



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

KÁTIA CILENE DAVID DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: O USO
INTERLINGÜÍSTICO DAS VIBRANTES**

**FORTALEZA-CE
2007**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

KÁTIA CILENE DAVID DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: O USO
INTERLINGÜÍSTICO DAS VIBRANTES**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Ceará, como exigência para obtenção do grau de mestre.

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


FORTALEZA-CE
2007

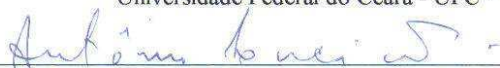
Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.


A citação de qualquer trecho desta Dissertação é permitida desde que seja feita de acordo com as normas da ética científica.



KATIA CILENE DAVID DA SILVA

BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão – Orientadora
Universidade Federal do Ceará - UFC


Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes – 1º Examinador
Universidade Estadual do Ceará - UECE


Prof.ª. Dra. Emília Maria Peixoto Farias – 2ª Examinadora
Universidade Federal do Ceará - UFC


Prof.ª. Dra. Maria Elias Soares – Suplente
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dissertação defendida e aprovada em 16 de março de 2007.

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

A Aluiza Alves de Araújo, minha amiga de sempre.

A todos os alunos que se dispuseram participar da pesquisa.

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

RESUMO

Neste trabalho, pesquisamos as dificuldades apresentadas pelos aprendizes brasileiros cearenses de espanhol como língua estrangeira na produção oral dos fonemas vibrantes. Nosso embasamento teórico está centrado nos estudos sobre a aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras e em considerações sobre o fenômeno das vibrantes na interlíngua dos aprendizes. 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. Trabalhamos com três grupos (alunos dos semestres II, IV e VI) e de cada semestre foram entrevistados dez informantes, perfazendo um total de trinta. O *corpus* formado por três testes de produção (palavras, sentenças e textos) foi devidamente gravado, transcrito foneticamente e analisado após a utilização do pacote de programas VARBRUL. Foram testadas variáveis lingüísticas e sociais, explicadas no decorrer da análise e selecionadas as mais relevantes. A análise dividiu-se em duas partes: uma quando os fonemas se encontravam em variação livre e outra, em distribuição complementar. Através da análise dos dados, constatamos que os aprendizes têm mais dificuldades com a vibrante múltipla e, em alguns contextos, são apresentados problemas com relação à vibrante simples. Marcas da interlíngua são apresentadas quando o aprendiz brasileiro estuda a língua espanhola. A pesquisa visa, a partir dos resultados obtidos, auxiliar professores e alunos de espanhol, de forma positiva, no âmbito da pronúncia das vibrantes.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de E/LE, interlíngua, pronúncia, fonemas vibrantes.

RESUMEN

En este trabajo, investigamos las dificultades presentadas por los aprendices brasileños cearenses de español como lengua extranjera en la producción de los fonemas vibrantes. Nuestro basamento teórico está centrado en los estudios sobre la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras y en consideraciones sobre el fenómeno de las vibrantes en la interlengua de los aprendices. La investigación es cualitativa y cuantificativa fundamentada en el análisis de los datos recolectados a partir de grabaciones realizadas con estudiantes de español del Curso de Letras de la Universidade Federal do Ceará. Trabajamos con tres grupos (alumnos de los semestres II, IV y VI) y de cada semestre fueron entrevistados diez informantes, en un total de treinta. El *corpus* formado por tres exámenes de producción (palabras, sentencias y textos) fue debidamente grabado, transcrito fonéticamente y analizado después de la utilización del paquete informático VARBRUL. Fueron testadas variables lingüísticas y sociales, explicadas en el transcurso del análisis y seleccionadas las más importantes. El análisis se dividió en dos partes: uno cuando los fonemas se encontraban en variación libre y otra, en distribución complementaria. A través del análisis de los datos, comprobamos que los aprendices tienen más dificultades con la vibrante múltiple. Huellas de la interlengua son presentadas cuando el aprendiz brasileño estudia la lengua española. La investigación busca, a partir de los resultados obtenidos, auxiliar profesores y alumnos de español, de forma positiva, en el ámbito de la pronunciación de las vibrantes.

Palabras llave: enseñanza-aprendizaje de E/LE, interlengua, pronunciación, fonemas vibrantes.

SUMÁRIO

Lista das abreviaturas	10
Lista de quadros	11
Lista dos gráficos	12
Lista das tabelas	13
INTRODUÇÃO	17
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	21
1.2 FONÉTICA E FONOLOGIA	24
1.2.1 Fonologia da interlíngua	27
1.2.2 Pronúncia	29
1.2.3 Transferência lingüística	32
1.2.4 O “erro” e a aprendizagem de língua estrangeira	38
1.2.5 Fossilização	39
1.3 MODELOS DE ANÁLISE DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	42
1.3.1 Modelo de Análise Contrastiva	42
1.3.2 Modelo de Análise de Erros	43
1.3.3 Modelo de Interlíngua	47
1.4 ESTUDO SOBRE AS VIBRANTES	50
1.4.1 Aspectos do sistema consonântico do espanhol	50
1.4.1.1 Fonemas vibrantes do espanhol	53
1.4.2 Aspectos do sistema consonântico do português do Brasil	58
1.4.2.1 Fonemas vibrantes do português	59
1.4.3 Dificuldades de aprendizes brasileiros com os fonemas vibrantes do espanhol	61
2. METODOLOGIA	65

2.1 Pesquisa bibliográfica	65
2.2 O universo da pesquisa	65
2.3 Delimitação do <i>corpus</i>	65
2.3.1 Caracterização dos informantes	66
2.4 Variáveis controladas	67
2.4.1 Variável dependente	67
2.4.2 Variáveis lingüísticas	68
2.4.3 Variáveis sociais	72
2.5 Coleta de material	73
2.5.1 Instrumentos de pesquisa	73
2.5.1.1 A ficha dos informantes	73
2.5.1.2 Testes de produção	75
2.5.1.2.1 Teste de produção 1 – palavras	75
2.5.1.2.2 Teste de produção 2 – sentenças	75
2.5.1.2.3 Teste de produção 3 – textos n° 1 e n° 2	76
2.5.2 Fases da entrevista	76
2.5.3 Procedimentos de gravação	76
2.5.4 Transcrição	76
2.5.5 Codificação das variáveis	77
2.6 Método computacional de análise	78
3. ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS FONEMAS / r / E / r / NA IL DOS	
APRENDIZES	80
3.1 1ª Parte da análise estatística	82
3.1.1 A produção da vibrante simples / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol	82
3.1.2 A produção da vibrante múltipla / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol	97
3.2 2ª Parte da análise estatística	108

