, dentre este alongamento, incluem-se as vogais médias. Vale ressaltar que, na língua espanhola, não acontece tal alongamento das vogais, uma vez que, segundo Iribarren (2005, p. 135-140), em geral, a duração das vogais do espanhol é relativamente curta. Dessa forma, o timbre vocálico dessas vogais tende a manter-se em todos os contextos fonéticos, sejam tônicos ou átonos. Conclui-se que as vogais espanholas são todas breves, que sua duração é constante e que, além disso, nunca acontece um relaxamento na pronúncia delas, mantendo-se a tensão se mantém constante até o término do som vocálico.

- Variável: tipo de sílaba

A variável ‘tipo de sílaba’ obteve peso relativo apenas para o /o/ tônico. Nesse contexto, a sílaba livre favorece a abertura da vogal para [ɔ] e alteamento para [u]. No caso do /e/ tônico, é a sílaba travada que favorece, levemente, a abertura da vogal para [ɛ] e abaixamento para [i].

A variável testada e intitulada por Bazzan (2005) de ‘posição da vogal com relação ao tipo de sílaba e posição da sílaba na palavra’, em contexto tônico, mostrou-se relevante e foi o 5º grupo selecionado. Conclui-se que o fator ‘núcleo de sílaba fechada final de palavra’ favorece o emprego das vogais médias baixas (Ex.: *mayor*), e que os fatores

‘núcleo de sílaba fechada e aberta dentro da palavra’ e ‘núcleo de sílaba aberta e fechada no início da palavra’ indicam neutralidade. A posição ‘núcleo de monossílabo de sílaba fechada’ é um fator que desfavorece o emprego das vogais médias baixas.

Massip (1998, p. 50) menciona que o brasileiro tende a abrir [e] e [o] para [ɛ] e [ɔ], seja em posição livre ou travada, no contexto tônico. Conforme comprovamos, isso acontece, muito embora ocorra diferença entre os fatores ‘livre’ ou ‘travada’.

- Variável: interferência do léxico na pronúncia

A variável ‘interferência do léxico na pronúncia’ obteve peso relativo para /e/ e /o/ tônicos. Os fatores que favorecem o uso inadequado das vogais são os mesmos para ambos os contextos: ‘pronúncia sempre distinta’, ‘pronúncia pode ser distinta’, ‘palavra da LM’ e ‘palavra da IL’. Da mesma forma, os fatores que desfavorecem o uso inadequado, também, coincidem: ‘pronúncia não existente na LM’ e ‘pronúncia igual entre LM e LE’.

Constatamos que o léxico interfere, de alguma forma, no emprego das vogais médias por parte dos informantes analisados na pesquisa. Percebemos que, sempre que a pronúncia não existir na língua materna ou quando coincidir a pronúncia entre a língua materna e a língua estrangeira, o aprendiz apresentará leve dificuldade. Contrário a essa conclusão, acontecerá com os demais fatores, pois são estes os contextos que gerarão mais dificuldade, principalmente quando a pronúncia for distinta entre a LM e a LE, caso, por exemplo, da palavra ‘fechar’. Em espanhol, espera-se o fechamento do /e/ tônico [fe.ˈt̪aɾ]; na língua portuguesa, há duas possibilidades, ou seja, o fechamento [fe.ˈʃah] ou a abertura [fɛ.ˈʃah].

- Variável: tipo de resposta

A variável ‘tipo de resposta’ obteve, em ambos os contextos analisados, apenas dados percentuais. Os resultados apontam que os aprendizes tenderão a utilizar uma produção mais adequada sempre que fizerem uma segunda ou mais tentativas no momento de produzir as vogais médias em contexto tônico.

- Variável: dimensão do vocábulo

A variável ‘dimensão do vocábulo’ obteve peso relativo apenas para o /o/ tônico. Nesse contexto, vocábulos com menor número de sílabas favorecem o uso inadequado, mas acontece o contrário para o /e/ tônico, embora os resultados estejam baseados apenas em índices percentuais. Silva (2007, p. 88 e 102) analisa esta variável para os fonemas vibrantes do espanhol na produção oral de informantes brasileiros cearenses e os resultados apontam dados semelhantes aos encontrados neste trabalho. Ao estudar as vibrantes, em variação livre, a vibrante simples /r/, frente à dimensão do vocábulo, mostra que haverá mais possibilidade de produção adequada do fonema quanto maior for o número de sílabas do vocábulo. O resultado é o contrário para a produção da vibrante múltipla /r/, pois o grau de dificuldade de produção do fonema aumenta conforme o tamanho do vocábulo.

Parece que a influência da variável ‘dimensão do vocábulo’ variará de acordo com o fonema em análise.

- Variável: contexto fonológico antecedente

A variável ‘contexto fonológico antecedente’ apresentou peso relativo para /e/ e /o/ tônicos. Os fatores para os dois contextos que favorecem mais o uso inadequado das vogais médias são: ‘labiodentais’, ‘glotais’ e ‘pausa’; já os que desfavorecem são: ‘bilabiais’ e ‘dento-alveolares’. Enquanto as ‘palatais’ e as ‘velares’ favorecem o uso inadequado da vogal média /o/ em contexto tônico, há um desfavorecimento para o /e/ tônico.

Bazzan (2005) testou a variável ‘consoante *onset* da sílaba da vogal média’. As consoantes ‘fricativas’ (Ex.: *viejos*) favorecem o uso de vogais médias baixas. Os fatores ‘*onset* complexo com não lateral e lateral (Ex.: *folclore*)’, ‘líquida (Ex.: *horóscopo*) e ‘plosiva’ (Ex.: *materna*)’ apresentam peso neutro, e o contexto ‘nasal (Ex.: *médico*)’ desfavorece o emprego das vogais médias baixas.

- Variável: contexto fonológico seguinte

A variável ‘contexto fonológico seguinte’ apresentou peso relativo para /e/ e /o/ tônicos. Os fatores, nesses contextos, que favorecem o uso inadequado das vogais médias são: ‘glotais’ e ‘velares’; os fatores que desfavorecem são: ‘palatais’ e ‘pausa’. As ‘bilabiais’, as

‘dento-alveolares’ e as ‘labiodentais’ favorecem o uso inadequado das vogais médias apenas para o /e/ tônico.

Em Bazzan (2005), a variável intitulada ‘tipo de coda seguinte à vogal média’ foi a 3ª selecionada pelo programa estatístico. O fator ‘consoante plosiva’ (Ex.: *correctos*) se mostra o mais favorecedor para o emprego das vogais médias baixas. Em seguida, um ‘glide’ seguinte à vogal átona (Ex.: *fiel* [f i ε w]) e a variante ‘líquida /r/’ mostraram-se favorecedor para o uso das vogais médias baixas. Os fatores que desfavorecem o uso dessas vogais são ‘fricativa’ e ‘líquida lateral’.

Bazzan (2005) também testou a variável ‘tipo de vogal da sílaba seguinte’, e os pesos relativos revelam, de maneira geral, neutralidade. A ‘vogal [a]’ foi a que demonstrou maior peso relativo, seguida pela ‘vogal [i]’. No entanto, a ‘vogal [o]’ e a vogal [e] indicam um leve desfavorecimento ao uso de vogais médias baixas.

Bazzan (2005) testou a variável ‘consoante *onset* da sílaba seguinte’ que, assim como as variáveis anteriores, também se mostrou relevante. Os fatores que mais favoreceram foram, por ordem de importância, os seguintes: ‘fricativa’ (Ex.: *teléfono*), ‘consoantes nasais’ (Ex.: *viernes*), ‘consoantes líquidas’ (Ex.: *sólido*) e ‘plosivas’ (Ex.: *objetos*). A ‘africada’ (Ex.: *techo*) desfavorece o uso das vogais médias baixas.

- Variável: deslocamento da sílaba tônica

A variável ‘deslocamento da sílaba tônica’ obteve peso relativo apenas para o /o/ tônico. Os resultados apontam que para /e/ e /o/ tônicos, na maioria das vezes, o aluno não desloca a sílaba tônica, o que favorece o uso inadequado da vogal média. Vale ressaltar, porém, que, mesmo diante desse resultado, deve-se evitar o deslocamento e usar a acentuação tônica da LE adequadamente.

- Variável: silabação

A atuação da variável ‘silabação’ obteve apenas dados percentuais para /e/ e /o/ tônicos. Os resultados sugerem que a não silabação favorece o uso inadequado das vogais médias. Assim como no deslocamento da sílaba tônica, o aluno deve sempre evitar a silabação e tentar falar em ritmo normal.

- Variável: manutenção do número de sílabas

A variável ‘manutenção do número de sílabas’ obteve peso relativo apenas para o /e/ tônico. Os resultados mostram que a não manutenção do número de sílabas favorece o uso inadequado das vogais médias.

b) Variáveis extralinguísticas

- Variável: sexo

A variável ‘sexo’ obteve peso relativo somente para o /e/ tônico. Os resultados de /e/ e /o/ tônicos apontam que há diferenças na produção das vogais médias por parte dos homens e das mulheres, pois os indivíduos do sexo masculino apresentam mais dificuldade na produção adequada dos fonemas. Não houve certo equilíbrio entre o número de homens (20%) e mulheres (80%), uma vez que a maioria do público nos cursos de Letras é feminina. Desse modo, os resultados para esse fator precisam ser considerados de forma relativa.

- Variável: nível de proficiência na língua espanhola

A variável ‘nível de proficiência na língua espanhola’ obteve peso relativo para /e/ e /o/ tônicos, e os resultados seguem uma mesma direção. À medida que os informantes avançam no estudo da língua estrangeira, mais eles melhoram a produção das vogais médias.

O índice, estatisticamente abaixo do ponto neutro do emprego inadequado para /e/ e /o/ tônicos, no nível avançado, indica que não houve um número tão elevado de uso inadequado desses fonemas, o que pode ser atribuído ao maior cuidado com a expressão linguística, principalmente em uma situação de teste. Isso os levaria a usarem o que Labov (1969; *apud* Bazzan, 2005)¹⁰⁸ considera como estilo cuidado, ou seja, contexto em que o falante presta a máxima atenção à forma da língua.

Na pesquisa de Bazzan (2005), esse tipo de variável, intitulada de ‘nível de adiantamento no estudo do espanhol’, mostrou-se como a segunda mais relevante. Estudou-se

¹⁰⁸ A autora cita Labov (1969), mas a referência citada é: LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**. Oxford: Blackwell Publishers, v.1, 1994.

a produção das vogais médias, em contexto tônico, de brasileiros estudantes de espanhol de uma universidade em três níveis: o inicial (1º semestre), o intermediário (2º semestre) e o avançado (3º semestre). Os resultados mostram que os alunos de nível intermediário (.58) usam mais as vogais médias baixas e que os de nível avançado (.43) usam mais as vogais médias altas. No nível inicial (.49), há um comportamento neutro em relação ao uso de vogais médias baixas e altas.

O nível intermediário demonstrou maior grau de emprego inadequado de vogais médias baixas em palavras do espanhol, talvez pela menor atenção dos aprendizes quanto à forma da língua, isto é, os alunos se mostram menos preocupados com a forma do que com o conteúdo a ser expresso na LE.

Os resultados de Bazzan (2005) não coincidem, totalmente, com os nossos, pois foi o nível intermediário que mais aplicou o uso inadequado das vogais médias, mas ressaltamos a importância dessa variável extralinguística em pesquisas linguísticas.

- Variável: nível de escolaridade na LM

Obtivemos pesos relativos nos dois contextos em análise. Os resultados são coincidentes e nos mostram que os alunos já graduados têm mais dificuldade em produzir as vogais médias.

Esse resultado deve ser considerado de forma ponderada, pois o número de informantes já graduados é pequeno com relação à nossa amostra. São apenas três informantes (1 homem e 2 mulheres), todos do SX, sendo um homem graduado em outra área e duas mulheres graduadas em Letras. Todos têm conhecimento anterior na LE, um deles revela possuir mais dificuldade na pronúncia, um considera o grau de dificuldade na pronúncia a nível 2 e outro a nível 4, mas um deles respondeu indevidamente à questão de número 12 da FQI. Apenas um dentre esses indivíduos acredita ter um grau de dificuldade alto com relação aos fonemas /e/ e /o/.

Talvez esses alunos coloquem atenção mínima na fala, o que revela aquilo que Labov (1969; *apud* Bazzan 2005)¹⁰⁹ chama de estilo vernáculo, ou seja, quando o falante presta menor atenção à forma da língua, revelando, assim, os modelos fonológicos e gramaticais mais regulares e sistemáticos.

¹⁰⁹ A autora cita Labov (1969), mas a referência citada é: LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**. Oxford: Blackwell Publishers, v.1, 1994.

- Variável: tipo de teste quanto à produção oral

Nos dois contextos em análise, a variável ‘tipo de teste quanto à produção oral’ obteve peso relativo, apresentando resultados, também, semelhantes. É o estilo informal, se comparado aos estilos formais, o gerador de dificuldade por parte dos aprendizes à hora de produzir as vogais médias.

O estilo informal coincide com o contexto indagado na questão de número 15 da FQI, ou seja, a pronúncia na interação oral. Esse é o segundo aspecto gerador de dificuldade de acordo com as crenças que os informantes possuem¹¹⁰.

No estudo de Bazzan (2005), investigou-se uma variável semelhante ao que propomos nesta investigação, intitulada ‘tipo de discurso’, e consistiu em duas formas: a) leitura de frases – forma controlada; b) discurso livre – produção espontânea. O programa estatístico descartou esta variável e, dessa forma, não temos, portanto, dados para compará-los aos nossos.

- Variável: tipo de informante

O programa gerou pesos relativos para os contextos analisados. Os resultados são bem semelhantes, de acordo com cada tipo de informante, sob a produção oral das vogais médias. Os informantes 2, 3, 4 e 7 apresentam mais dificuldade em produzir /e/ e /o/ em contextos tônicos; já os informantes 1, 6, 8 e 10 apresentam menos dificuldade. Obtivemos resultados divergentes para os informantes 5 e 9 pois estes apresentam mais dificuldade em produzir a vogal média /o/ e menos dificuldade em /e/.

Fizemos uma análise da FQI de cada informante, na tentativa de correlacionar os resultados obtidos com as crenças que o grupo possui com relação à sua produção. No grupo que possui maior dificuldade, temos 11 mulheres e 1 homem, todos cursam a habilitação em língua espanhola como sua primeira graduação; 8 deles, dentre as habilidades linguísticas, preferem falar; 6 têm mais dificuldade na pronúncia como grau de dificuldade a nível 1 (maior dificuldade) e 6 a nível 2. A maioria acredita ter pouca dificuldade na produção dos fonemas /e/ e /o/ e, com relação às suas maiores dificuldades na pronúncia (expressão oral,

¹¹⁰ Ver gráficos 17 – A pronúncia na expressão oral, 18 – A pronúncia na compreensão oral e 19 – A pronúncia na interação oral.

compreensão auditiva e interação oral), 4 informantes, para cada um desses critérios, acredita possuir mais dificuldades.

Os resultados obtidos na amostra não coincidem com as crenças dos informantes, ou seja, as suas dificuldades reais não estão correlacionadas àquilo que eles pensam. A maioria do grupo acredita não ter grandes dificuldades quanto à pronúncia.