3.2.1 A produção da vibrante simples / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol	109
3.2.2 A produção da vibrante múltipla / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXOS	141
Anexo 1 – Ficha do informante	141
Anexo 2 – Lista de palavras	145
Anexo 3 – Lista de sentenças	148
Anexo 4 – Textos nº 1 e nº 2	149
Anexo 5 – Alfabeto fonético internacional	151
Anexo 6 – Modelo de transcrição fonética	152
Anexo 7 – Modelo de codificação da ficha do informante	155
Anexo 8 – Codificação das variáveis	156
Anexo 9 – Modelo da ficha de codificação das variáveis	160

LISTA DAS ABREVIATURAS

I	Informante
L1 ou LM	Língua materna
L2 ou LE	Língua estrangeira
LAL	Língua alvo
AC	Análise contrastiva
AE	Análise de erros
IL	Interlíngua
IPA	Alfabeto fonético internacional
FI	Ficha do informante
E/LE	Espanhol como língua estrangeira
SII	Semestre II
SIV	Semestre IV
SVI	Semestre VI
LP	Lista de palavras
LS	Lista de sentenças
T	Textos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da fonologia de L1 e L2	28
Quadro 2 – Fonemas consonânticos do espanhol	52
Quadro 3 – Alofones consonânticos do espanhol	52
Quadro 4 – Fonemas consonânticos do português do Brasil	58
Quadro 5 – Características do falar fortalezense	58
Quadro 6 – Dificuldades com o <i>r</i>	62
Quadro 7 – Etapas de IL	62

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção por sexo dos participantes.....	67
Gráfico 2 – Proporção por nível de escolaridade na LM.....	67
Gráfico 3 – Maiores dificuldades na pronúncia – SII.....	80
Gráfico 4 – Maiores dificuldades na pronúncia – SIV.....	81
Gráfico 5 – Maiores dificuldades na pronúncia – SVI.....	81

LISTA DAS TABELAS

As tabelas seguintes se inserem na primeira parte da análise estatística referentes à produção da vibrante simples / *r* / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol:

Tabela 1 – Peso relativo da vibrante simples / <i>r</i> / e da vibrante múltipla / <i>r</i> /	82
Tabela 2 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente às variantes do <i>r</i>	83
Tabela 3 – Peso relativo da vibrante simples / <i>r</i> / frente à posição na sílaba e no vocábulo ..	84
Tabela 4 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à posição na sílaba e no vocábulo	85
Tabela 5 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente ao contexto fonológico antecedente	86
Tabela 6 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente ao contexto fonológico seguinte	87
Tabela 7 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à classe morfológica	87
Tabela 8 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à tonicidade	88
Tabela 9 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à dimensão do vocábulo	88
Tabela 10 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à pressão paradigmática	89
Tabela 11 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente aos homônimos	90
Tabela 12 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente ao deslocamento da sílaba tônica	91
Tabela 13 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à silabação	91
Tabela 14 – Peso relativo da vibrante simples / <i>r</i> / frente à quantidade de <i>r</i> na palavra	92
Tabela 15 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente à auto-correção	92
Tabela 16 – Peso relativo da vibrante simples / <i>r</i> / frente ao sexo	93
Tabela 17 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente ao nível de proficiência na L2	93
Tabela 18 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente ao nível de escolaridade na LM	94
Tabela 19 – A vibrante simples / <i>r</i> / frente aos testes de produção	94
Tabela 20 – Cruzamento: fonema / <i>r</i> / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção	95

Tabela 21 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao sexo vs nível de proficiência na L2 ..	96
Tabela 22 – Cruzamento: fonema / r / em relação à auto-correção vs sexo	96

As tabelas seguintes se inserem na primeira parte da análise estatística referentes à produção da vibrante múltipla / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol:

Tabela 23 – A vibrante múltipla / r / frente às variantes do <i>r</i>	97
Tabela 24 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente às variantes do <i>r</i>	98
Tabela 25 – A vibrante múltipla / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo	99
Tabela 26 – A vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico antecedente	99
Tabela 27 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico seguinte	100
Tabela 28 – A vibrante múltipla / r / frente à classe morfológica	101
Tabela 29 – A vibrante múltipla / r / frente à tonicidade	101
Tabela 30 – A vibrante múltipla / r // frente à dimensão do vocábulo	102
Tabela 31 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à pressão paradigmática	102
Tabela 32 – A vibrante múltipla / r / frente aos homônimos	103
Tabela 33 – A vibrante múltipla / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica	104
Tabela 34 – A vibrante múltipla / r / frente à silabação	104
Tabela 35 – A vibrante múltipla / r / frente à quantidade de <i>r</i> na palavra	104
Tabela 36 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à auto-correção	105
Tabela 37 – A vibrante múltipla / r / frente ao sexo	105
Tabela 38 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de proficiência na L2	106
Tabela 39 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de escolaridade na LM	106
Tabela 40 – A vibrante múltipla / r / frente aos testes de produção	107
Tabela 41 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção.....	108

As tabelas seguintes se inserem na segunda parte da análise estatística referentes à produção da vibrante simples / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol:

Tabela 42 – Peso relativo da vibrante simples / r / e da vibrante múltipla / r /	109
Tabela 43 – A vibrante simples / r / frente às variantes do r	109
Tabela 44 – A vibrante simples / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo	110
Tabela 45 – A vibrante simples / r / frente ao contexto fonológico antecedente	111
Tabela 46 – A vibrante simples / r / frente ao contexto fonológico seguinte	111
Tabela 47 – A vibrante simples / r / frente à classe morfológica	112
Tabela 48 – A vibrante simples / r / frente à tonicidade	112
Tabela 49 – A vibrante simples / r / frente à dimensão do vocábulo	113
Tabela 50 – A vibrante simples / r / frente à pressão paradigmática	113
Tabela 51 – A vibrante simples / r / frente aos homônimos	114
Tabela 52 – A vibrante simples / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica	114
Tabela 53 – A vibrante simples / r / frente à silabação	115
Tabela 54 – Peso relativo da vibrante simples / r / frente à quantidade de r na palavra	115
Tabela 55 – A vibrante simples / r / frente à auto-correção	115
Tabela 56 – Peso relativo da vibrante simples / r / frente ao sexo	116
Tabela 57 – A vibrante simples / r / frente ao nível de proficiência na L2	116
Tabela 58 – A vibrante simples / r / frente ao nível de escolaridade na LM	117
Tabela 59 – A vibrante simples / r / frente aos testes de produção	117
Tabela 60 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção	118

As tabelas seguintes se inserem na segunda parte da análise estatística referentes à produção da vibrante múltipla / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol:

Tabela 61 – A vibrante múltipla / r / frente às variantes do <i>r</i>	119
Tabela 62 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente às variantes do <i>r</i>	120
Tabela 63 – A vibrante múltipla / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo	120
Tabela 64 – A vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico antecedente	121
Tabela 65 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico seguinte	122
Tabela 66 – A vibrante múltipla / r / frente à classe morfológica	122
Tabela 67 – A vibrante múltipla / r / frente à tonicidade	122
Tabela 68 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à dimensão do vocábulo	123
Tabela 69 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à pressão paradigmática	123
Tabela 70 – A vibrante múltipla / r / frente aos homônimos	124
Tabela 71 – A vibrante múltipla / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica	125
Tabela 72 – A vibrante múltipla / r / frente à silabação	125
Tabela 73 – A vibrante múltipla / r / frente à quantidade de <i>r</i> na palavra	126
Tabela 74 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à auto-correção	126
Tabela 75 – A vibrante múltipla / r / frente ao sexo	127
Tabela 76 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de proficiência na L2	127
Tabela 77 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de escolaridade na LM	128
Tabela 78 – A vibrante múltipla / r / frente aos testes de produção	128
Tabela 79 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção	129

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como objeto de estudo, o fenômeno fonético-fonológico em interlíngua, especificamente, o uso interlingüístico da produção oral das vibrantes simples e múltipla por brasileiros cearenses aprendizes de espanhol.

Nosso trabalho tem como objetivo principal conhecer como se dá a realização das vibrantes na interlíngua de aprendizes brasileiros cearenses de espanhol, estudar os condicionamentos lingüísticos e sociais que interferem na produção oral, identificar as estratégias que os aprendizes de espanhol usam para produzir e analisar, 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 (etapa inicial, intermediária e avançada) do processo evolutivo da aprendizagem da língua estrangeira. Além de verificar as causas dessas dificuldades, será nosso objetivo buscar soluções.

Várias foram as razões que justificam a escolha para pesquisar os aspectos fonético-fonológicos das vibrantes em espanhol tendo como foco uma visão de interlíngua. O primeiro esboço do projeto desta pesquisa surgiu devido a minha experiência em sala de aula. Percebia que os alunos passavam por várias dificuldades ao aprender o espanhol, e dentre estas havia as de ordem fonética. Então, resolvi trabalhar com os fonemas que os aprendizes tinham mais dificuldade em produzir e, para restringir ainda mais o estudo, decidi trabalhar com as vibrantes, pois eles próprios reclamavam que não conseguiam produzir tais fonemas.

O ensino de espanhol no Brasil ganhou espaço há pouco tempo e são poucas as pesquisas existentes abordando as interferências do português 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-aprendizagem da língua espanhola.

Em termos de Brasil, existem poucas pesquisas na área de Fonética e Fonologia com relação ao ensino do espanhol e, a maioria, 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 nenhum estudo específico

da produção das vibrantes por aprendizes brasileiros com base no falar dos informantes estudados nesse trabalho.

Optamos por estudar os aspectos fonético-fonológicos das vibrantes em espanhol pelo fato de que é impossível pretender descrever somente o aspecto fonológico de uma língua sem levar em conta o fonético. É preciso considerar estes dois níveis quando nos referimos ao ensino da pronúncia de uma língua.

Professores de espanhol observam que o aprendiz brasileiro tem muita facilidade em entender o espanhol mesmo sem nunca tê-lo estudado e isto se explica pelo fato de que tal idioma vem da mesma origem do português, ou seja, do latim. Tal fato faz com que haja semelhanças entre português e espanhol, mas isso não isenta as dificuldades que, com certeza, existem, nos níveis fonético-fonológico, morfológico ou léxico-semântico. 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, mas percebemos 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. Alguns autores afirmam que ensinar espanhol a falantes que têm o português como idioma oficial não é o mesmo que ensiná-lo a outros que possuam idiomas estruturalmente distantes como, por exemplo, o alemão ou o árabe. Estudantes brasileiros quando vão estudar a língua espanhola onde esta é o idioma oficial, como é o caso da Espanha e da América Hispânica, às vezes, formam-se grupos separados de outros de nacionalidades que tenham idiomas distanciados etimologicamente da língua-alvo. Isto faz com que mude o direcionamento do estudo do idioma que se quer aprender, pois o enfoque de determinados problemas no estudo da língua-alvo, dependerá da língua materna do aprendiz, assim afirmam alguns estudiosos, muito embora isto não tenha sido comprovado através de pesquisas específicas.

Professores de espanhol observam que alguns fonemas geram dificuldade para o aprendiz brasileiro ao tentar produzi-los e, dentro desse grupo, estão as vibrantes. Vários livros 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. Recentemente, foi sancionada pelo presidente da República, Luis

Inácio Lula da Silva, uma lei federal¹ que obriga o ensino do espanhol na rede pública de ensino. A crescente demanda pelo espanhol em nosso país faz com que os professores de línguas se capacitem cada vez. Estes precisam ter domínio do idioma que ensinam e de embasamento teórico do processo ensino-aprendizagem de um língua estrangeira. O conhecimento teórico é importante para facilitar o ensino e, também, porque proporcionará a esses professores o suporte necessário que estaria por trás da aplicação dos conhecimentos lingüísticos e didáticos efetuados em sala de aula.

A implantação do Mercosul (bloco formado por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) expandiu o uso do espanhol no nosso país e, com isso, surgiram vários cursos, muitas associações de professores de espanhol, implantou-se o espanhol nas escolas de ensino fundamental e médio, inclusive as públicas. Aconteceu uma grande demanda 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.