Embora poucos informantes considerem a pronúncia como tendo grau a nível 1, metade deles acredita ter mais dificuldade na pronúncia. Essas crenças coincidem, parcialmente, com os resultados obtidos.

Temos no grupo dos informantes que apresentam menor dificuldade, 11 mulheres e 1 homem, sendo que 3 têm a LE como segunda graduação e 9, como primeira. A habilidade de falar na LE é a preferida de 7 informantes. Apenas 4 deles têm a pronúncia como seu maior grau de dificuldade (nível 1), e metade considera possuir mais dificuldade na pronúncia. A maioria acredita ter pouca dificuldade na pronúncia dos fonemas /e/ e /o/ e, com relação às suas maiores dificuldades na pronúncia, 6 informantes consideram possuir maior grau de dificuldade na expressão oral e, em segundo lugar, vem a interação oral.

Podemos concluir que a dificuldade na produção oral das vogais médias relaciona-se a uma característica individual do aprendiz, independente do seu nível de proficiência na LE. Isso explica, por exemplo, o fato de termos alunos inseridos em um grupo de nível avançado, mas com características de nível intermediário.

No caso dos informantes 5 e 9, os resultados apontam que a dificuldade na produção oral relaciona-se a um determinado fonema e contexto específico. O aprendiz pode ter dificuldade na produção de um determinado fonema, mas não de outro e, além disso, há que especificar o contexto em que o fonema aparece, pois a dificuldade pode variar em função disso.

- Variável: conhecimento anterior da LE

Os resultados são coincidentes de acordo com os pesos relativos. Os informantes que não possuem conhecimento anterior da LE, comparados aos que o possuem, têm mais dificuldade em produzir as vogais médias. Ao comparar o tempo de conhecimento anterior da LE, vemos que os alunos com tempo de estudo de um ano possuem mais dificuldade na sua produção se comparados aos de dois anos ou mais de estudo.

Quanto mais o aluno possua conhecimento anterior da LE, mais ele melhorará sua produção oral referente às vogais médias em contexto tônico.

5.3 Confronto entre os resultados de /e/ e /o/ pretônicos

As variáveis selecionadas e coincidentes para /e/ e /o/ pretônicos foram as seguintes: ‘harmonização vocálica’, ‘contexto fonológico antecedente’, ‘tipo de teste quanto à produção oral’, ‘interferência do léxico na pronúncia’, ‘nível de escolaridade na LM’, ‘tipo de informante’ e ‘distância em relação à tônica’.

Os grupos seguintes foram selecionados somente para o /e/ pretônico: ‘nível de proficiência na língua espanhola’, ‘silabação’, ‘contexto fonológico seguinte’, ‘deslocamento da sílaba tônica’ e ‘tipo de resposta’. Já os grupos ‘sexo’ e ‘conhecimento anterior da LE’ foram selecionados, exclusivamente, para o /o/ pretônico e excluídos somente para o /e/ pretônico; o ‘tipo de sílaba’ para esse contexto, como foi explicado anteriormente, gerou sobreposição.

As variáveis excluídas, em ambos os contextos, foram: ‘dimensão do vocábulo’, ‘manutenção do número de sílabas’ e ‘prolongamento da vogal’. Alguns grupos foram excluídos, exclusivamente, para o /o/ pretônico: ‘nível de proficiência na língua espanhola’, ‘silabação’, ‘contexto fonológico seguinte’, ‘deslocamento da sílaba tônica’ e ‘tipo de resposta’.

Confrontando as análises para /e/ e /o/ pretônicos, já observadas nas seções anteriores a esta, chegamos aos resultados seguintes: os informantes tendem a usar mais adequadamente as vogais médias fechadas. Os índices percentuais para o uso adequado e inadequado, nos dois contextos, são bem semelhantes. No contexto pretônico, os informantes tendem a abaixar muito mais as médias que alteá-las.

Araújo (2007, p. 76-137), ao analisar as vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza, constata que a ocorrência da variante não recuada aberta é altamente provável que aconteça. Há maior probabilidade de ocorrer o abaixamento ([e] para [ɛ]) entre as anteriores do que entre as posteriores. É pouco provável que ocorra o alteamento ([e] para [i]), bem como a manutenção ([e] para [e]). No caso da pretônica recuada, a autora constata que o abaixamento ([o] para [ɔ]) oferece maior probabilidade de realização entre os

informantes, enquanto que o alteamento ([o] para [u]) oferece menor probabilidade de ocorrência. No caso da manutenção ([o] para [o]), o índice é superior ao alteamento da pretônica recuada, mas, se comparado ao abaixamento, esse valor é baixíssimo. Essa manutenção é mais provável de ocorrer do que o alçamento, porém o abaixamento apresenta maior probabilidade de realização do que a preservação.

Observamos que é mais provável que aconteça o abaixamento de /e/ e /o/, na fala popular de Fortaleza, que o alteamento e a manutenção. Esses dados são importantes, pois o falante fortalezense, à hora de aprender a língua espanhola, pode levar para a LE essas características próprias da sua fala local.

Analisemos, agora, o confronto entre: a) as variáveis linguísticas; e b) as variáveis extralinguísticas:

a) Variáveis linguísticas

- Variável: prolongamento da vogal

O grupo ‘prolongamento da vogal’ obteve apenas dados percentuais, e os resultados são divergentes entre os fatores. O prolongamento da vogal para /o/ pretônico e o não prolongamento para /e/ pretônico favorece a produção inadequada dos fonemas.

O aluno, independente dos resultados, deve tentar evitar esse alongamento, uma vez que o timbre vocálico na língua espanhola tende a manter-se nos contextos átonos e tônicos (IRIBARREN, 2005, p. 135-140).

- Variável: tipo de sílaba

Apresentamos para a variável ‘tipo de sílaba’ apenas dados percentuais. Os resultados são divergentes, embora entre os fatores para o /o/ pretônico, sejam mínimas as diferenças. Para o /e/ pretônico é a sílaba livre que favorece o uso inadequado das vogais médias, sendo, por sua vez, a sílaba travada a favorecedora dessa inadequação para o /o/ pretônico.

Massip (1998, p. 50) tende a converter [e] em [i], em sílaba átona, livre ou travada, posterior à sílaba tônica e em fim de palavra; o mesmo acontece de [o] para [u], em sílaba átona, livre ou travada, em final de sílaba.

O autor não menciona o comportamento das pretônicas, dessa forma não podemos, portanto, comparar nossos resultados.

- Variável: harmonização vocálica

A variável ‘harmonização vocálica’ obteve pesos relativos para /e/ e /o/ pretônicos. Os resultados coincidem e conclui-se que a harmonização favorece o uso inadequado.

- Variável: interferência do léxico na pronúncia

Dois fatores desfavorecem o uso inadequado de /e/ e /o/ pretônicos: ‘pronúncia igual entre LM e LE’ e ‘pronúncia não existente na LM’. Três fatores favorecem o uso inadequado das vogais médias: ‘palavra da IL’, ‘pronúncia sempre distinta’ e ‘palavra da LM’. O fator ‘pronúncia pode ser distinta’ favorece o uso inadequado somente para /e/, embora esteja um pouco acima do ponto neutro e muito abaixo deste para o /o/ pretônico. O fator ‘palavra da IL’ é o que mais favorece a produção inadequada das vogais médias.

- Variável: tipo de resposta

Esta variável obteve pesos relativos somente para /e/ pretônico. O peso e índice percentual mostram que sempre a primeira tentativa de produção da vogal média favorece seu uso inadequado. Isso mostra que quanto mais tentativas, maiores serão as chances de uma produção adequada da vogal média em contexto pretônico.

- Variável: dimensão do vocábulo

A variável ‘dimensão do vocábulo’ obteve apenas dados percentuais. Os dados apontam que o fator ‘três ou mais sílabas’ favorece o uso inadequado das vogais médias.

Quanto maior o número de sílabas do vocábulo, maiores dificuldades terão os alunos para produzir as vogais médias em contexto pretônico.

- Variável: distância em relação à tônica

Esta variável obteve pesos relativos e constata-se que o fator ‘duas ou mais sílabas’ favorece o uso inadequado da vogal média. Vogeley e Hora (2008, p. 19), ao estudar esse tipo de variável na aquisição das vogais médias pretônicas da fala de crianças recifenses, esclarecem que, “antes de sílabas tônicas, é mais frequente a manutenção da vogal média fechada”, embora essa interferência deva-se, também, ao fato de a vogal seguinte ser fechada, como no caso de ‘sorvete’ [soh 'veti], ‘cenoura’ [se 'nora] e ‘cebola’ [se 'bola]. Essa interferência se intensifica quando há contiguidade entre pretônicas e tônicas.

- Variável: contexto fonológico antecedente

A variável ‘contexto fonológico antecedente’ obteve peso relativo para /e/ e /o/. Os fatores que favorecem o uso inadequado para os dois contextos são: ‘glotais’ e ‘dento-alveolares’; os fatores que desfavorecem o uso inadequado são: ‘labiodentais’ e ‘pausa’. As ‘velares’ e as ‘palatais’ favorecem o uso inadequado somente para /e/ pretônico e desfavorecem para /o/ pretônico. Já as ‘bilabiais’ favorecem o uso adequado para /o/ e desfavorecem para /e/.

- Variável: contexto fonológico seguinte

A variável ‘contexto fonológico seguinte’ obteve peso relativo apenas para /e/ pretônico. Os fatores, nos dois contextos em análise, que favorecem o uso inadequado das vogais médias são os seguintes: ‘labiodentais’, ‘dento-alveolares’ e ‘glotais’. Os fatores que menos favorecem são as ‘palatais’ e o ‘contexto vocálico’.

Na pesquisa de Lima (2008, p. 65-66), analisa-se a frequência das pretônicas de acordo com o contexto consonantal seguinte, e os resultados apontam que as consoantes palatais, em 100% delas, favorece o uso da média aberta, mas a autora ressalta que “seria

preciso posteriormente realizar um estudo mais minucioso sobre as vogais médias do espanhol diante das palatais [...]", isso porque o número de ocorrências foi baixo.

No caso das bilabiais, de acordo com o contexto seguinte, obtivemos resultados coincidentes, à pesquisa de Lima (2008), pois ocorreu a manutenção da média fechada (90%). No nosso caso, as consoantes bilabiais favorecem a manutenção das médias fechadas, principalmente, no contexto de /e/ pretônico (0.328; 18.8%); no contexto /o/ pretônico, tivemos 20.8%.

Esses resultados também valem para as consoantes velares, pois favorecem a manutenção das médias fechadas. Na nossa pesquisa, obtivemos para o contexto /e/ pretônico (0.445; 31.5%) e para /o/ pretônico 16.6%. Em Lima (2008, p. 65), há o favorecimento da manutenção da média fechada em 82%.

- Variável: deslocamento da sílaba tônica

A variável 'deslocamento da sílaba tônica' obteve peso relativo só para o /e/ pretônico. Com base nos dados percentuais, para os dois contextos em análise, os resultados são diferentes. Sempre que ocorre o deslocamento para /o/ pretônico, haverá mais chance de o aluno produzir inadequadamente o fonema; já para o /e/ pretônico, é o não deslocamento que favorece a produção inadequada.

Resultados semelhantes, baseados em dados percentuais, são encontrados na pesquisa de Silva (2007, p. 91, 104, 114, 124). Os fonemas vibrantes do espanhol, em variação livre, apresentam os seguintes resultados: para a vibrante simples /r/, o 'não deslocamento' da sílaba tônica favorece o uso do fonema; para a vibrante múltipla /r/, é o 'deslocamento' que demonstra favorecer a produção do fonema.

No caso das vibrantes, em distribuição complementar, os resultados foram: para a vibrante simples /r/, o deslocamento favorece o uso adequado do fonema; para a vibrante múltipla /r/, o deslocamento favorece o uso inadequado do fonema. Isso nos leva a supor que é o tipo de fonema que interfere no deslocamento da sílaba tônica.

Lima (2008, p. 68-71) testou as vogais médias átonas em relação à tonicidade, e os resultados apontam que a pretônica e a pré-pretônica favorecem o uso inadequado das

vogais médias do espanhol, sendo que a pretônica favorece o abaixamento (.34; 24%) e a pré-pretônica favorece à elevação (.78; 12%).

A autora conclui, com base nos dados obtidos, que, “[...] do total, do peso .30, na elevação das médias para o abaixamento .45, há uma gradação de modo a se obter a média fechada .57”. O resultado da média fechada é favorecido por interferência da postônica final (postônica final .55; pretônica .2; pré-pretônica .0).

- Variável: silabação

A ‘silabação’ obteve peso relativo apenas para o /e/ pretônico. Os resultados, conforme os pesos relativos e os dados percentuais, revelam que a não silabação favorece o uso inadequado das vogais médias.

Em Silva (2007, p. 91, 104; 114, 125), os dados percentuais revelam que as vibrantes, em variação livre, apresentam resultados semelhantes para a vibrante simples /r/ e para a vibrante múltipla /r/: a silabação aumenta as chances de o aprendiz produzir adequadamente a vibrante. O resultado da vibrante, em distribuição complementar, e de acordo com dados percentuais para /r/ e peso relativo para /r/, revela que a silabação favorece o uso adequado do fonema.

- Variável: manutenção do número de sílabas

Obtivemos apenas dados percentuais para esta variável. Os resultados sugerem o mesmo direcionamento, ou seja, os alunos tendem a não manter o número de sílabas, na maioria das vezes, e isso favorece o uso inadequado do fonema.

b) Variáveis extralinguísticas

- Variável: sexo

Os dados, através da observação dos pesos relativos para /e/ e /o/ pretônicos, contêm o mesmo direcionamento: os homens apresentam mais dificuldade em produzir as médias pretônicas se comparados às mulheres. Seguindo o mesmo critério para o contexto

tônico, esclarecemos que os resultados para esse fator devem ser considerados de forma relativa, já que não houve certo equilíbrio entre o número de informantes do sexo masculino (20%) e do sexo feminino (80%), pois a maioria do público nos cursos de Letras é feminina.

Na pesquisa de Silva (2007, p. 93), a amostra foi de 23% de homens e 77% de mulheres, e os resultados apontam uma direção contrária. Obteve-se peso relativo da vibrante simples /r/ frente ao sexo (masculino .78; feminino .41), em variação livre, sendo esse grupo o segundo selecionado como mais relevante. Os resultados demonstram que os homens produzem mais adequadamente o fonema que as mulheres, embora o percentual de homens seja inferior ao de mulheres. Conclui a autora que “talvez os homens estejam mais atentos à sua produção oral que as mulheres”. Para a vibrante múltipla /r/, obteve-se apenas dados percentuais (masculino 60%; feminino 39%), mas manteve-se o resultado anterior, isto é, os homens usam mais adequadamente a vibrante múltipla que as mulheres (SILVA, 2007, p. 105).

No caso dos mesmos fonemas testados, em distribuição complementar, obtiveram-se apenas índices percentuais (masculino 99%; feminino 98%) para a vibrante simples /r/ frente ao sexo (SILVA, 2007, p. 116), mas as diferenças não são significativas. No caso da vibrante múltipla /r/ (SILVA, 2007, p. 127), os dados percentuais (masculino 41%; feminino 18%) apontam que os mesmos resultados do contexto anterior, em variação livre: “os homens produzem mais adequadamente o fonema do que as mulheres”.