Sabemos que esse preparo de professores deve partir, principalmente, das universidades. Diversos concursos públicos surgiram a fim de preencher essa lacuna e, em muitas universidades, o espanhol foi inserido nos cursos de Letras. O Estado do Ceará, em termos de cursos de Licenciatura em Língua e Literaturas Espanholas, possui duas universidades públicas: a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Nossa investigação se direcionará ao nível superior, pois partimos da idéia de que os professores universitários desempenham papel essencial na formação de futuros professores. Espera-se que estes, ao sair da universidade, sejam proficientes na língua que estudam e capazes de desempenhar seu papel de maneira eficaz, tanto teoricamente quanto didaticamente. Buscaremos com este trabalho, verificar aspectos referentes à produção oral das vibrantes do espanhol desses futuros professores (alunos do Curso de Letras com habilitação em espanhol da Universidade Federal do Ceará), já que a pronúncia é um dos componentes importantes da competência comunicativa quando se estuda uma língua estrangeira..

Embora nosso foco seja o ensino superior, os resultados podem auxiliar alunos e professores de língua espanhola dos diversos níveis (fundamental, médio, superior) com relação

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, em: http://www.mec.gov.br/news/Boletim_AI/boletimImp.asp?Id=14.

ao ensino-aprendizagem das vibrantes por brasileiros cearenses aprendizes de espanhol. Enfocamos aqui a importância do trabalho a 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-alvo quanto da língua materna. Será importante, também, do ponto de vista de descrição do fenômeno das vibrantes da própria língua-alvo, pois não temos, até o presente momento, referência de alguma investigação sobre este assunto.

A dissertação está composta de três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que norteiam os estudos sobre a aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras. Fazemos algumas considerações sobre aspectos referentes à Fonética e Fonologia, à fonologia da interlíngua, a pronúncia, a transferência lingüística, aos erros e à fossilização. Fornecemos os modelos de análise que são importantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas (Modelo de Análise Contrastiva, Modelo de Análise de Erros e o Modelo de Interlíngua). Em seguida, fazemos um estudo sobre as vibrantes, verificando esses fonemas no espanhol e no português do Brasil a fim de mostrar as diferenças entre ambas e as dificuldades encontradas na produção oral pelo aprendiz.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa e especificamos a abordagem utilizada, a caracterização dos informantes, as variáveis investigadas, os procedimentos necessários para a coleta de material, a seleção dos informantes, a aplicação dos testes de produção, as fases da entrevista, os procedimentos de gravação, a transcrição, a codificação das variáveis e o método computacional de análise.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados com os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Seguem, na última parte, as considerações finais sobre o estudo em questão.

1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

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

Nossa investigação focalizará o problema da aquisição/aprendizagem do espanhol por falantes do português. 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 saibamos 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 realizou-se em 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, se privilegia o ato de falar e ouvir; a capacidade de compreender e produzir são processos muito distantes e se dá preferência ao código.

Kulikowski & González (1999:12) 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 espanhola²:

[...] 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, etc³.

A intervenção do professor e as estratégias de ensino sobre a primeira imagem da língua que se pretende estudar produzem nos aprendizes dois problemas, conforme Kulikowski & González (op.cit., 1999:12-13). Primeiramente, há um bloqueio ou adoção de uma hipótese “excêntrica” sobre a língua e tudo tem necessariamente que 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, morfo-sintáticos, paralingüísticos, 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 & González (op.cit., 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 estas, temos as seguintes: condutismo psicológico, cognitivismo, 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

² Todas as traduções em espanhol que aparecem no decorrer deste estudo foram feitas por mim.

³ [...] 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.

fenômeno que tem como elemento principal um ser humano que, por sua própria natureza, já é um ser complexo.

Gargallo (1999:22) aceita que 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 (2000:7-9) apresenta pelo menos três desses. Primeiramente, deve existir uma língua objeto da aprendizagem lingüística. Além disso, o processo de aquisição de uma língua implica em um sujeito da aprendizagem lingüística, 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.

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 a programação de ensino da língua diferente.

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

Muitos lingüistas defendem que línguas mais próximas são mais fáceis de serem aprendidas; já outros refutam tal idéia 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.

Gargallo (op.cit, 23-24)⁴ lista uma série de crenças com relação à aprendizagem de língua estrangeira:

- 1) uma língua se aprende fundamentalmente mediante a imitação;
- 2) um alto coeficiente intelectual garante um maior êxito na aprendizagem de uma L2/LE;
- 3) o fator mais importante na aprendizagem é a motivação;
- 4) a aprendizagem cedo garante maiores probabilidades de êxito;

⁴ Essas crenças foram assinaladas por P. Lightbown e N. Spada (1993: XV) e adaptadas por Gargallo.

- 5) a maior parte dos erros é devido à interferência com a língua materna;
- 6) a aprendizagem das regras gramaticais deve ser sistemática e ordenada e das mais simples às mais complexas;
- 7) os erros devem ser corrigidos, a fim de evitar a formação de maus hábitos;
- 8) o material deve expor o aluno unicamente àqueles elementos que já conhece;
- 9) 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-aprendizagem, é relativamente fácil responder *Quem aprende?* e *Onde aprende?* mas não é simples responder *Como aprende?* pelo fato de que haverá resposta diferente de acordo com a linha teórica que se defende, bem como à concepção de língua e de ensino de língua, das crenças e preconceitos concebidos (Fernández, 2003:103).

Para compreendermos melhor os estudos sobre aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras, abordaremos alguns temas fundamentais que nos serão úteis para compreendermos os fenômenos da interlíngua na produção oral das vibrantes de estudantes brasileiros de E/LE (espanhol como língua estrangeira).

1.2 FONÉTICA E FONOLOGIA

O presente trabalho se centrará na produção das vibrantes por brasileiros cearenses aprendizes de espanhol e será necessária uma visão geral sobre o que vem a ser a Fonética e a Fonologia.

Para entendermos os conceitos de Fonética e Fonologia, antes será relevante remetermos aos postulados saussurreanos como: *língua/fala, significante/significado*. O modelo de linguagem usado por grande parte dos lingüistas modernos deu-se através de Ferdinand de Saussure. Conforme Quilis & Fernández (1997:7), do estudo do significante na fala se ocupa a Fonética e do estudo do significante na língua se ocupa a Fonologia⁵.

Baseado nos fundamentos de *língua e fala e signo lingüístico (significante + significado)* de Saussure, Quilis (1997:7-9) justifica que a disciplina que se ocupa do estudo dos sons da

⁵ Outras terminologias são usadas para o termo, como Fonêmica ou Fonemática.

linguagem se divide em Fonologia (estuda o significante na língua) e Fonética (estuda o significante na fala). Desta forma, define que a Fonologia “estuda os elementos fônicos de uma língua desde o ponto de vista de sua função no sistema da comunicação lingüística”; por outro lado, “a Fonética estuda os elementos fônicos de uma língua desde o ponto de vista de sua produção, de sua constituição acústica e de sua percepção”.

O autor ainda acrescenta que durante muito tempo, alguns lingüistas trataram a Fonética e a Fonologia separadamente, tratando-as como ciências independentes, mas explica que devemos tratá-las como ciências inseparáveis, ou seja, “o valor e o desenvolvimento da Fonologia e da Fonética se condicionam mutuamente”.

A definição básica que temos é que a Fonética estuda e descreve os sons da linguagem humana e a Fonologia estuda os fonemas (unidades fonológicas distintivas e abstratas). Vejamos o percurso histórico na tentativa de definir tais termos e o que os autores comentam sobre o assunto.

Com a fundação do Círculo Lingüístico de Praga em 1926 e, principalmente, com o *Primeiro Congresso Internacional de Lingüistas*, em 1928, em Haia, na Holanda, surgiu a necessidade definir Fonética e Fonologia. A partir da publicação dos lingüistas russos Roman Jakobson, Nicolai Trubetzkoy e Serge Karcevsky, chegou-se as seguintes definições: a Fonética é a ciência que se ocupa dos sons da fala e a Fonologia, aos sons da língua.

A maior contribuição foi dada por Trubetzkoy, principalmente no campo da fonologia. Foi ele quem, embasado na definição saussureana de Fonética e Fonologia, ampliou o conceito de Fonologia:

[...] Saussure havia feito também uma distinção entre Fonologia e Fonética [...], mas num sentido totalmente diferente. Para ele, a Fonologia deveria estudar a fisiologia dos sons e a Fonética, a sua evolução. [...] a Fonética seria o estudo diacrônico dos sons da língua, mas quando se esperaria que a Fonologia fosse a sua contraparte sincrônica, Saussure a transformou num estudo fisicalista dos sons vocais. Perdeu assim a oportunidade de lançar as bases de uma nova e importante disciplina lingüística, o que veio a ser a glória de Trubetzkoy (Elia, 1978:161).

Para Trubetzkoy (1986; *apud* Cavaliere, 2005:18), a Fonética é a ciência dos sons do ato de fala e a Fonologia a dos sons da língua. Tal autor é de suma importância dentro dos estudos de fonética e fonologia.

Cavaliere (2005:16) diz que a Fonética estuda os sons da linguagem humana do ponto de vista material ou físico e descreve como esses sons são produzidos, além de dizer quais são seus

efeitos acústicos; já a Fonologia se preocupa com o papel que esses sons desempenham no sistema de uma língua particular.

Malmberg (1993:12) define Fonética em sentido *lato sensu* e em sentido *stricto sensu*. O primeiro se refere ao estudo da expressão da linguagem como forma (funções) e como substância (sons). No segundo caso, a Fonética é tida como o estudo da substância da expressão (sons) enquanto que a Fonologia, o da forma (relações). Para o autor, a “Fonologia é a análise funcional do emprego que uma língua faz de seus recursos sonoros. A Fonologia faz abstração das qualidades físicas dos elementos reservados ao domínio da fonética pura”.

Llorach (1994:25) comenta que a Fonologia “estudia los elementos manifestados como sonidos y sus combinaciones posibles, con independencia del sentido que transmiten”.

Para Mori (2001:149-150) “a Fonética e a Fonologia como disciplinas diferentes operam com seus próprios métodos; porém se condicionam mutuamente em seu valor e desenvolvimento”.

A Fonética pressupõe conhecimentos em outros ramos, ou seja, em áreas delimitadas que são: a Fonética Articulatória (descreve e classifica os sons da fala em face da maneira como são produzidos pelo aparelho fonador), a Fonética Acústica (estuda as propriedades físicas dos sons lingüísticos e do percurso que as ondas sonoras trilham para chegar aos ouvidos do interlocutor) e a Fonética Auditiva⁶ (ocupa-se da maneira como os sons da fala são captados pelo aparelho auditivo e interpretados pelo cérebro humano). Esses três ramos, para D’Introno *et alii* (1995:13) correspondem três momentos do ato comunicativo, ou seja, a emissão, a transmissão e a recepção.

A Fonética tem várias aplicações: na língua falada em relação à escrita, na correção fonética, na aprendizagem da leitura e da ortografia, no ensino de língua materna a estrangeiros, para os estudos lingüísticos, no ensino de dicção, no ensino de língua a surdos mudos, para a transcrição fonética, na construção de equipamento de som e instrumentos musicais e, em nosso caso específico, para a aprendizagem de uma língua estrangeira. É de fundamental importância o conhecimento de fonética no estudo de uma língua estrangeira. O professor deve ter conhecimentos seja da L1 quanto da L2 que ensina.

A Fonética tem sem dúvida seu campo de aplicação mais importante no ensino de línguas estrangeiras. A aprendizagem de uma pronúncia estrangeira tem dois aspectos.

⁶ Denominada Fonética Perceptiva em espanhol. Ver D’Introno, Teso & Weston (1995:13).

Há entre duas línguas uma diferença de forma (de sistema fonológico) e uma diferença de realização fonética dos elementos (diferença de substância). A língua estrangeira pode ser mais rica ou mais pobre em unidades distintivas e/ou em possibilidades sintagmáticas. A dificuldade torna-se-á particularmente grande se a língua-alvo (de aprendizagem) possuir um número maior de elementos fonológicos (fonemas, acentos) que a língua materna. O caso inverso pode, no entanto, resultar no risco de introduzir na língua-alvo traços que esta ignora (Malmberg, 1993:21).