- Variável: nível de proficiência na língua espanhola

O programa gerou peso relativo para /e/ pretônico. Os resultados não são coincidentes, uma vez que os alunos de semestre inicial apresentam mais dificuldade em produzir o fonema /e/ pretônico; já os de nível avançado têm mais dificuldade em produzir o /o/ pretônico. Os informantes dos semestres avançado e intermediário apresentam menos dificuldade em produzir as vogais médias, embora os índices percentuais sejam muito próximos para o /o/ pretônico.

O fato de o peso relativo para /e/ pretônico, no caso do semestre avançado, estar abaixo do ponto neutro, implica dizer que os alunos usam menos inadequadamente a vogal média, o que significa afirmar, portanto, que eles têm menos dificuldade na produção do fonema.

Silva (2007) também testou essa variável, mas ela não foi selecionada como relevante para a produção das vibrantes do espanhol. Todos os resultados, então, estão baseados em dados percentuais, nos quais se testaram alunos de semestres inicial (SII), intermediário (SIV) e avançado (SVI).

As vibrantes, em variação livre, apresentam resultados semelhantes. Para a vibrante simples /r/ (SILVA, 2007, p. 93), “o SIV é o grupo que favorece mais o uso adequado do fonema, depois vem o SVI e, por último, o SII” (SIV 85%, SVI 80%, SII 77%). No caso da vibrante múltipla /r/ (SILVA, 2007, p. 106), os alunos do SIV utilizam mais adequadamente o fonema e, depois, vem o grupo do SVI, mas não há diferenças significativas em termos percentuais. O SII é o grupo que tem mais dificuldade em produzir a vibrante (SIV 49%, SVI 46%, SII 37%).

As vibrantes, em distribuição complementar, não apresentam resultados semelhantes, sendo influenciados pela especificação do fonema. No caso da vibrante simples /r/ (SILVA, 2007, p. 116), não há diferenças significativas com relação aos fatores (SIV 99%, SII 98%, SVI 98%), diferentemente da vibrante múltipla /r/ (SILVA, 2007, p. 127), pois “[...] quanto maior o nível de proficiência em L2, maior a possibilidade de uso adequado do fonema” (SVI 29%, SIV 24%, SII 16%).

- Variável: nível de escolaridade na LM

Com base nos pesos relativos alcançados, os resultados são muito próximos: os informantes já graduados apresentam mais dificuldade em produzir as vogais médias; os que estão fazendo a graduação em língua espanhola, sendo este seu primeiro curso superior, mostram ter menos dificuldade. Os pesos, em ambos os contextos, são iguais e estão abaixo do ponto neutro.

Silva (2007) testou esta mesma variável com relação às vibrantes da língua espanhola. No caso da vibrante simples /r/ (SILVA, 2007, p. 94), em variação livre, a amostra composta de alunos graduados (3%) e alunos graduandos (97%), ou seja, aqueles que estão na sua primeira graduação. Obtiveram-se apenas dados percentuais, e o resultado não foi relevante (graduandos em espanhol 81%; graduados 81%). Os índices percentuais para a vibrante múltipla /r/ (SILVA, 2007, p. 106) revelam que o fato de o aluno já ser graduado não melhora a produção do fonema (graduandos em espanhol 44%; graduados 33%).

A análise das vibrantes, em distribuição complementar, não se mostrou relevante (graduandos em espanhol 98%; graduados 100%) no caso dos fonemas /r/ (SILVA, 2007, p. 117) e /r/ (graduandos em espanhol 24%; graduados 3%) (SILVA, 2007, p. 128).

A autora conclui que o fato de o percentual de graduados entrevistados ser inferior ao outro grupo não possibilita chegar a conclusões pontuais. No geral, esta variável não se mostrou relevante, dessa forma, conclui-se que o professor deve trabalhar a produção oral do aluno, independente do nível de escolaridade dele na LM.

- Variável: tipo de teste quanto à produção oral

Os pesos relativos para /e/ e /o/ apontam resultados semelhantes. O estilo informal foi o teste que gerou mais dificuldade se comparado ao estilo formal. Este último teste apresenta peso neutro, e o teste que gerou menos dificuldade foi o estilo formal (palavras).

Na pesquisa de Silva (2007), testou-se essa variável com relação à produção oral dos fonemas vibrantes, e os resultados estão baseados em índices percentuais. Em variação livre, para o fonema /r/ (SILVA, 2007, p. 94), “[...] os alunos têm mais dificuldades com relação aos textos, enquanto que nas palavras e nas sentenças a proporção é praticamente igual” (palavras 85%, sentenças 84%, textos 74%). Para o fonema /r/ (SILVA, 2007, p. 107), “[...] os alunos tiveram mais facilidade com as palavras, logo vêm os textos e, por último, as sentenças” (palavras 50%, textos 47%, sentenças 33%).

Em distribuição complementar, para a vibrante simples /r/ (SILVA, 2007, p. 117), “a probabilidade de chances de usar a vibrante nas sentenças foi maior do que nos outros fatores. Logo abaixo vêm os textos e depois as palavras” (sentenças 100%, textos 99%, palavras 96%). Nos resultados para o fonema /r/ (SILVA, 2007, p. 128), há diferenças entre os fatores ‘sentenças’ e ‘textos’ se comparados às ‘palavras’. Os alunos têm mais facilidade em produzir o fonema /r/ quando estão em itens isolados (palavras 32%, textos 18%, sentenças 16%).

- Variável: tipo de informante

Os informantes 3 e 7, de acordo com os pesos relativos, são os que apresentam mais dificuldade na produção das vogais médias. Os informantes 5 e 9 têm mais dificuldade em produzir a vogal /e/ que /o/ pretônicos. Os informantes 4 e 6 têm mais dificuldade para /o/ que para /e/. Os informantes 1, 2, 8 e 10 apresentam menos dificuldade em produzir as vogais médias.

Observamos que o grau de dificuldade das vogais médias apresentado pelos alunos, no contexto pretônico, independente do semestre em que estejam, pode ser individualizado e, portanto, dependerá de cada tipo de informante.

Há coincidência do grau de dificuldade dos informantes 3 e 7 e 1, 8 e 10 tanto para o contexto tônico quanto para o contexto pretônico. Os dois primeiros informantes apresentam mais dificuldade em todos os contextos analisados, e os três últimos têm menos dificuldade. Os outros informantes possuem mais ou menos dificuldade de acordo com o fonema e o contexto analisado.

Cruz (2004, p. 116) menciona que, muitas vezes, é fictícia a adequação do nível dos alunos brasileiros que estudam espanhol, em função da seriação do curso, embora ocorra uma aproximação da seriação proposta pelo curso devido a elementos de pressão institucional, como no caso das avaliações obrigatórias pelas instituições. A autora conclui que as etapas de IL dos informantes coletados nem sempre correspondem à seriação proposta pelo curso. Observou-se a existência de diferentes ritmos, o que possibilitou a classificação dos sujeitos em dois grupos.

Diferenças de nível de sujeitos inseridos em um mesmo grupo são mostradas em Cruz (2004, p. 110). Enfocaremos aqui apenas as diferenças fonéticas referentes às vogais médias constatadas na pesquisa da autora. Registrou-se a abertura vocálica /e/ > /ɛ/ e /o/ > /ɔ/ e, dos sete sujeitos participantes, os resultados foram os seguintes: o sujeito 1 apresenta menos marcas de abertura vocálica; os sujeitos 2, 3, 6 e 7 apresentam mais marcas mas conseguem superá-las. Os sujeitos 4 e 5 parecem fossilizar a abertura de /e/ para /ɛ/ e oscilam com relação à abertura de /o/ para /ɔ/. A autora testou as seguintes marcas fonéticas: abertura vocálica /e/ para [ɛ]; abertura vocálica /o/ para /ɔ/, ditongação indevida, sonorização /s/ para /z/, vocalização do l no final de sílaba /l/ para [w]; /r/ para [ɹ]; /r/ para [χ]. Dentre as marcas fonéticas mais frequentes, a mais expressiva é, realmente, a abertura vocálica, pois o fenômeno ocorre com todos os informantes da pesquisa.

Percebemos que o grau de dificuldade do informante pode relacionar-se, então, a uma característica individual dele.

- Variável: conhecimento anterior da LE

Esta variável obteve peso relativo apenas para /o/ pretônico, mas os resultados apontam para uma mesma direção no caso dos alunos que não têm conhecimento anterior da LE, pois eles possuem mais dificuldade em produzir as vogais médias. Houve divergência para os alunos que têm conhecimento anterior da LE: os informantes com mais tempo de conhecimento anterior revelam possuir mais dificuldade para o /e/ pretônico e menos dificuldade para o /o/ pretônico.

6 RESULTADOS FINAIS

Testamos 68 variáveis (16 para os contextos tônicos e 18 para os contextos pretônicos) e 18 fatores que se repetem nos contextos em análise.

A probabilidade de realização inadequada dos fonemas e contextos testados é maior para /e/ pretônico e menor para /e/ tônico. Os demais contextos estão em uma escala entre eles e apresentam resultados aproximados. Os resultados do *input* e o peso relativo, para os contextos analisados, distribuíram-se da seguinte forma:

Tabela 73 – *Input* e peso relativo

Contextos	/e/ tônico	/e/ pretônico	/o/ tônico	/o/ pretônico
<i>Input</i>	0.089	0.198	0.140	0.141
Peso relativo	0.036	0.039	0.050	0.008

Tivemos um total de 4762 ocorrências, distribuídas da seguinte forma:

Tabela 74 – Número de ocorrências

Contextos	Número de ocorrências
/e/ tônico	1382
/e/ pretônico	1170
/o/ tônico	1108
/o/ pretônico	1102
Total de ocorrências	4762

Os índices são baixos, mas o mais alto, dentre os contextos analisados, é o /e/ pretônico. A probabilidade de realização deste contexto é maior que os demais, principalmente se comparamos ao /e/ tônico, uma vez que apresentou menor índice na amostra analisada.

As variáveis relevantes, conforme obtenção de pesos relativos selecionados pelo programa Goldvarb, em todos os contextos analisados, foram os seguintes: ‘interferência do léxico na pronúncia’, ‘contexto fonológico antecedente’, ‘nível de escolaridade na LM’, ‘tipo

de teste quanto à produção oral' e 'tipo de informante'. As variáveis analisadas apenas para os contextos pretônicos, também, foram relevantes: 'harmonização vocálica' e 'distância em relação à tônica'. A variável menos relevante foi o 'prolongamento da vogal'.

Vale mencionar que, de acordo com os índices percentuais e pesos relativos obtidos, todas as variáveis testadas foram selecionadas e, portanto, as consideramos como importantes na nossa amostra.

As variáveis e contextos obtidos entre os três primeiros lugares foram:

Quadro 21 – Variáveis e contextos mais relevantes

Primeiro lugar	Segundo lugar	Terceiro lugar
'Interferência do léxico na pronúncia' para /e/ e /o/ tônicos	'Interferência do léxico na pronúncia' para /o/ pretônico	'Contexto fonológico antecedente' para /o/ tônico
'Harmonização vocálica' para /e/ pretônico	'Contexto fonológico antecedente' para /e/ pretônico	'Nível de escolaridade na LM' para /o/ pretônico
'Tipo de teste' para /o/ pretônico	'Nível de escolaridade na LM' para /e/ tônico	'Tipo de teste' para /e/ tônico e /e/ pretônico
	'Tipo de teste' para /o/ tônico	

As variáveis mais recorrentes entre os contextos analisados foram, por ordem de importância, entre os três primeiros lugares, os seguintes: 'tipo de teste', 'interferência do léxico na pronúncia' e 'harmonização vocálica'.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou estudar a produção oral das vogais médias do espanhol, nos contextos tônicos e pretônicos, na fala de aprendizes brasileiros cearenses, além de estudar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que interferem nessa produção.

Selecionamos trinta estudantes da licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e respectivas literaturas da Universidade Federal do Ceará, em três níveis de aprendizagem (inicial, intermediário e avançado). Aplicamos três testes de produção: estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças) e estilo informal ou espontâneo (entrevista), transcritos foneticamente, codificados e analisados linguística e estatisticamente a partir do programa computacional Goldvarb.

Foi necessário, para a compreensão dos dados, revisar aspectos inerentes ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. Centramos nosso estudo sobre a interlíngua no que diz respeito à pronúncia do aprendiz de E/LE. Pesquisamos, também, pontos importantes sobre as vogais médias na língua espanhola e na língua portuguesa.

Analisamos a produção das vogais médias na IL dos aprendizes. Pontuamos, primeiramente, alguns aspectos registrados na FQI e, em seguida, analisamos a IL nos contextos /e/ tônico, /e/ pretônico, /o/ tônico e /o/ pretônico. Em outro capítulo, fizemos o confronto dos resultados para os contextos tônicos e pretônicos.

Os resultados obtidos autorizam as seguintes conclusões:

– Comprovamos que há dificuldades por parte dos informantes analisados, nesta pesquisa, na pronúncia das vogais médias da língua espanhola, mas eles estão assimilando a LE, pois existe uma tendência à manutenção da vogal média fechada se comparada ao abaixamento e ao alçamento. Lima (2008, p. 63) encontra resultados coincidentes quando analisa a ocorrência das vogais médias em relação à vogal da sílaba seguinte. A maioria dos falantes brasileiros recifenses usa as médias fechadas /e/e /o/ (74%), se comparamos à ocorrência das altas /i/e /u/ (13%), e das médias abertas (11%).

Mesmo comprovando as dificuldades, a maioria dos informantes, neste trabalho, acredita possuir poucos problemas com os fonemas /e/e /o/, observados através do gráfico 15 – “Grau de dificuldade para o fonema /o/” e do gráfico 16 – “Grau de dificuldade para o fonema /e/”. Os alunos, por sua vez, têm consciência de suas dificuldades na pronúncia, e esta habilidade possui proporções equiparáveis às outras habilidades (escrita e compreensão

oral) questionadas na FQI, excetuando a leitura, pois não houve registro de dificuldade dessa habilidade, conforme mostra o gráfico 10 – “Grau de dificuldade na L2/total”.

– O abaixamento das vogais médias é bem maior que o alçamento, tanto no contexto tônico quanto no contexto pretônico.

– O prolongamento da vogal é uma característica da IL na pronúncia dos aprendizes brasileiros cearenses.

– O tipo de sílaba interfere na produção da vogal média do espanhol, mas é necessário levar em consideração o contexto analisado e o tipo de vogal média considerada.

– A harmonia vocálica é uma variável importante no caso das vogais médias pretônicas, e esta variável sempre favorecerá o uso inadequado dos fonemas.

– O léxico interfere, consideravelmente, na pronúncia das vogais médias. Dentre os fatores mais relevantes, destacamos ‘palavra da IL’, no caso do contexto pretônico, e ‘pronúncia pode ser distinta’, para o contexto tônico. Os alunos devem evitar o uso de palavras da IL, ou seja, aquelas que não pertencem ao sistema da língua materna e da língua estrangeira, e, além disso, ficar atentos às palavras que podem ter pronúncia diferente entre a LM e a LE, havendo entre estas mais de uma possibilidade de produção no caso da língua portuguesa.

– O fato de o aluno buscar novas tentativas consiste em um elemento favorecedor para ele, o que serve de alerta aos professores, para que eles levem em consideração este fator no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

– Não é possível apontar dados conclusivos para a dimensão do vocábulo, o deslocamento da sílaba tônica e a silabação, pois os dados não nos permite isso. O aluno melhorará, independente dos resultados obtidos, sua produção da LE ao utilizar a acentuação adequada. A ocorrência da silabação é uma estratégia que o aluno utiliza a fim de pronunciar adequadamente os fonemas. Quando ocorre a silabação, diminui-se o ritmo de produção dos segmentos e, assim, o aluno tem mais chance de produzir adequadamente os fonemas. Ele deve sempre evitar a silabação.

– A distância em relação à sílaba tônica mostrou-se relevante no caso dos contextos pretônicos. Os dados mostram que quanto maior a distância em relação à tônica, maior será a dificuldade que terá o aluno no momento de pronunciar a vogal média pretônica.

– Os fonemas glotais sempre favorecerão a produção inadequada das vogais médias em todos os contextos analisados, sendo frequentes tanto no contexto fonológico antecedente quanto no contexto fonológico seguinte. O uso desses fonemas pelos informantes

consiste em uma interferência da LM sobre a LE. Eles não conseguem produzir o fonema velar /x/ e os fonemas vibrantes /r, r/ da língua espanhola e os substituem pelas glotais.

– A não manutenção da sílaba tônica favorecerá o uso inadequado das vogais médias da LM. Os aprendizes devem sempre manter o número de sílabas da LE.

– Os homens, em todos os contextos analisados, produzem as vogais médias mais inadequadamente que as mulheres e, portanto, têm mais dificuldades na sua produção, mas esse resultado deve ser observado de forma ponderada devido ao número de mulheres ser maior que o de homens.

– Embora os resultados não sejam coincidentes em todos os contextos para a variável ‘nível de proficiência na língua espanhola’, verificamos que o tempo de exposição à LE é importante para que o aluno melhore sua produção oral.

– O ‘nível de escolaridade na LM’ mostrou-se relevante, e os resultados apontam que os alunos já graduados têm mais dificuldade em produzir as vogais médias se comparados aos informantes que estão fazendo sua graduação pela primeira vez. No entanto, como são poucos estudantes já graduados, devemos considerar de forma relativa esses resultados. São três alunos já graduados (I1, I6 e I8), todos são do semestre avançado, sendo um deles graduado em outra área e dois graduados em Letras.

– O tipo de teste mostrou-se bastante relevante na nossa amostra, e os resultados revelam que há diferenças significativas conforme o teste aplicado. É o estilo informal o gerador de mais dificuldade no momento da produção das vogais médias.

– O tipo de informante interfere na produção oral das vogais médias.

– Quanto mais o aluno possua conhecimento anterior da língua estrangeira, mais ele melhorará sua produção oral; o contexto analisado, no entanto, interfere nessa produção.

Diante dos dados expostos, com base nos objetivos propostos nesta pesquisa, propusemos alguns questionamentos, referidos na introdução e retomados a seguir. Apresentamos as respostas alcançadas para cada problema e hipótese sugeridos.

1. Como se dá a produção das vogais médias do espanhol por aprendizes brasileiros cearenses?

Hipótese: os aprendizes de espanhol reproduzem na língua espanhola os mesmos fonemas da língua materna.

Comprovamos que há interferência da língua materna, que os aprendizes ora usam os fonemas da LM, ora usam os fonemas da LE.

2. Que fatores linguísticos (prolongamento da vogal, tipo de sílaba, harmonização vocálica, interferência do léxico na pronúncia, tipo de resposta, dimensão do vocábulo, distância em relação à tônica, contexto fonológico antecedente, contexto fonológico seguinte, deslocamento da sílaba tônica, silabação, manutenção do número de sílabas) interferem na produção das vogais médias do espanhol por esses aprendizes?

Hipótese: dentre os fenômenos linguísticos mais recorrentes, os aprendizes reproduzem os fonemas da língua materna devido à harmonização vocálica e à influência das consoantes vizinhas.

A harmonização vocálica foi uma das variáveis que obteve o primeiro lugar, dentre as mais relevantes, para o contexto /e/ pretônico. O contexto fonológico antecedente obteve o segundo e terceiro lugares: no primeiro caso, é relevante para /e/ pretônico; no segundo caso, é o /o/ tônico que se destaca. O contexto fonológico seguinte obteve o quarto lugar para /e/ tônico. Como vimos no quadro 21 – Variáveis e contextos mais relevantes, outras variáveis também foram selecionadas dentre as mais relevantes.

3. Que fatores extralinguísticos (sexo, nível de proficiência na língua espanhola, nível de escolaridade na LM, tipo de teste quanto à produção oral, tipo de informante, conhecimento anterior da LE) interferem na produção das vogais médias do espanhol por esses aprendizes?

Conforme os fatores extralinguísticos relacionados à produção, podemos dizer que:

Hipóteses:

g) Homens e mulheres produzem as vogais médias do espanhol da mesma forma.

Comprovamos que isso não acontece, já que os homens têm mais dificuldade em produzir as vogais médias que as mulheres.

h) À medida que o aprendiz avança no tempo de exposição à língua estrangeira, há um maior aperfeiçoamento na pronúncia das vogais médias espanholas.

Verificamos que isso realmente acontece com a grande parte do grupo, mas alguns contextos testados geram mais dificuldade em determinados níveis de proficiência na LE que outros. Os resultados apontam que nem sempre o nível do aluno coincide com a dificuldade esperada.

i) Se o aluno já tem uma primeira graduação em Letras, mais facilmente ele reconhecerá as diferenças fonéticas entre a língua estrangeira e sua língua materna.

Os resultados mostram o contrário com relação ao que afirma essa hipótese. Dos três indivíduos formados, um noutra área e os outros dois em Letras, revelam possuir mais dificuldade em produzir as vogais médias independentemente do contexto e do tipo de vogal.

- j) Quanto maior o grau de formalidade do teste de produção mais o aprendiz terá facilidade em produzir as vogais médias do espanhol.

Constatamos que os testes de produção em estilo formal facilitam a produção das vogais médias em todos os contextos testados, e que é o estilo informal o gerador de dificuldades, já que, neste último, o aluno tende a não se monitorar, procedimento mais constante em testes de estilo formal.

- k) A dificuldade na produção das vogais médias pode relacionar-se ao tipo de informante.

Alguns informantes apresentam mais dificuldade em produzir as vogais médias que outros, porém, às vezes, é o contexto analisado que contribui para a realização da produção deles.

- l) O conhecimento anterior da LE pode influenciar a produção das vogais médias.

O conhecimento anterior da LE, de um modo geral, influencia positivamente aqueles alunos que têm mais tempo de exposição ao idioma, ou seja, eles apresentam uma melhor produção das vogais médias, porém, o contexto e o tipo de vogal sugerem influenciar essa produção, uma vez que tivemos ocorrência de alunos com mais tempo de conhecimento anterior da LE que apresentam mais dificuldade para o /e/ pretônico, ocorrendo o contrário para o /o/ pretônico.

A partir dos resultados, observamos que estudar uma língua estrangeira não é uma tarefa fácil, ainda mais quando não estamos imersos na cultura da LAL. Mesmo sendo o espanhol uma língua próxima ao português, constatamos que essa proximidade, ao mesmo tempo em que pode facilitar, também pode dificultar, principalmente quando trabalhamos com a pronúncia. Essa aproximação entre ambos os idiomas, muitas vezes, é só aparente, pois podem acontecer fenômenos de transferência a partir da interferência da LM. Os “erros” sempre acontecerão, seja no plano fonético, léxico-semântico, gramatical ou pragmático. Alguns persistem e tendem a fossilizar-se, mas não devemos esquecer que, em meio a toda essa problemática, estão o professor e o aprendiz, elementos essenciais no processo da aprendizagem.

A proximidade entre português e espanhol permite que os aprendizes utilizem um sistema aproximado que está entre a LM e a LE, ocorrendo uma mescla, fenômeno linguístico denominado por Selinker (1972) como interlíngua¹¹¹.

Concordamos com Gargallo (1999, p. 22)¹¹², ao mencionar que os aprendizes se utilizam de várias estratégias ao tentar aprender uma língua estrangeira. Na tentativa de produzir as vogais médias do espanhol, como é o nosso caso, o aprendiz busca mecanismos que o levem à produção desses fonemas. Foi o que verificamos com as variáveis ‘silabação’ e ‘tipo de resposta’. Tais estratégias foram verificadas no momento da análise do *corpus*.

No capítulo 2.4, falamos de transferência linguística e, realmente, na pesquisa, constatamos que ocorre a transferência fonética quando os aprendizes tentam produzir as vogais médias do espanhol, acontecendo o abaixamento e o alçamento dessas vogais, o que promove uma transferência negativa.

O uso inadequado das vogais médias pelo aprendiz nos remete à concepção de “erro”. Concordamos com Moliné e Hilt (2004, p. 27-30)¹¹³, quando afirmam que o erro nos dá indicações da interlíngua do aprendiz. A posição que assumimos de erro é aquela que diz que ele faz parte do processo de aquisição e aprendizagem de uma LE. Concordamos com as autoras quando dizem que o erro é uma grande fonte de informação para o professor. Através do uso inadequado dos fonemas na LE pelo aprendiz, podemos direcionar melhor o professor sobre passos a seguir. Até mesmo o uso adequado dos fonemas nos dá mostras de que o professor não precisa se preocupar ou fazer tantos exercícios com contextos em que o aprendiz não apresenta dificuldades.

A concepção de erro nos remete à ideia de fossilização, cabendo o esclarecimento de que é bastante difícil provar até que ponto determinadas formas se fossilizam. Não cabe afirmar que ocorra fossilização com as vogais médias do espanhol produzidas pelo aprendiz brasileiro cearense, pois ele, na maioria das vezes, mantém o fechamento das vogais médias, muito embora constatemos que há dificuldades.

Quando Vázquez (1999, p. 40) propõe uma classificação de erros¹¹⁴, cabe destacar a observação que faz o autor com relação ao critério pedagógico. O pesquisador menciona que é importante determinar quais são os erros que caracterizam cada etapa da aprendizagem. Na nossa pesquisa, os resultados adquiridos podem auxiliar, por exemplo, professores no

¹¹¹ Ver capítulo 2.5.3 *Modelo de Interlíngua*.

¹¹² Ver capítulo 2.5.2 *Modelo de Análise de Erros*.

¹¹³ Ver capítulo 2.4.1 *O “erro” e a aprendizagem de língua estrangeira*.

¹¹⁴ Ver capítulo 2.5.2 *Modelo de Análise de Erros*.

momento de trabalhar com as vogais médias, adequando o grau de exigência conforme o nível do aluno, sabendo que contextos e em que nível o aprendiz tem mais dificuldade.

A partir de nossa investigação, podemos dar algumas sugestões que visam contribuir para o trabalho do professor, além de poder auxiliar os aprendizes e todos que se interessem pelo assunto. Cabe, também, refletirmos sobre alguns pontos que enfatizamos como relevantes:

- a) Material didático: Os manuais didáticos de espanhol, adotados pela instituição na qual se estuda, são publicados no país da LE, especialmente, na Espanha. “[...] Esta riqueza de diversidade não é levada em consideração no ensino em muitas instituições do nosso país por questões como a mera imposição da variedade peninsular, talvez [...] pela predominância de materiais didáticos editados na Espanha” (SILVA; CASTEDO, 2008, p. 68). Os manuais de fonética, quase sempre, são publicados no país da LE, como exemplo, temos: Planas e Celdrán (2007), Hermoso e Dueñas (2002), Sánchez e Matilla (1974). Este material é usado no país da LM, não considerando as demais localidades onde ele será utilizado. Encontramos alguns manuais de fonética direcionados aos falantes do português: Díaz (1999), Masip (1998a) e Masip (1998b). Os manuais não tratam da pronúncia das vogais, levando em consideração a variante do aprendiz. Seria interessante se pensássemos em materiais didáticos tendo como base a realidade do lugar onde se estuda.
- b) Preparação de materiais pelo professor: As informações obtidas mediante nossa pesquisa, pode facilitar o trabalho do professor na elaboração de atividades com as vogais médias direcionadas à realidade do lugar onde se estuda o idioma, levando em consideração as reais dificuldades apresentadas pelos alunos. Os exercícios e as atividades poderiam ser criados conforme a realidade cearense, pois, assim, poderíamos enfocar aspectos peculiares do nosso falar regional que interferem na pronúncia da LAL. No caso dos fonemas da LE, por exemplo, as dificuldades que nosso aluno brasileiro tem não necessariamente serão as mesmas daquele que estuda em outra região do país, como é o caso específico das vibrantes do espanhol, analisadas em Silva (2007). Poderá até haver alguns aspectos em comum, dependerá do fenômeno que se aborde, mas nunca serão iguais. As variantes regionais devem ser levadas em consideração quando se aprende uma LE. Isso facilitaria o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

- c) Qualificação do professor: O professor deve ter domínio do sistema fonético-fonológico da LM e da LE para que as peculiaridades de ambos os idiomas possam ser esclarecidas adequadamente aos alunos. Como nosso estudo se propõe a trabalhar com alunos graduandos em Letras, futuros professores do idioma que estudam, acreditamos que eles devam buscar um maior aprofundamento na área em que pretendem atuar; portanto, toda a nossa abordagem vale, também, para esse grupo.

Diante do quadro esboçado acima, observamos a necessidade de realizar o presente estudo com o propósito de identificar os fatores linguísticos e extralinguísticos que interferem na realização dos fonemas vocálicos pelo aprendiz brasileiro cearense de espanhol. Como percebemos, nosso trabalho volta-se para o ensino e envolve dois pontos importantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira: o professor e o aluno.

Esperamos que os resultados obtidos nesta pesquisa, somados a outros já realizados, possam contribuir com os estudos na área de descrição e análise linguística e, especificamente, com os estudos em fonética e fonologia, no sentido de se esboçar um perfil linguístico do brasileiro cearense aprendiz da língua espanhola. Com base nestas reflexões, acreditamos ter deixado nossa contribuição aos estudos do espanhol como língua estrangeira e aos alunos e professores que estudam o idioma.