A Fonética Acústica, por exemplo, tem grande contribuição no ensino de línguas estrangeiras. Cavaliere (2005:26) justifica, dizendo que este ramo da Fonética

[...] estabelece padrões de percepção dos sons de dada língua pelo ouvido de um falante nativo e de um falante estrangeiro, bem como as razões por que o primeiro é mais capaz do que o segundo na tarefa de identificar os fonemas nas cadeias sonoras das palavras [...].

O fato de enfatizar, ou não, o ensino da pronúncia no aprendizado de uma língua estrangeira é discutível. Há autores que acreditam que a pronúncia só interessa quando esta prejudica a comunicação; outros a consideram de fundamental importância. Quando o assunto é o professor, acreditamos que este deve ter domínio da pronúncia da língua estrangeira que ensina, mas isto não quer dizer que ele não possa cometer “erros”.

1.2.1 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. Conforme 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, e 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. Neste 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:

Quadro 1 – 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 freqüentemente 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 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. Esta hipótese provou possuir limitações por algumas razões e, posteriormente, surgiram vários modelos que redirecionaram o foco na relação entre L1 e L2⁷.

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 como esse interesse renovado, apesar de estar

⁷ Para entender melhor a noção da Hipótese da Análise Contrastiva e de Interlíngua, ver capítulos 1.3.1 Modelos de Análise Contrastiva e 1.3.3 Modelo de Interlíngua, respectivamente.

As traduções em inglês que aparecem no decorrer desta dissertação são de autoria de Lívia de Lima Mesquita.

claro que as habilidades fonológicas são diferentes de maneira fundamental das habilidades de controle semântico e morfossintático [...] (Keys, 2002:77-78)⁸.

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.

1.2.2 Pronúncia

Ao estudarmos uma LE, várias habilidades devem ser aprendidas como ler, falar, escrever e ouvir. No campo da produção oral é importante levar em consideração categorias como: 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.

Alonso (1994:99-100) comenta que cada aprendiz tem problemas individuais com relação à pronúncia e que alunos da mesma nacionalidade tendem a ter 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 vibrantes. Vários livros enumeram as dificuldades tanto vocálicas quanto consonantais do brasileiro que aprende espanhol.

Quanto às dificuldades vocálicas, o brasileiro tende a:

- abrir [e] em sílaba tônica e pronunciar [ε]: *café* [kα' fε];
- abrir [o] em sílaba tônica e pronunciar [ɔ]: *norte* ['nɔrte];
- converter [e] em [i] em sílaba átona posterior a sílaba tônica: *norte* ['norti];
- transformar [o] em [u] em sílaba átona de final de sílaba: *privilegio* [priβi'lexiu];
- nasalizar fortemente as vogais situadas imediatamente antes de consoante nasal: *cantar* [kã' tar];

⁸ 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 [...].

- prolongar os ditongos crescentes: *cien* [θi: 'en].

Quanto às dificuldades consonantais, o brasileiro tende a:

- introduzir [i] depois do [p] no final de sílaba: *raptar* [ra 'pitar]
- introduzir [i] depois de [b] no final de sílaba: *absoluto* [aβiso 'luto];
- pronunciar palavras grafadas com *d* sempre como [d] em todos os contextos: *dedo* ['dedo];
- pronunciar o fonema [l] como se fosse *u* no final de sílaba: *papel* [pa 'peu];
- entre outras.

Verificamos que são várias as dificuldades encontradas pelo aprendiz na pronúncia do espanhol. Alonso (op. cit) registra algumas razões pelas quais os aprendizes têm problemas na pronúncia:

- 1) os alunos não têm determinados sons como fonemas em suas línguas;
- 2) dois fonemas do espanhol são intercambiáveis em suas línguas;
- 3) 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;
- 4) 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 atualidade⁹. Além disso é língua oficial em 21 países. Sendo 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 (1999:48) que o espanhol é, na realidade, um mosaico de variedade. As diferenças existentes afetam o léxico, a morfologia e a sintaxe, a pronúncia e a entonação. Esses diversos aspectos da língua variam de país para país.

⁹ Dados obtidos em Sedycias (2005:38).

Ao questionar sobre os fatores que determinam as variações da pronúncia, Olivé (op. cit., 48-53) expõe três tipos:

1) variação geográfica:

Estudar a variação da língua com relação ao espaço geográfico é direcionar-se ao estudo no campo da Dialetoologia. A Geografia Lingüística, considerada um método dialetológico, aparece em fins do século XIX e início do século XX (Álvar, 1999:63). Esta recolhe fatos lingüísticos 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 Lingüístico até chegar à análise e interpretação do material das cartas.

As diferenças fonéticas são de caráter diverso, podendo afetar aos sons ou as marcas prosódicas que identificam as variações territoriais (Olivé, op. cit., 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 e, da mesma forma, acontece na América Hispânica.

2) variação social:

De acordo com a sociolingüística, a classe social do falante condiciona sua forma de falar.

3) variação situacional:

Em função (formal ou informal) da situação de comunicação, o falante modificará sua forma de falar. Os falantes (Olivé, op.cit., 51) realizam os sons da língua e utilizam sua prosódia de forma diferente, e isto acontece em todos os territórios e por parte de todas as classes sociais.

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

[...] o material oral que aparece nas gravações que formam parte dos métodos¹⁰ 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 língua¹¹.

¹⁰ Preferimos o termo “manuais” e não “métodos”, pois a autora se refere aos livros de texto. Método, conforme Abadía (2000:14-15) está relacionado com um *enfoque* determinado pelas teorias subjacentes, vem determinado por um *deseño* 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).

¹¹ [...] el material oral que aparece en las grabaciones que forman parte de los métodos utilizados en clase presenta una pronunciación y una prosodia 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.

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 (2001:154) ao analisar os aspectos supra-segmentais na oralidade do professor de inglês luso-falante brasileiro, revela que a interlíngua do professor 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 aos alunos, mas também aos professores e merece, portanto, nossa atenção. No nosso caso, partimos da análise do espanhol que realmente acontece em sala de aula, aquela em que os alunos têm contato através dos manuais e que estudam a LE no país onde moram. Estes têm 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. Lingüísticamente falando, 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 em termos de Brasil. A maioria dos professores é brasileira e aprendeu o espanhol através de instituições de ensino, desta forma, o espanhol aprendido por eles não está ligado a uma só variante lingüística.