REFERÊNCIAS

- ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.
- AGUILAR, Lourdes. La prosodia. pp. 89-114. In: ALCOBA, Santiago (coord.). **La expresión oral**. Barcelona: Ariel Practicum, 2000.
- Alfabeto Fonético Internacional. Disponível em: <<http://www.sil.org/capacitar/fonetica/cursos/TablaAFI.pdf>> Acesso em: 24 de fev. 2006.
- ALONSO, Encina. **¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1994.
- ALTMAN, H. Foreign language teaching: focus on the learner. In: ALTMAN; VAUGHAN, J. (eds.). **Foreign language teaching: meeting individual needs**. Oxford: Pergamon, 1980.
- ÁLVAR, Manuel. **Manual de dialectología hispánica**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.
- _____. **Manual de dialectología hispânica: el español de América**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996a.
- _____. **Manual de dialectología hispánica: el español de España**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996b.
- AMENDOLARA, Marcelo Mario. Abordagem em fonética, fonológica e semântica sobre a importância do estudo da língua espanhola no Brasil. **Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 04. n.06, 1º Semestre de 2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/Importanciaespanholbrasil.pdf>>. Acesso em: 31 de ago. de 2010.
- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.
- ANDRADE NETA, Nair Floresta. Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. In: **Cuadernos Cervantes**. s/d. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html>. Acesso em: 25 de mar. de 2012.
- ARAÚJO, Aluiza Alves de. **As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista**. Fortaleza, 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3747>. Acesso em: 13 de jan. de 2008.
- _____. **O abaixamento da pretônica /o/ no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista**. In: Cadernos do CNLF. Vol. Xiv, nº 04 / tomo 2. Anais do XIV CNLF - Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2010. pp. 1203 – 1214. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/completo_tomo_2.pdf>. Acesso em: 1 de nov. de 2010.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Teorias lingüísticas e aquisição e aprendizagem de língua. **Revista Todas as Letras**. São Paulo: n. 2, pp.77-85, 2000. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/tl/article/viewFile/919/649>>. Acesso em: 24 de jan. de 2010.

BARALO, Marta. Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. **ASELE. Actas VI**. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1995, pp. 63-68. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf>. Acesso em: 26 de out. de 2009.

_____. **La adquisición del español como LE**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, SL, 2004.

_____. **Errores y fosilización**. [Colección aula de español] 2. ed. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1996.

_____. **La adquisición del español como lengua extranjera**: aspectos morfo-léxicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente. Madrid, 1994. Tese (Doutorado) - Instituto Ortega y Gasset/Universidad Complutense.

BARBOSA, José Roberto Alves. **Abordagem do professor de inglês em relação aos “erros” de pronúncia dos aprendizes**. Fortaleza, 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará.

_____. Aspectos da interlíngua: contribuições para a aquisição de L2. **Anais da XX Jornada - GELNE - João Pessoa - PB**, 2004, pp. 1227-1232.

BARTUREN, Maria Begoña Arbulu. **Estudio del sistema vocálico del español como lengua extranjera**. n. 1. Málaga: ASELE (Colección Monografías), 2000. Extraído de Tese (Doutorado).

BAZZAN, Maristela Andrea Teichemann. **As vogais médias na interfonologia português-espanhol**. Pelotas, 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=69>. Acesso em: 8 de jun. 2011.

BENEDETTI, Ana Mariza. El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos. *In*: BELMONTE, Isabel Alonso. **La lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (I)**. Segunda etapa, Carabela 51, Metodología y didáctica del español como lengua extranjera, orientaciones y actividades para la clase. Madrid: SGEL, 2002.

BISOL, Leda. **Harmonização vocálica**: uma regra variável. Rio de Janeiro, 1981. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: UP, 1987.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen – un puente entre la teoría y la práctica. **Revista Electrónica E/LE Brasil**, n. 5, febrero de 2007.

CALVI, Maria Vittoria. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. **RedELE Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera**, vol. 1, junho de 2004. Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d>. Acesso em: 25 de mar. de 2012.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMARGO, Cleide Madalena Cordeiro. Análise de erros: aspectos introdutórios. *In: Jornadas de Estudos Hispânicos: problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol - II. Anais*. Tomo I. Londrina: Editora UEL, 2000. pp. 55-65.

CAMORLINGA, R. A distância da proximidade - a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercambio** Vol. VI (1997). São Paulo, 1997.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. *In: LLOBERA, Miquel (coord.). Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 63-82.

CANTERO, Francisco José. La mediació lecto-escriptora en l'ensenyament de la pronunciació. *In: Actes de les jornades sobre l'ensenyament de la llengua oral*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1999.

_____. Conceptos clave en lengua oral. *In: MENDOZA, A. (coord.): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori, 1998.

_____. **Didáctica de la pronunciación**. (em preparação)

_____. **Teoría y análisis de la entonación**. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria. **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial Graó (Colección El Lápiz), 1994.

CAVALCANTE, Francisco Tarcísio. **Estudos lingüísticos**. Fortaleza: Livraria Gabriel, 1998.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais de fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

_____. Aspectos fonológicos do português contemporâneo. **Cadernos da Academia Brasileira de Filologia**, v. 1, n. 1, s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/03.htm>>. Acesso em: 2 de abr. de 2012.

CELDRÁN, Eugenio Martínez; PLANAS, Ana María Fernández. **Manual de fonética española: articulaciones y sonidos del español**. Barcelona: Ariel, 2007.

CONSEJO DE EUROPA. Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Tradução e adaptação espanhola do *European Framework*, Consejo de Europa, 2001. Tradução espanhola do Instituto Cervantes, 2002. Título original: **Common**

European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment Council for Cultural Cooperation Education Committee. Language Policy Division, Strasbourg, 2001. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm>. Versão completa em pdf: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> Acesso em: 16 de set. de 2010.

CORDER, S. Pit. Simple codes and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis. In: CORDER, S. Pit. (ed.). **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

_____. **The significance of learners' errors**. IRAL, vol 4, 1967, pp. 19-54.

CORRÊA, Letícia M. Sicuro. O desencadeamento (*bootstrapping*) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. pp. 169-220.

CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. Breve panorama do processo evolutivo do espanhol e do português no plano fonológico e intercâmbios lingüístico-culturais entre essas comunidades. In: **Anuario de Estudios Hispánicos**. vol. XIII. Madrid: Embajada de España en Brasil, Consejería de educación y ciencia, 2003, pp. 143-158.

_____. **Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español**. Colección Monografías, n. 6. Málaga: ASELE, 2004.

DÍAZ, Rafael Fernández. **Prácticas de fonética española para hablantes de portugués: nivel: inicial-intermedio**. Madrid: Arco Libros, S. L., 1999.

Diccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes; Instituto Cervantes, 1997-2010. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acesso em: 8 de jan. de 2009.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de español. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de. In: **Jornadas de Estudos Hispânicos - II: problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol**. **Anais**. Tomo I. Londrina: Editora UEL, 2000. pp. 43-54.

_____. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

ELLIS, Rod. The origins of interlanguage. **Applied linguistics**, III/3, 1982.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Understanding second language acquisition**. Oxford: O.U.P., 1985.

EZQUERRA, Manuel Álvarez. Cuadernos de didáctica del español/LE. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco Libros, 2003.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Cuadernos de didáctica del español. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arco Libros, 2000.

_____. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, J. Sánchez e GARGALLO, Isabel Santos (dirs.). **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004, pp. 287-304.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Lingüística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas reflexões. In: **SIGNUM: estudos lingüísticos**, nº 612, 2003, pp. 101-118.

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

_____. **Panorama de la fonología española actual**. Madrid: Arco Libros, 2000.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. España: Edelsa, 1997.

FIALHO, Vanessa R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. In: **Espéculo. Revista de Estudos Literários**. Universidad Complutense de Madrid, 2005. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>> ou <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/VanessaRibasFialho.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2012.

GARCÍA, Ángel López. **Comprensión oral del español**. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros, 2002.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. 2 ed. Madrid: Arcos Libros, 2004.

GAYA, Samuel Gili. **Elementos de fonética general**. 5. ed. Madrid: Gredos, 1988.

GIOVANNINI, Arno; PERIS, Ernesto Martín; RODRÍGUEZ, María; SIMÓN, Terencio. **Profesor en acción 3**. Madrid: Edelsa (Colección Investigación Didáctica), 1996.

GOLDVARB _____ 2001. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm>. Acesso em: 29 de jul. de 2009.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras. **Estudos Lingüísticos XXXIII**, pp. 69-78, 2004. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-mesas/lugares_interpretacao.pdf>. Acesso em: 29 de jan. de 2010.

GRIFFIN, Kim. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. Arco Libros: Madrid, 2005.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S. **Sociolingüística cuantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

HERMOSO, Alfredo González; DUEÑAS, Carlos Romero. **Fonética, entonación y ortografía**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 2002.

HOSOKAWA, Antonieta Buriti de Souza; SILVA, Priscila Souza da. Harmonização vocálica do /e/ e do /o/ no município de Rio Branco – Acre. **Cadernos do CNLF**, vol. XIV, n° 4, t.3, s/d. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2715-2727.pdf>. Acesso em: 25 de mar. de 2012.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. *In*: LLOBERA, Miquel (cord.). **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995, pp. 27-46.

IOUP, G. & S.H. WEINBERGER (eds.): **Interlanguage phonology**. Cambridge: Newbury House, 1987.

IRIBARREN, Mary C. **Fonética y fonología españolas**. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

IRUELA, Agustín. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. Barcelona, 2004. Tese (Doutorado) - Universidad de Barcelona.

_____. Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas. *In*: CANTERO, F.J.; A. Mendoza; ROMEA, C. (eds.): **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX**. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KEYS, Kevin John. Interlanguage phonology-theoretical questions and empirical data. *In*: **Linguagem & Ensino**, vol. 5, n. 1. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002, pp. 75-91.

KRASHEN, S. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2, 1977. *In*: LICERAS, J. M. (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

KULIKOWSKI, Maria Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *In*: **Anuario de Estudios Hispánicos**. vol. IX. Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de educación y ciencia, 1999, pp. 11-19.

LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**. Oxford: Blackwell Publishers, v.1, 1994.

_____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1971.

LARSEN-FREEDMAN, D.; LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. Londres: Longman, 1991.

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero Laseca. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro = La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**; tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. – Brasília: Thesaurus, 2008. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/orellana/espanolbrasilpt.pdf?documentId=0901e72b811af986>>. Acesso em: 27 de mar. de 2012.

LIMA, Jane Cleide do Nascimento. **Interlíngua: aspectos fonéticos e fonológicos na aprendizagem do espanhol como língua**. Recife, 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2009-02-04T150522Z-219/Publico/Jane_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 1 de nov. de 2010.

LLEÓ, Conxita. **La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras**. Lingüística y Conocimiento, n. 23. Madrid: Visor, 1997.

LLORACH, Emilio Alarcos. **Gramática de la lengua española**. Real Academia Española [Colección Nebrija y Bello]. Madrid: Espasa Calpe, 1994.

LONG, Michael H.; LARSEN-FREEMAN, Diane. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Versão espanhola de PÉREZ, Pedro Benítez; MARTOS, Isabel Molina. Madrid: Gredos, 1994.

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**. São Paulo: Nacional, 1981.

MACHUCA, María. Articulación y pronunciación del español. *In*: ALCOBA, Santiago (coord.). **La expresión oral**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2000, p. 45.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986, pp. 9-13.

_____. O papel da Lingüística no ensino de línguas. **Revista Investigações Lingüísticas e Teoria literária**. Recife, v.13/14, 2001. pp. 187-218.

MARÍN, Marta. **Lingüística y enseñanza de la lengua**. 2 ed. Buenos Aires: Aique, 2008.

MARTÍNEZ, Inmaculada Penadés. La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español. *In*: **Lingüística contrastiva y el análisis de errores**. Madrid: Edinumen, 1999, pp. 7-17.

MARTÍNEZ, Manuel Esgueva. **Vocales en contacto: elisión, hiato y sinalefa**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.

MARTÍNEZ, María Carmen Ferrez. **Fonología contrastiva del portugués y el castellano: una caracterización de la interlengua fónica de los castellanohablantes que aprenden portugués**. Barcelona, 2001. Tese (Doutorado) – Universitat Autònoma de Barcelona.

Disponível em: <http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0405102-114306/mcfm1de2.pdf>. Acesso em: 7 de maio de 2010.

MARTINS, Manoel Dias. **Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños**. São Paulo: Unibero, 2000.

MASIP, Vicente. **Fonética espanhola para brasileiros**. Recife: Sociedade Cultural Brasil – Espanha, 1998a.

_____. **Fonología y ortografía españolas: curso integrado para brasileños**. Recife: Bagaço, 2001.

_____. **Gente que pronuncia bien: curso de pronunciación española para brasileños**. Barcelona: Difusión, 1998b.

MIGNONI, Rosália P. Lacerda. **A transferência e a aquisição das vogais espanholas /e/ e /o/, em substantivos e adjetivos, por falantes universitários brasileiros**. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MOLINÉ, Rosas Ribas; HILT, Alessandra D’Aquino. **¿Cómo corregir y no equivocarse en el intento?** Madrid: Edelsa, 2004.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MONROY-CASAS, Rafael. **Aspectos fonéticos de las vocales españolas**. Murcia: LibrosEnRed, 2004.

MORALES, Humberto López. **Sociolingüística**. 3ª ed. Madrid: Gredos, 2004.

MORENO, Maximiano Cortés. El papel de la entonación en la enseñanza de idiomas. Foreign Languages Teaching and Humanity Education Symposium, **Actas**. pp. S1-1 a S1-10, Universidad Wenzao, Taiwán, 2000. Disponível em: <<http://203.68.184.6:8080/dspace/bitstream/987654321/268/1/Microsoft%20Word%20-%202007%202000%20EL%20PAPEL%20DE%20LA%20ENTONACION%20EN%20LA%20ENSENANZA%20DE%20IDIOMAS.pdf>>. Acesso em: 24 de jan. de 2010.

_____. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**. Colección Enseñanza del Español. Serie Estudios, n. 4. Madrid: Edinumen, 2002.

MOURA, Mariana; BERG, Marcelo. **Tutorial sobre uso do software audacity: como digitalizar e finalizar seus programas de rádio em cd**. Disponível em <http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/audacity_tuto_simplificado.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2012.

NAVARRO TOMÁS, T. **Manual de pronunciación española**. Madrid: CSIC, 1982.

OLIVÉ, Dolors Poch. **Fonética para aprender español: pronunciación**. Madrid: Edinumen, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras**, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>>. Acesso em: 29 de jan. de 2010.

PANIZO, Mapi Ballesteros. **La enseñanza de la entonación en el aula de ELE, paso a paso**. Investigación de Máster, 2008. Disponível em: <<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MapiBallesteros/Tesina.pdf>>. Acesso em: 7 de maio 2010.

PASCA, Maria Alejandra Saraiva. **Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção**. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3437/000400522.pdf?sequence=>1>>. Acesso em: 1 de nov. de 2010.

PEREZ, Hernán Emilio. Estudio de la variación estilística de la serie /b-d-g/ en posición intervocálica en el habla de los noticieros de la televisión chilena. **Estudios de fonética experimental**, 2007, vol. 16, pp. 228-259. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/EFE/article/view/140053/219296>>. Acesso: 25 de jan. de 2011

_____. Estudio de la variación estilística del fonema /s/ en posición implosiva en el habla de los noticieros de la televisión chilena. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, 45 (1), I Sem. 2007, Concepción, pp. 101-115. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832007000100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso: 7 de fevereiro de 2011

PINTO, Ivone Isidoro e FIORETT, Maria Thereza G. **Tutorial para o pacote VARBRUL**. 1992. Inédito.

PINTZUK, Susan. **VARBRUL programs**. Tradução de Ivone Isidoro Pinto, 1988. Inédito.

PLANAS, Ana María Fernández; CELDRÁN, Eugenio Martínez. **Manual de fonética española: articulaciones y sonidos del español**. Barcelona: Ariel, 2007.

PLANAS, Ana María Fernández. Así se habla. **Nociones fundamentales de fonética general y española: apuntes de catalán, gallego y euskara**. Barcelona, Horsori, 2005.