1.2.3 Transferência lingüística

Muito se tem discutido sobre o processo de aprendizagem de uma LE e 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, 2001:45).

A aproximação entre o espanhol e o português é muito grande, seja com relação aos aspectos morfológicos, morfossintáticos e fonético-fonológicos. Conforme Cruz¹² (2003:143) “estas línguas mantiveram uma trajetória bastante próxima, mas com suas especificidades em diferentes estágios de evolução lingüística, que são marcadas pelo contexto cultural no qual se inseriam”.

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

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 aprendizagem¹³.

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

Appel & Muysken (1996:128-138) fazem referência a algumas investigações e os resultados dão indícios que coincidem com o que afirmava Weinreich (1953; *apud* Appel & Muysken (1996:129)), ou seja, de que a distância entre L1 e L2 parece afetar no processo de aquisição da língua meta: “Quando a língua A difere da língua B em relação à estrutura X, esta 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”¹⁴.

Os estudos sobre aquisição de segundas línguas mostram que a interferência ou transferência negativa foi alvo de discussões desde os anos setenta. A idéia 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

¹² A autora enfatiza em seu trabalho a fonologia diacrônica entre o espanhol e o português.

¹³ 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.

¹⁴ 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.

aquisição de segunda língua, o aprendiz também poderia encontrar características semelhantes a 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 (1999:33-35) 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 interlingüísticos, conforme citam Appel & Muysken (op. cit, 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:

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 língua¹⁵.

Com relação ao processo de transferência, Appel & Muysken (1996:134-136) tratam de três aspectos importantes:

1) diferenças de idade: aprendizes de mais idade mostram uma maior transferência em sua interlíngua se comparados a aprendizes mais jovens;

2) transferência em vários componentes da língua: fonética, semântica, léxica, pragmática, sintática;

¹⁵ 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.

3) existe uma enorme quantidade de características que os aprendizes individuais de L2 transferem da sua L1 à interlíngua, embora não há ainda nenhuma explicação empírica sobre essas diferenças.

Com relação à transferência fonética, ponto de enfoque do nosso trabalho, os autores (Appel & Muysken, op. cit, 35) fazem referência ao fator idade em que se percebe uma marcada transferência na pronúncia de aprendizes de mais idade. Dentre todos os tipos de transferência mencionados, a mais freqüente é a fonética, pois conforme os autores, isto se dá por causas neurológicas e fisiológicas, desta forma, é difícil aprender novos hábitos de pronúncia além dos já existentes. Rabello (2001:46) compartilha a mesma idéia 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 (2002:78), 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 podem ser vistas é em termos do fator idade em estágios iniciais de aquisição. O aprendizado da língua pode ser altamente bem sucedido¹⁶ em termos 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 (1997:45), o primeiro modelo que tentou responder aos processos fonológicos da interlíngua foi o da Análise Contrastiva (AC)¹⁷ e foi introduzido por Lado em 1957. Conforme tal autor (1971:27), há uma tendência a transferir todo o nosso sistema lingüístico nativo quando se estuda uma língua estrangeira, assim, os fonemas da língua materna

¹⁶ Sobre o termo “bem sucedido”, entenda-se como “competência como de um nativo”, esclarece o autor.

¹⁷ Sobre este tópico, ver capítulo 1.3.1 Modelo de Análise Contrastiva.

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 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 (op. cit) se baseava na comparação dos sistemas fonológicos entre a LM e LE para explicar os processos de transferência, porém com o passar do tempo, pesquisas mostraram resultados que contradiziam o modelo. Ainda conforme Lleó (op. cit, 46), foi proposto dentro do modelo de AC uma outra hipótese em que se fazia a diferença entre dois tipos de transferência negativa, ou seja, 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 correspondem 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 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 gramatical, esta seria aprendida mais tardiamente que estruturas similares. Mas Keys (2002:79) 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 operação¹⁸.

Baralo (2004:46) conceitualiza transferência da seguinte forma: “A transferência lingüística da L1, ou de outra L2 já adquirida, consiste em manter no sistema da interlíngua

¹⁸ [...] 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.

algum item ou alguma estrutura da língua já conhecida, como pertencente à língua meta”¹⁹. 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 universal²⁰.

Lleó (1997: 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, se propagaram 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 a adquirir L2. Mais tarde, autores começam a mostrar, baseado na idéia 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, 1997:56) explica que esta nova concepção tem suas limitações.

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

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 [...].²¹

“O elemento condicionante das regras da fonologia da interlíngua é essencialmente o componente fonológico de L1”, afirma Lleó (1997:60), mas uma série de questões não pode ainda ter uma resposta definitiva, tais como: até onde chega esse condicionamento? que

¹⁹ 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.

²⁰ 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.

²¹ 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 [...].

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 (2004:35) que essa estreita relação entre o português e o espanhol ocasionam uma maior transferência lingüística, mas não podemos esquecer que o aprendiz exerce um papel preponderante na superação das dificuldades quando estuda uma LE.

1.2.4 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 (1967:20), 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 lingüístico. 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 lingüístico 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 (op. cit) quem deu início a uma nova 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 lingüísticas e psicológicas. Moliné & 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 (op. cit, 25) destaca que os erros são importantes em três pontos. Primeiro, estes fornecem dados ao professor; se ele empreende uma análise sistemática, os erros indicarão os avanços a que chegou o aprendiz e o que falta ainda 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, é 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, desta forma, fazem parte de uma etapa do processo de aprendizagem.

Para Moliné & Hilt (2004:27-30), 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 lingüístico 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 lingüística, assim como outras normas: a sócio-cultural, a pragmática e a referencial. O erro é, portanto, uma importante ferramenta para o professor porque fornece indicações do processo de aprendizagem, mostra que 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-lo²² (Corder, 1967:27).

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

1.2.5 Fossilização

Embora o português e o espanhol sejam línguas próximas, como já foi mencionado anteriormente, alguns autores defendem que a proximidade entre ambos idiomas facilitam a aprendizagem de L2, embora outros pensem diferentemente. As dificuldades encontradas pelo

²² [...] 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.

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 cristalização, refere-se aos chamados ‘erros’ e desvios, utilizados pelo aprendiz de língua estrangeira, que foram internalizados e são difíceis de serem erradicados.