PLANAS, Ana María Fernández; SABATÉ, Josefina Carrera. **Prácticas de transcripción fonética en castellano**. Barcelona: Salvatella, 2001.

PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. A hipótese da interlíngua inicial: uma questão somente psicolinguística ou também sociolinguística. III Encontro Cearense dos Estudantes de Letras. **Anais**. Fortaleza: Editora INESP, 2003, pp. 40-44.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arcos Libros, 1997.

_____. **Tratado de fonología y fonética españolas**. 2. ed. Madrid: Gredos, 1999.

QUILIS, Antonio; FERNÁNDEZ, Joseph A. **Curso de fonética y fonología españolas**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1997.

RABELLO, Elizabeth Costa Camões. **Análise de aspectos suprasegmentais na oralidade do professor de inglês luso-falante brasileiro**: autopercepções sobre seu discurso e prática no ensino de língua inglesa. Brasília, 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília.

RAMÍREZ, M. Vaquero de. **El español de América I**: pronunciación. Madrid: Arco Libros, 1996.

Real Academia Española. Disponível em: <<http://www.rae.es/rae.html>>. Acesso em: 1 de fev. 2010.

REVILLA, Irene. La interlengua en la adquisición de lenguas próximas. *In: Anuario de Estudios Hispánicos*. vol. VIII. Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de educación y ciencia, 1998, pp. 11-19.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RIGOL, Marta Bartolí. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Revista Phonica**, vol. 1, 2005. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf>. Acesso em: 15 de jan. de 2010.

RODRÍGUEZ, Alfredo M. **Aspectos comparativos entre o espanhol e o português**. s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viisenefil/01.htm>>. Acesso em: 26 de mar. de 2012.

RUIZ, Rosa María Manchón. La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_manchon.pdf>. **Monográficos MarcoELE**. n. 8, 2009. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua, 1993. pp. 151-165. Acesso em: 12 de maio de 2010.

SALVADOR, G. **Estudios dialectológicos**. Madrid: Paraninfo, 1987.

SÁNCHEZ, Aquilino; MATILLA, J. A. **Manual práctico de corrección fonética del español**. Madrid: SGEL, S. A., 1974.

SANKOFF, David. Variable rules. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. (eds.) **Sociolinguistics**: An international handbook of the science of language and society. Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1988, pp. 984-998.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, E. **Goldvarb X**: a multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref>. Acesso em: 7 de jul. de 2010.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Introdução ao pacote VARBRUL para microcomputadores**. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Caroline Rodrigues; LUCCA, Nívia. **Guia rápido para o uso do GOLDVARB X**. Brasília/UnB, 2008; Vitória/UFES, 2009.

SCHÜTZ, Ricardo. **Interferência, interlíngua e fossilização**. Disponível em: <http://sk.com.br/sk_interfoss.htm/-20k->. Acesso em: 5 de dez. 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evolução das pesquisas em aquisição da linguagem oral monolíngüe no Brasil. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, pp.220-244.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL**, X/3, 1972.

_____. La interlengua, 1972. In: LICERAS, J. M. (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992, pp. 79-101.

_____. **Rediscovering interlanguage**. Essex: Longman, 1992.

SERENA, Francisco José Cantero. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, A. (Coord.). **Didáctica de la lengua y la literatura**. Madrid: Prentice Hall, 2003. Cap. 15, pp. 545-572.

_____. La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. **ASELE**. Actas IV, 1994. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf>. Acesso em: 7 de maio de 2010.

SILVA, Ana Cristina Cunha da. **A produção e percepção do acento em pares mínimos de Língua Inglesa por aprendizes brasileiros**. Fortaleza, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3559>. Acesso em: 3 de ago. de 2006.

SILVA, Bruno Rafael Costa Venâncio da; CASTEDO, Tatiana Maranhão de. Ensino do espanhol do Brasil: o caso das variedades linguísticas. **Honos**, ano 24, vol. 3, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/145/164>>. Acesso em: 28 de mar. de 2012.

SILVA, Kátia Cilene David da. **Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlingüístico das vibrantes**. Fortaleza, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=908>. Acesso em: 20 de mar. de 2007.

_____. Mal-entendidos interculturais (português e espanhol) no funcionamento das interações. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; FILHO, Vladimar Custódio (org.). Encontro Internacional de Texto e Cultura. **Anais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SKEHAN, P. **Individual differences in second-language learning**. Londres: Edward Arnold, 1989.

STEPHANY, Ursula Klara Johanna. Tópicos psicolinguísticos e sociolinguísticos na aquisição e ensino de línguas estrangeiras. In: **Revista de Letras**. vol. 18, número 1 – jan/ju. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará. 1996, pp. 14-20.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: O.U.P., 1983.

TAGLIAMONTE, Sali. A. **Analyzing sociolinguistic variation**. Cambridge: University Cambridge Press, 2006.

TARONE, Elaine. La variabilidad de la interlengua, 1983. In: LICERAS, J. M. (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

VARBRUL, 1988; 1992.

VÁZQUEZ, Graciela. **¿Errores? ¡Sin falta!** Madrid: Edelsa, 1999.

VICENTE, A. Zamora. **Estudios de dialectología hispánica**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1986.

VICIEDO, Lúdia Usó. **Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación**. Barcelona, 2007. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona. Disponível em: <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0930108-134627/index.html>>. Acesso em: 18 de jan. de 2010.

_____. La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. **Revista Phonica**, vol. 4, 2008. Disponível em: <<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>>. Acesso em: 16 de jan. de 2010.

VOGELEY, Ana Carla Estellita; HORA, Dermeval da. **Aquisição das vogais médias pretônicas**. In: XV Congresso Internacional de la ALFAL. Libro de resúmenes. Montevideo: Gega, 2008, p. 105. Disponível em: <http://alfal.easyplanners.info/programa/programaExtendido.php?sala_=Holliday%20Sala%2001&dia_=Jueves%2021%20de%20agosto#>. Acesso em: 9 de jul. de 2012.

YOKOTA, Rosa. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol.** São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems.** Nueva York: Círculo Lingüístico de Praga, 1953.

APÊNDICES

Apêndice A – Modelo do termo de concordância

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA

Eu, _____,
(CPF _____; RG _____), bolsista voluntári(o,a), declaro que conheço e que cumprirei os requisitos necessários para a execução do projeto **“As Vogais Médias do Espanhol na Interlíngua de Aprendizes Cearenses”**, desenvolvido pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Kátia Cilene David da Silva.

Assinatura do bolsista

Fortaleza, ___ de _____ de _____.

Apêndice B – Codificação da ficha e questionário dos informantes

Nível: semestre II

Nome	Sexo	Idade	Localidade de nascimento	Nível de proficiência na L1	Nível de proficiência na L2	Identificação do informante	Codificação
A	F	20	Buriti-MA	Graduanda em Letras Espanhol	SII	1	g3YP1
B	F	18	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	2	g1YP2
C	F	18	Maracanaú-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	3	g2YP3
D	F	19	Maracanaú-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	4	g2YP4
E	F	20	Cascavel-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	5	g2YP5
F	F	21	Caucaia-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	6	g2YP6
G	F	20	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	7	g1YP7
H	F	18	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	8	g1YP8
I	M	20	Fortaleza-CE	Graduando em Letras Espanhol	SII	9	G1YP9
J	F	21	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	10	g1YP10

Nível: semestre VI

Nome	Sexo	Idade	Localidade de nascimento	Nível de proficiência na L1	Nível de proficiência na L2	Identificação do informante	Codificação
A	F	20	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	1	g1YQ1
B	F	22	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	2	g1YQ2
C	F	20	Marco - CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	3	g2YQ3
D	F	23	Redenção -CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	4	g2YQ4
E	M	21	Fortaleza-CE	Graduando em Letras Espanhol	SVI	5	G1YQ5
F	F	23	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	6	g1YQ6
G	M	23	Paraipaba -CE	Graduando em Letras Espanhol	SVI	7	G2YQ7
H	F	21	Aracati-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	8	g2YQ8
I	M	23	Fortaleza-CE	Graduando em Letras Espanhol	SVI	9	G1YQ9
J	F	22	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SVI	10	g1YQ10

Nível: semestre X

Nome	Sexo	Idade	Localidade de nascimento	Nível de proficiência na L1	Nível de proficiência na L2	Identificação do informante	Codificação
A	M	29	Fortaleza-CE	Graduado em outra área	SX	1	G1ZR1
B	F	24	Amontada-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SX	2	g2YR2
C	F	23	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SX	3	g1YR3
D	F	32	Caucaia-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SX	4	g2YR4
E	M	23	Fortaleza-CE	Graduando em Letras Espanhol	SX	5	G1YR5
F	F	44	Fortaleza-CE	Graduada em Letras	SX	6	g1ZR6
G	F	22	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SX	7	g1YR7
H	F	29	Fortaleza-CE	Graduada em Letras	SX	8	g1ZR8
I	F	26	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SX	9	g1YR9
J	F	22	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SX	10	g1YR10

Apêndice C – Testes de produção em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças)
para a pesquisadora

TESTE DE PRODUÇÃO PARA O /e/ TÔNICO

PALAVRAS E SENTENÇAS

Palavras para o fonema /e/ em contexto tônico:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1. <u>CAFÉ</u> | 9. <u>REGLA</u> |
| 2. <u>CHEQUE</u> | 10. <u>PECES</u> |
| 3. <u>LEVE</u> | 11. <u>CEPA</u> |
| 4. <u>MÉXICO</u> | 12. <u>CELLA</u> |
| 5. <u>GUERRA</u> | 13. <u>COCER</u> |
| 6. <u>CELESTE</u> | 14. MORTA <u>DELA</u> |
| 7. <u>RESTO</u> | 15. NO <u>VELA</u> |
| 8. CRO <u>CHÉ</u> | 16. NO <u>BLEZA</u> |

Sentenças para o fonema /e/ em contexto tônico:

1. LA GUERRA EN MÉXICO TARDÓ MUCHO TIEMPO.
2. EL CAFÉ DE CELESTE ESTÁ BUENO.
3. EL CHEQUE ES DE PABLO.
4. SE GOLPEÓ CON UN CROCHÉ EL HOMBRE.
5. EL RESTO DEL DÍA FUE DE GRAN TRANQUILIDAD.
6. LA REGLA ES MUY DIFÍCIL.
7. LOS PECES ESTÁN VIVOS.
8. ES UN VINO DE BUENA CEPA.
9. LA CELLA CONTIENE MUCHAS IMÁGENES.
10. ES NECESARIO COCER EL CHOCOLATE.
11. LA GELATINA ES UNA COMIDA LEVE.
12. LA MORTADELA ESTÁ EN FRENTE AL MOSQUITO.
13. LA NOVELA CUENTA LA VIDA DE LA NOBLEZA DE FRANCIA.

TESTE DE PRODUÇÃO PARA O /e/ PRETÔNICO

PALAVRAS E FRASES

Palavras para o fonema /e/ em contexto pretônico:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. CELESTE | 6. GELATINA |
| 2. CEPILLO | 7. NECESARIO |
| 3. ELEGIR | 8. NEFASTO |
| 4. MEJOR | 9. FECHAR |
| 5. QUERIDA | 10. FESTIVO |

Sentenças para o fonema /e/ em contexto pretônico:

1. ES **NECESARIO** COCER EL CHOCOLATE.
2. EL CAFÉ DE **CELESTE** ESTÁ BUENO.
3. LA **GELATINA** ES UNA COMIDA LEVE.
4. ES **MEJOR ELEGIR** OTRO **CEPILLO**.
5. **QUERIDA**, HOY ES UN DÍA **FESTIVO**.
6. EL DÍA ESTÁ **NEFASTO**.
7. VAMOS A **FECHAR** LA CARTA.

TESTE DE PRODUÇÃO PARA O /o/ TÔNICO

PALAVRAS E SENTENÇAS

Palavras para o fonema /o/ em contexto tônico:

- | | |
|-----------------|--------------------|
| 1. ROSA | 7. FLOJA |
| 2. DÓLAR | 8. ZORRO |
| 3. COFRE | 9. COSTA |
| 4. BOFE | 10. FÓSFORO |
| 5. LLORA | 11. POZO |
| 6. COBRE | 12. MEJOR |

Sentenças para o fonema /o/ em contexto tônico:

1. EL **DÓLAR** ESTÁ GUARDADO EN EL **COFRE**.

2. EL **ZORRO** COME **BOFE**.
3. SE BUSCAN **FÓSFORO** Y **COBRE**.
4. EN LA **COSTA** DEL MAR NO HAY **ROSA**.
5. EL CHICO **LLORA** BAJO EL **POZO**.
6. SU FALDA ESTÁ **FLOJA**.
7. ES **MEJOR** ELEGIR OTRO CEPILLO.

TESTE DE PRODUÇÃO PARA O /o/ PRETÔNICO

PALAVRAS E FRASES

Palavras para o fonema /o/ em contexto pretônico:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. NOVELA | 7. MORTADELA |
| 2. CHOCOLATE | 8. COSTILLA |
| 3. COCER | 9. MOSQUITO |
| 4. ZOCAR | 10. BORDADO |
| 5. FORMACIÓN | 11. NOBLEZA |
| 6. BOLSILLO | 12. CROCHÉ |

Sentenças para o fonema /o/ em contexto pretônico:

1. ES NECESARIO **COCER** EL **CHOCOLATE**.
2. LA **MORTADELA** ESTÁ EN FRENTE AL **MOSQUITO**.
3. LA **NOVELA** CUENTA LA VIDA DE LA **NOBLEZA** DE FRANCIA.
4. HAY QUE **ZOCAR** EL **BOLSILLO**.
5. SE HIRIÓ LA **COSTILLA**.
6. SUS DIENTES TIENEN UNA BUENA **FORMACIÓN**.
7. EL **BORDADO** SE HIZO CON HILO DE PLATA.
8. SE GOLPEÓ CON UN **CROCHÉ** EL HOMBRE

Apêndice D – Testes de produção em estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças)
aplicados aos discentes

PALAVRAS

A continuación tendrás una lista de palabras y frases en español.

Lee las palabras siguientes:

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. CAFÉ | 27. COBRE |
| 2. CHEQUE | 28. FLOJA |
| 3. LEVE | 29. ZORRO |
| 4. MÉXICO | 30. COSTA |
| 5. GUERRA | 31. FÓSFORO |
| 6. CELESTE | 32. POZO |
| 7. RESTO | 33. NOVELA |
| 8. CROCHÉ | 34. CHOCOLATE |
| 9. REGLA | 35. COCER |
| 10. PECES | 36. ZOCAR |
| 11. CEPA | 37. FORMACIÓN |
| 12. CELLA | 38. BOLSILLO |
| 13. CEPILLO | 39. MORTADELA |
| 14. ELEGIR | 40. COSTILLA |
| 15. MEJOR | 41. MOSQUITO |
| 16. QUERIDA | 42. BORDADO |
| 17. GELATINA | 43. NOBLEZA |
| 18. NECESARIO | |
| 19. NEFASTO | |
| 20. FECHAR | |
| 21. FESTIVO | |
| 22. ROSA | |
| 23. DÓLAR | |
| 24. COFRE | |
| 25. BOFE | |
| 26. LLORA | |

SENTENÇAS

Lee las frases siguientes:

1. LA GUERRA EN MÉXICO TARDÓ MUCHO TIEMPO.
2. EL CAFÉ DE CELESTE ESTÁ BUENO.
3. EL CHEQUE ES DE PABLO.
4. SE GOLPEÓ CON UN CROCHÉ EL HOMBRE.
5. EL RESTO DEL DÍA FUE DE GRAN TRANQUILIDAD.
6. LA REGLA ES MUY DIFÍCIL.
7. LOS PECES ESTÁN VIVOS.
8. ES UN VINO DE BUENA CEPA.
9. LA CELLA CONTIENE MUCHAS IMÁGENES.
10. ES NECESARIO COCER EL CHOCOLATE.
11. LA GELATINA ES UNA COMIDA LEVE.
12. ES MEJOR ELEGIR OTRO CEPILLO.
13. QUERIDA, HOY ES UN DÍA FESTIVO.
14. EL DÍA ESTÁ NEFASTO.
15. VAMOS A FECHAR LA CARTA.
16. EL DÓLAR ESTÁ GUARDADO EN EL COFRE.
17. EL ZORRO COME BOFE.
18. SE BUSCAN FÓSFORO Y COBRE.
19. EN LA COSTA DEL MAR NO HAY ROSA.
20. EL CHICO LLORA BAJO EL POZO.
21. SU FALDA ESTÁ FLOJA.
22. LA MORTADELA ESTÁ EN FRENTE AL MOSQUITO.
23. LA NOVELA CUENTA LA VIDA DE LA NOBLEZA DE FRANCIA.
24. HAY QUE ZOCAR EL BOLSILLO.
25. SE HIRIÓ LA COSTILLA.
26. SUS DIENTES TIENEN UNA BUENA FORMACIÓN.
27. EL BORDADO SE HIZO CON HILO DE PLATA.

Apêndice E – Modelo de agendamento dos testes de produção

AGENDAMENTO

Teste de produção – Semestre II

Estilo formal ou de laboratório (palavras e sentenças)

CODIFICAÇÃO DA FICHA DO INFORMANTE								
Data da gravação; Entrevistador	Nome	Sexo	Idade	Localidade de nascimento	Nível de proficiência na L1	Nível de proficiência na L2	Identificação do informante	Codificação
08.08.2011 Kátia	A	F	20	Buriti-MA	Graduanda em Letras Espanhol	S II	1	g3YP1
20.07.2011 Júlio	B	F	18	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	2	g1YP2
11.08.2011 Júlio	C	F	18	Maracanaú-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	3	g2YP3
16.08.2011 Júlio	D	F	19	Maracanaú-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	4	g2YP4
11.08.2011 Júlio	E	F	20	Cascavel-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	5	g2YP5
16.08.2011 Júlio	F	F	21	Caucaia-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	6	g2YP6
09.08.2011 Kátia	G	F	20	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	7	g1YP7
08.08.11 Kátia	H	F	18	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	8	g1YP8
09.08.2011 Kátia	I	M	20	Fortaleza-CE	Graduando em Letras Espanhol	S II	9	G1YP9
26.08.2011 Kátia	J	F	21	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	S II	10	g1YP10

AGENDAMENTO

Teste de produção – Semestre II

Estilo informal ou espontâneo (entrevista)

CODIFICAÇÃO DA FICHA DO INFORMANTE								
Data da gravação; Entrevistador	Nome	Sexo	Idade	Localidade de nascimento	Nível de proficiência na L1	Nível de proficiência na L2	Identificação do informante	Codificação
06.05.2011 Kátia	A	F	20	Buriti-MA	Graduanda em Letras Espanhol	SII	1	g3YP1
06.05.2011 Kátia	B	F	18	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	2	g1YP2
20.05.2011 Kátia	C	F	18	Maracanaú-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	3	g2YP3
24.05.2011 Kátia	D	F	19	Maracanaú-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	4	g2YP4
25.05.2011 Kátia	E	F	20	Cascavel-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	5	g2YP5
26.05.2011 Kátia	F	F	21	Caucaia-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	6	g2YP6
26.05.2011 Kátia	G	F	20	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	7	g1YP7
30.05.2011 Kátia	H	F	18	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	8	g1YP8
30.05.2011 Kátia	I	M	20	Fortaleza-CE	Graduando em Letras Espanhol	SII	9	G1YP9
31.05.2011 Kátia	J	F	21	Fortaleza-CE	Graduanda em Letras Espanhol	SII	10	g1YP10

Apêndice F – Tempo de gravação em estilo informal ou espontâneo (entrevista)

Semestre II

Nº	Informante	Duração total da gravação	Tempo de análise da gravação
1	g3YP1	20':50''.0	20':50''.0
2	g1YP2	23':19''.0	23':19''.0
3	g2YP3	25':41''.0	25':41''.0
4	g2YP4	28':22''.0	12':10''.0
5	g2YP5	22':11''.0	20':43''.0
6	g2YP6	30':59''.0	23':22''.0
7	g1YP7	29':31''.0	15':00''.0
8	g1YP8	32':53''.0	27':53''.0
9	G1YP9	1ª parte: 15':25''.0 2ª parte: 12':53''.0	1ª parte: 15':25''.0 2ª parte: 09':14''.0
10	g1YP10	32':41''.0	15':06''.0

Semestre VI

Nº	Informante	Duração total da gravação	Tempo de análise da gravação
1	g1YQ1	31':28''.0	12':20''.0
2	g1YQ2	27':01''.0	12':07''.0
3	g2YQ3	29':43''.0	12':29''.0
4	g2YQ4	12':06''.0	12':06''.0
5	G1YQ5	25':37''.0	11':14''.0
6	g1YQ6	35':23''.0	11':02''.0
7	G2YQ7	31':34''.0	08':59''.0
8	g2YQ8	27':03''.0	13':29''.0
9	G1YQ9	29':42''.0	12':50''.0
10	g1YQ10	27':45''.0	11':52''.0

Semestre X

Nº	Informante	Duração total da gravação	Tempo de análise da gravação
1	G1ZR1	29':24''.0	15':52''.0
2	g2YR2	36':16''.0	11':32''.0
3	g1YR3	27':56''.0	12':28''.0
4	g2YR4	34':24''.0	16':57''.0
5	G1YR5	38':41''.0	16':07''.0
6	g1ZR6	36':11''.0	17':17''.0
7	g1YR7	38':00''.0	15':00''.0
8	g1ZR8	34':56''.0	11':29''.0
9	g1YR9	33':36''.0	12':52''.0
10	g1YR10	2ª parte: 34':23''.0	2ª parte: 14':56''.0

Apêndice G – Codificação das variáveis

1. Variáveis dependentes: variáveis para o fonema /e/ em contexto tônico

Símbolo	Grupo 1 - Variável dependente: as vogais da interlíngua
0	[e]
1	[ɛ]
2	[i]

1.1 Variáveis linguísticas

Símbolo	Grupo 2 - Variável: prolongamento da vogal
j	ocorre
k	não ocorre
Símbolo	Grupo 3 - Variável: tipo de sílaba
l	livre
t	travada
Símbolo	Grupo 4 - Variável: interferência do léxico na pronúncia
#	pronúncia sempre distinta
?	pronúncia pode ser distinta
-	pronúncia não existente na LM
ç	pronúncia igual entre LM e LE
]	palavra da LM
e	palavra da IL
Símbolo	Grupo 5 - Variável: tipo de resposta
a	primeira
b	segunda ou mais
Símbolo	Grupo 6 - Variável: dimensão do vocábulo
%	duas sílabas
&	três ou mais sílabas

Símbolo	Grupo 7 - Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação
c	bilabiais
n	dento-alveolares
f	interdentais
h	labiodentais
m	palatais
v	velares
s	glotais
=	pausa
r	vogal
q	semivogal
Símbolo	Grupo 8 - Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação
C	bilabiais
N	dento-alveolares
F	interdentais
H	labiodentais
M	palatais
V	velares
S	glotais
=	pausa
q	vogal
Símbolo	Grupo 9 - Variável: deslocamento da sílaba tônica
d	ocorre
i	não ocorre
Símbolo	Grupo 10 - Variável: silabação
x	ocorre
z	não ocorre
Símbolo	Grupo 11 - Variável: manutenção do número de sílabas
@	mantém

;	não mantém
---	------------

1.2 Variáveis extralinguísticas

Símbolo	Grupo 12 - Variável: sexo
G	masculino
g	feminino
Símbolo	Grupo 13 - Variável: nível de proficiência na língua espanhola
P	semestre II
Q	semestre VI
X	semestre X
Símbolo	Grupo 14 - Variável: nível de escolaridade na LM
Y	graduandos em espanhol
Z	graduados
Símbolo	Grupo 15 - Variável: tipo de teste quanto à produção oral
R	estilo formal ou de laboratório (palavras)
K	estilo formal ou de laboratório (sentenças)
T	estilo informal ou espontâneo (entrevista)
Símbolo	Grupo 16 - Variável: tipo de informante
1	informante número 1
2	informante número 2
3	informante número 3
4	informante número 4
5	informante número 5
6	informante número 6
7	informante número 7
8	informante número 8
9	informante número 9
>	informante número 10

Símbolo	Grupo 17 - Variável: conhecimento anterior da LE
u	sim – por 1 ano
O	sim – por 2 ou mais anos
*	não

2. Variáveis dependentes: variáveis para o fonema /e/ em contexto pretônico

Símbolo	Grupo 1 - Variável dependente: as vogais da interlíngua
0	[e]
1	[ɛ]
2	[i]

2.1 Variáveis linguísticas

Símbolo	Grupo 2 - Variável: prolongamento da vogal
j	ocorre
k	não ocorre
Símbolo	Grupo 3 - Variável: tipo de sílaba
l	livre
t	travada
Símbolo	Grupo 4 - Variável: harmonização vocálica
~	harmoniza [e] - [e]; [o]
\$	harmoniza [ɛ] - [ɛ]; [ɔ]; [a]
!	harmoniza [i] - [i]; [u]
o	harmoniza [e] - [ẽ]; [õ]
i	harmoniza [ɛ] - [ã]
E	harmoniza [i] - [ĩ]; [ũ]
^	não harmoniza

Símbolo	Grupo 5 - Variável: interferência do léxico na pronúncia
#	pronúncia sempre distinta
?	pronúncia pode ser distinta
-	pronúncia não existente na LM
ç	pronúncia igual entre LM e LE
]	palavra da LM
e	palavra da IL
Símbolo	Grupo 6 - Variável: tipo de resposta
a	primeira
b	segunda ou mais
Símbolo	Grupo 7 - Variável: dimensão do vocábulo
%	duas sílabas
&	três ou mais sílabas
Símbolo	Grupo 8 - Variável: distância em relação à tônica
A	uma sílaba
B	duas ou mais sílabas
Símbolo	Grupo 9 - Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação
c	bilabiais
n	dento-alveolares
f	interdentais
h	labiodentais
m	palatais
v	velares
s	glotais
=	pausa
Símbolo	Grupo 10 - Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação
C	bilabiais
N	dento-alveolares

F	interdentais
H	labiodentais
M	palatais
V	velares
S	glotais
q	vogal
W	semivogal
Símbolo	Grupo 11 - Variável: deslocamento da sílaba tônica
d	ocorre
i	não ocorre
Símbolo	Grupo 12 - Variável: silabação
x	ocorre
z	não ocorre
Símbolo	Grupo 13 - Variável: manutenção do número de sílabas
@	mantém
;	não mantém

2.2 Variáveis extralinguísticas

Símbolo	Grupo 14 - Variável: sexo
G	masculino
g	feminino
Símbolo	Grupo 15 - Variável: nível de proficiência na língua espanhola
P	semestre II
Q	semestre VI
X	semestre X
Símbolo	Grupo 16 - Variável: nível de escolaridade na LM
Y	graduandos em espanhol

Z	graduados
Símbolo	Grupo 17 - Variável: tipo de teste quanto à produção oral
R	estilo formal ou de laboratório (palavras)
K	estilo formal ou de laboratório (sentenças)
T	estilo informal ou espontâneo (entrevista)
Símbolo	Grupo 18 - Variável: tipo de informante
1	informante número 1
2	informante número 2
3	informante número 3
4	informante número 4
5	informante número 5
6	informante número 6
7	informante número 7
8	informante número 8
9	informante número 9
>	informante número 10
Símbolo	Grupo 19 - Variável: conhecimento anterior da LE
u	sim – por 1 ano
O	sim – por 2 ou mais anos
*	não

3. Variáveis dependentes: variáveis para o fonema /o/ em contexto tônico

Símbolo	Grupo 1 - Variável dependente: as vogais da interlíngua
0	[o]
1	[ɔ]
2	[u]
3	[a]

3.1 Variáveis linguísticas

Símbolo	Grupo 2 - Variável: prolongamento da vogal
j	ocorre
k	não ocorre
Símbolo	Grupo 3 - Variável: tipo de sílaba
l	livre
t	travada
Símbolo	Grupo 4 - Variável: interferência do léxico na pronúncia
#	pronúncia sempre distinta
?	pronúncia pode ser distinta
-	pronúncia não existente na LM
ç	pronúncia igual entre LM e LE
l	palavra da LM
e	palavra da IL
Símbolo	Grupo 5 - Variável: tipo de resposta
a	primeira
b	segunda ou mais
Símbolo	Grupo 6 - Variável: dimensão do vocábulo
%	duas sílabas
&	três ou mais sílabas
Símbolo	Grupo 7 - Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação
c	bilabiais
n	dento-alveolares
f	interdentais
h	labiodentais
m	palatais
v	velares
s	glotais
=	pausa
r	vogal

p	semivogal
Símbolo	Grupo 8 - Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação
C	bilabiais
N	dento-alveolares
F	interdentais
H	labiodentais
M	palatais
V	velares
S	glotais
=	pausa
W	semivogal
Símbolo	Grupo 9 - Variável: deslocamento da sílaba tônica
d	ocorre
i	não ocorre
Símbolo	Grupo 10 - Variável: silabação
x	ocorre
z	não ocorre
Símbolo	Grupo 11 - Variável: manutenção do número de sílabas
@	mantém
;	não mantém

3.2 Variáveis extralinguísticas

Símbolo	Grupo 12 - Variável: sexo
G	masculino
g	feminino
Símbolo	Grupo 13 - Variável: nível de proficiência na língua espanhola
P	semestre II

Q	semestre VI
X	semestre X
Símbolo	Grupo 14 - Variável: nível de escolaridade na LM
Y	graduandos em espanhol
Z	graduados
Símbolo	Grupo 15 - Variável: tipo de teste quanto à produção oral
R	estilo formal ou de laboratório (palavras)
K	estilo formal ou de laboratório (sentenças)
T	estilo informal ou espontâneo (entrevista)
Símbolo	Grupo 16 - Variável: tipo de informante
1	informante número 1
2	informante número 2
3	informante número 3
4	informante número 4
5	informante número 5
6	informante número 6
7	informante número 7
8	informante número 8
9	informante número 9
>	informante número 10
Símbolo	Grupo 17 - Variável: conhecimento anterior da LE
u	sim – por 1 ano
O	sim – por 2 ou mais anos
*	não

4. Variáveis dependentes: variáveis para o fonema /o/ em contexto pretônico

Símbolo	Grupo 1 - Variável dependente: as vogais da interlíngua
0	[o]
1	[ɔ]
2	[u]

3	[a]
---	-----

4.2 Variáveis linguísticas

Símbolo	Grupo 2 - Variável: prolongamento da vogal
j	ocorre
k	não ocorre
Símbolo	Grupo 3 - Variável: tipo de sílaba
l	livre
t	travada
Símbolo	Grupo 4 - Variável: harmonização vocálica
~	harmoniza [o] - [e]; [o]
\$	harmoniza [o] - [ε]; [o]; [a]
!	harmoniza [u] - [i]; [u]
o	harmoniza [o] - [ẽ]; [õ]
i	harmoniza [o] - [ã]
I	harmoniza [a] - [a]
^	não harmoniza
Símbolo	Grupo 5 - Variável: interferência do léxico na pronúncia
#	pronúncia sempre distinta
?	pronúncia pode ser distinta
-	pronúncia não existente na LM
ç	pronúncia igual entre LM e LE
l	palavra da LM
e	palavra da IL
Símbolo	Grupo 6 - Variável: tipo de resposta
a	primeira
b	segunda ou mais
Símbolo	Grupo 7 - Variável: dimensão do vocábulo

%	duas sílabas
&	três ou mais sílabas
Símbolo	Grupo 8 - Variável: distância em relação à tônica
A	uma sílaba
B	duas ou mais sílabas
Símbolo	Grupo 9 - Variável: contexto fonológico antecedente quanto ao ponto de articulação
c	bilabiais
n	dento-alveolares
h	labiodentais
m	palatais
v	velares
s	glotais
r	vogal
=	pausa
Símbolo	Grupo 10 - Variável: contexto fonológico seguinte quanto ao ponto de articulação
C	bilabiais
N	dento-alveolares
F	interdentais
H	labiodentais
M	palatais
V	velares
S	glotais
q	vogal
W	semivogal
Símbolo	Grupo 11 - Variável: deslocamento da sílaba tônica
d	ocorre
i	não ocorre
Símbolo	Grupo 12 - Variável: silabação

x	ocorre
z	não ocorre
Símbolo	Grupo 13 - Variável: manutenção do número de sílabas
@	mantém
;	não mantém

4.3 Variáveis extralinguísticas

Símbolo	Grupo 14 - Variável: sexo
G	masculino
g	feminino
Símbolo	Grupo 15 - Variável: nível de proficiência na língua espanhola
P	semestre II
Q	semestre VI
X	semestre X
Símbolo	Grupo 16 - Variável: nível de escolaridade na LM
Y	graduandos em espanhol
Z	graduados
Símbolo	Grupo 17 - Variável: tipo de teste quanto à produção oral
R	estilo formal ou de laboratório (palavras)
K	estilo formal ou de laboratório (sentenças)
T	estilo informal ou espontâneo (entrevista)
Símbolo	Grupo 18 - Variável: tipo de informante
1	informante número 1
2	informante número 2
3	informante número 3
4	informante número 4
5	informante número 5
6	informante número 6

7	informante número 7
8	informante número 8
9	informante número 9
>	informante número 10
Símbolo	Grupo 19 - Variável: conhecimento anterior da LE
u	sim – por 1 ano
O	sim – por 2 ou mais anos
*	não

Apêndice H – Modelo da ficha de codificação das variáveis

FICHA DE CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS																			
PALAVRAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Nome do I																			
celeste [se.'le:s.ta]	0	k	l	~	#	a	&	A	N	N	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
cepillo [se.'pi.ʎo]	0	k	l	^	-	a	&	A	N	C	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
elegir [ε.le.'hiØ]	0	k	l	^	-	a	&	A	N	S	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
elegir [ε.le.'hiØ]	1	k	l	^	-	a	&	B	=	N	j	z	@	g	P	Y	R	1	O
mejor [me.'ho:Ø]	0	k	l	~	#	a	%	A	C	S	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
querida [ke.'ri.da]	1	k	l	^	?	a	&	A	V	N	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
gelatina [he.la.'ti.na]	1	k	l	^	?	a	&	B	S	N	j	z	@	g	P	Y	R	1	O
necesario [ne.se.'sa.rja]	1	k	l	\$?	a	&	A	N	N	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
Necesario [ne.se.'sa.rja]	0	k	l	^	?	a	&	B	N	N	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
Nefasto [ne.'fas.to]	1	k	l	\$?	a	&	A	N	H	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
fechar [fe.'tʃar]	0	k	l	^	?	a	%	A	H	M	i	z	@	g	P	Y	R	1	O
festivo [fes.'ti.bo]	0	k	t	^	?	a	&	A	H	N	i	z	@	g	P	Y	R	1	O

ANEXOS

Anexo A – Modelo da ficha e questionário dos informantes¹¹⁵

Data: _____ Código do informante (a ser preenchido pelo pesquisador): _____
 Por favor, responda às questões abaixo com o máximo de veracidade possível a fim de contribuir com uma pesquisa acadêmica.

Nome completo: _____
Semestre: _____ Horário: _____ Sala: _____ Professor(a): _____
Data de nascimento: _____ Idade: _____
Sua nacionalidade: _____ Sexo: M () F ()
Nacionalidade dos pais: _____
Lugar de nascimento: _____
Em qual região passou maior parte da infância e adolescência? Nordeste _____, Norte _____, Sudeste _____, Sul _____, Centro-Oeste _____
Em que cidade e Estado, especificamente? _____
Língua materna: () português () outra _____
Estado civil: _____ Nacionalidade do cônjuge _____

1. Durante o Ensino Médio, estudei em instituição () Pública () Particular

2. Durante o Ensino Médio, você estudou espanhol? () Sim () Não

3. Estuda ou estudou espanhol em alguma outra instituição? () Sim () Não

Se sim, onde e por quanto tempo? _____

4. Esta é sua primeira graduação? () Sim () Não

Se não, qual outra graduação terminou? _____

5. É aluno regular do curso? () Sim () Não

6. Conhece outra(s) língua(s) além do português? (Não incluir a língua espanhola)

() Sim () Não

Qual(is)? _____

Meu nível de conhecimento nessa(s) língua(s) é 1 = pouco; 2 = suficiente; 3 = proficiente:

Entende Lê Escreve

Língua: _____ () () ()

Língua: _____ () () ()

Língua: _____ () () ()

7. Marque com um X os itens que você considera importante:

7.1 Interesse pelo estudo da língua espanhola:

a) de ordem subjetiva: (Marque quantas forem necessárias)

() gosto de línguas estrangeiras em geral.

() é um prazer estudar a língua espanhola porque é uma língua bonita e interessante.

¹¹⁵ Ficha adaptada de PASCA (2003), SILVA (2005), SILVA (2007).

estudo espanhol porque pretendo ser professor(a).

7.2 de ordem cultural, política e econômica; (Marque quantas forem necessárias).

- vale a pena estudar espanhol porque é uma língua parecida com o português.
 é interessante estudar qualquer língua para ampliar o conhecimento e a cultura geral.
 o espanhol é uma língua útil para entender as letras das músicas da moda e ler livros no original.
 o espanhol é uma língua útil para o futuro (estudos, viagens, acesso à bibliografia e outras fontes de pesquisa).
 interesse-me por estudar espanhol porque é a língua falada nos países vizinhos ao Brasil.
 interesse-me por estudar espanhol porque é importante saber qualquer língua estrangeira.
 interesse-me por estudar espanhol porque é um importante recurso para o mercado de trabalho.
 interesse-me por estudar espanhol porque é uma língua em ascensão no mundo.
 interesse-me porque o governo tornou obrigatório o espanhol no Ensino Fundamental e Médio.
 é uma língua fácil.
 não tem nenhuma utilidade

7.3 Qual o seu contato com a língua espanhola? (Marque quantas forem necessárias)

- falo e ouço apenas em sala de aula.
 falo e ouço espanhol com a família.
 uso o espanhol no meu trabalho.
 viajo a países de língua espanhola.
 Qual a frequência? _____ Quanto tempo fica geralmente? _____
 Meu propósito de viagem: Turismo Trabalho Estudo Outro.
 já morei em países de língua espanhola. Quanto tempo? _____
 falo com amigos e colegas estrangeiros em espanhol.
 assisto a programas de TV em espanhol.
 vejo filmes em espanhol sem ler legendas.
 ouço músicas.
 leio livros acadêmicos ou textos na internet ou outra fonte.

Qual a frequência? _____

já trabalho com a língua espanhola há _____ anos.

Quantas horas por semana? _____

na minha infância, ouvia dos parentes a língua espanhola.

8. Você já participou de alguma oficina ou curso específico de pronúncia?

Sim Não

Em caso afirmativo, quando e qual a carga horária? _____

9. Em sala de aula (Marque quantas forem necessárias)

- tenho facilidade em perceber e produzir os sons da língua.
 tento falar o máximo que posso.
 incomoda-me cometer erros de pronúncia.
 gosto de ser corrigido ao pronunciar incorretamente uma palavra.

10. Em língua espanhola, prefiro... falar escrever ouvir ler.

11. Tenho maior dificuldade na...

() pronúncia () escrita () compreensão oral () leitura ().

12. Numere de 1 a 4, conforme seu grau de dificuldade no espanhol.

Considere a seguinte escala: 1 é a sua maior dificuldade e 4 seu menor grau de dificuldade.

() pronúncia () escrita () compreensão oral () leitura

13. Quais suas maiores dificuldades na pronúncia do espanhol?

14. Numere de 1 a 7, conforme seu grau de dificuldade.

Considere a seguinte escala: 1 é a sua maior dificuldade e 7 seu menor grau de dificuldade na língua espanhola com relação à pronúncia.

a) () pronúncia da letra r ou rr. Ex.: *parte, carro*, etc.

b) () pronúncia da letra j (a, o, u) + a letra g (e, i). Ex.: *jamón, gitano, gigante, José*, etc.

c) () pronúncia da letra v. Ex.: *vamos, vaca*, etc.

d) () pronúncia da letra o: *ojo, coser, cosa, poblado*, etc.

e) () pronúncia da letra z. Ex.: *zummo, Zamora, caza*, etc.

f) () a pronúncia da letra l no final de sílaba. Ex.: *final, Isabel, Rafael*, etc.

g) () pronúncia da letra e: *mesa, acelga, café, menos, perro*, etc.

15. Quais suas maiores dificuldades na pronúncia relacionados aos aspectos abaixo? Numere de 1 a 3 conforme seu grau de dificuldade. Considere a seguinte escala: 1 é seu maior dificuldade e 3 seu menor grau de dificuldade na língua espanhola com relação à pronúncia.

a	a pronúncia na expressão oral: quando produzo uma mensagem diante de outras pessoas que não me tomam a palavra. Ex.: um comunicado público, uma exposição oral, uma apresentação, um discurso, etc.	
b	a pronúncia na compreensão auditiva: quando atuo como ouvinte de um texto oral sem intervir, ou seja, sem que se produza interação.	
c	a pronúncia na interação oral: os participantes, durante o ato comunicativo, alternam na posição de falante e ouvinte para construir conjuntamente a conversação.	

Informações adicionais:

Telefone para contato: _____

Residencial: _____ Trabalho: _____ Celular: _____

E-mails: _____

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa!

Anexo B – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 02 vias, firmado por cada participante-voluntári(o, a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Meu nome é Kátia Cilene David da Silva, sou aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Mestre em Linguística e Professora do Departamento de Letras Estrangeiras. Gostaria de convidá-l(o,a) para participar de uma pesquisa sobre produção e percepção oral de fonemas do espanhol na interlíngua de aprendizes cearenses. Nosso objetivo geral é descrever e analisar como esses aprendizes brasileiros produzem e percebem fonemas da língua estrangeira. A pesquisa se realizará a partir da observação participante, aplicação dos testes de produção e de percepção, gravação e transcrição destes. Nosso público-alvo será o aluno, futuro professor de espanhol, que cursa a Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas na Universidade Federal do Ceará (UFC) no período diurno. Este estudo é importante e consiste em mais uma contribuição no sentido de facilitar uma produção mais aproximada da língua estrangeira que o aprendiz estuda, além disso, mostrará ao aluno como realmente acontece sua produção e a percepção dele diante daquilo que ele produz. A participação na pesquisa por parte dos sujeitos é voluntária e estes não receberão qualquer pagamento.

Você poderá se recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Será garantido que todas as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Kátia Cilene David da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Avenida Dionísio Leonel Alencar, 1570. Bloco A, Apartamento 401.

Bairro: Messejana. Fortaleza-Ceará. CEP 60870-576

Telefone para contato: 85.8681 2247

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127. Bairro: Rodolfo Teófilo

Telefone: 85.3366 8344

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntári(o, a) da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa, recebendo explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

--	--	--

Nome d(o, a) voluntário

Data

Assinatura

--	--	--

Nome d(o, a) pesquisador(a)

Data

Assinatura

--	--	--

**Nome da Testemunha (se o voluntário
não souber ler)**

Data

Assinatura

--	--	--

**Nome do profissional que aplicou o
T.C.L.E.**

Data

Assinatura

Anexo C – Alfabeto fonético internacional¹¹⁶

El Alfabeto Fonético Internacional (revisado a 1993, corregido 1996)

Consonantes (con aire pulmonar)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Retrofleja	Palatal	Velar	Uvular	Faringeal	Glotal
Oclusiva	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante múltiple	ʙ			r					ʀ		
Vibrante sencilla				ɾ		ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			

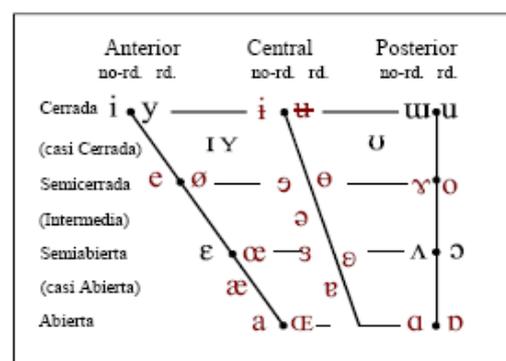
Donde símbolos aparecen en pares, el que está a la derecha representa una consonante sonora. Áreas asombreadas indican articulaciones que se consideran imposibles.

Consonantes (con aire no pulmonar)

Clics	Implosivas sonoras	Ejectives
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Ejemplos
◌ Dental	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
◌ (Post)alveolar	ɟ Palatal	tʼ Dental/alveolar
◌ Palatoalveolar	ɡ Velar	kʼ Velar
◌ Alveolar lateral	ɠ Uvular	sʼ Fricativa alveolar

Otros símbolos

ʍ Fricativa labio-velar sorda	ç ʒ Fricativa alveo-palatal
ʋ Aproximante labio-velar sonora	ɺ Vibrante sencilla alveolar lateral
ɥ Aproximante labio-palatal sonora	ɥ ʃ y ʒ simultáneamente
ħ Fricativa epiglotal sorda	Africadas y doble articulaciones pueden ser representadas por dos símbolos ligados mediante un arco, si es necesario
ʕ Fricativa epiglotal sonora	
ʔ Oclusiva epiglotal	
	kp̥ ts̥



¹¹⁶ Disponível em: <<http://www.sil.org/capacitar/fonetica/cursos/TablaAFI.pdf>> Acesso em: 24 de fev. 2006.