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 (Barbieri Durão, 2000:45).

Alguns aprendizes são mais resistentes que outros para eliminar erros fossilizáveis e isto acontece, hipotetiza Baralo (2004:50), 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 (1967:36) 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 esteja exposto. Mesmo quando as estruturas fossilizáveis parecem já terem sido erradicadas, elas ressurgem na performance produtiva de IL e, segundo o autor, isto geralmente acontece em situações como: quando o aprendiz está centrado em conteúdos novos que exigem muita atenção ou quando este 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 (1972:85) conceitualiza os fenômenos lingüísticos fossilizáveis como itens, regras e subsistema lingüísticos que os falantes de uma língua materna em particular tendem a conservar na sua interlíngua em relação a uma dada língua objeto.

[...] Os fenômenos lingüísticos fossilizáveis são itens lingüísticos, 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 TL²³ (Corder, 1974:36).

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

Uma variável importante que deve ser levada em conta é o tipo de tarefa lingüística 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, 2004:45)²⁴.

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

As estruturas fossilizáveis acontecem não só no nível fonético, embora seja mais especialmente notada, e podem ser percebidas também na sintaxe, na morfologia e no léxico. Conforme Lleó (1997:43) 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.

Embora haja já muitos estudos sobre fossilização, as causas que explicitam o motivo pela qual tal fenômeno ocorre, ainda não estão totalmente esclarecidas. As razões principais podem ser devidas aos processos de transferência e da permeabilidade²⁵, esclarecem Baralo (2004:47-48) e Yokota (2001:39). A última autora ainda aponta que fatores afetivos e as características individuais dos aprendizes devem ser também levados em consideração.

²³[...] 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, 1974:36).

²⁴ 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.

²⁵ A permeabilidade, segundo Baralo (1996:16), se refere a uma propriedade da gramática que reflète a existência de regras que não se fixaram de forma unívoca, e portanto, dão conta da variabilidade de intuições do falante de L2.

1.3 MODELOS DE ANÁLISE DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

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

1.3.1 Modelo de Análise Contrastiva

Barbieri Durão (2004:17) comenta que o modelo de Análise Contrastivo (AC) se desenvolveu no contexto da Teoria Condutista ou Behaviorismo (teoria que explica a conduta humana como resultado de um condicionamento) do estruturalismo lingüístico. Como principal representante, temos John Broadus Watson, Ivan Petrovié Pavlov e Burrhus Frederic Skinner²⁶.

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 & Muysken (1996:126), os hábitos da língua de saída interferiam nos hábitos da língua de chegada. Baralo (2004:36) explicita os pressupostos básicos da AC:

- 1) a aprendizagem se produz por uma transferência de hábitos da LM para a LE;
- 2) 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, se supunha que por possuírem estruturas diferentes, poderiam provocar transferência negativa da língua materna sobre a língua meta (Martínez, 1999:9).

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

²⁶ Ver Barbieri Durão (2004:17-22).

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

- 1) predizia erros que realmente não apareciam;
- 2) não identificava muitas das dificuldades que surgiam no processo de aprendizagem;
- 3) afirmava que as estruturas da LE que apresentavam desigualdade das estruturas da LM invariavelmente provocariam interferência;
- 4) o modelo de AC deveria facilitar o ensino de LE porém deixaram de lado a parte da aprendizagem propriamente dita;
- 5) o modelo não estabeleceu princípios teóricos suficientes que justificassem o uso de uma metodologia uniforme.

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

[...] A 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 outra parte, as dificuldades na aquisição de uma língua estrangeira, não se questionam somente a partir de oposições fonemáticas novas [...] ²⁷.

A AC serviu de base para o modelo de Análise de Erros e o Modelo de Interlíngua, a qual abordaremos mais adiante, comenta Barbieri Durão (2000:44).

1.3.2 Modelo de Análise de Erros

O artigo de Corder (1967) sob título “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 lingüística de Chomsky, muito embora, existam outras concepções teóricas que a complementa.

Com relação aos erros dos aprendizes, conforme Corder (op. cit, 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

²⁷ [...] 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 [...].

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 (op. cit. :24) classifica os erros 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 e resume o autor (op. cit., 25) que “os erros da performance vão caracteristicamente ser não-sistemáticos e os erros da competência serão sistemáticos”.

Vázquez (1999:23-24) faz um percurso desde uma 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-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 (op. cit., 28) utiliza os seguintes critérios²⁸:

1) critério lingüístico:

- 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*

²⁸ Seleccionamos alguns dos exemplos expostos por Vázquez.

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 freqüente. 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 ataco al pasante *leyendo* em vez de *El ladrón ataco al pasante que estaba leyendo*).

2) critério etiológico²⁹:

- a) erros interlinguais: são erros decorrentes da interferência da língua materna ou de outra língua estrangeira (L3). Ex.: omissão da preposição que antecede ao objeto indireto quando este precede ao 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 por causa da 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 tais como:

- a) erros de ambigüidade (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 vs. criativos;

²⁹ 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 1.2.3 Transferência lingüística.

- b) erros transitórios vs. permanentes;
- c) erros fossilizados vs. fossilizáveis;
- d) erros individuais vs. coletivos;
- e) erros de produção escrita vs. 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 lingüística” proposto por Chomsky. Segundo este autor, existe um falante-ouvinte ideal capaz de produzir um conjunto infinito de sentenças. A competência lingüística 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 lingüísticos que ele ouviu à sua volta quando criança (Lyons, 1981:173).

O conceito de competência comunicativa propôs uma mudança no âmbito do ensino-aprendizagem de segundas línguas ou línguas estrangeiras. Conforme Gargallo (1999:31), este conceito procede de toda uma tradição etnológica e filosófica que aborda o estudo da língua, não como sistema descontextualizado, mas em uso.

Para Hymes, a competência comunicativa compreende as seguintes subcompetências:

- 1) subcompetência gramatical ou lingüística: capacidade de dominar o código da língua nos subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfossintático e léxico-semântico.
- 2) subcompetência sociolingüística: capacidade para usar a língua relacionando-a ao contexto sócio-cultural.
- 3) subcompetência discursiva: capacidade de produção/decodificação de textos.
- 4) 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. Gargallo (1999:38), 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 (1997:35), as estratégias de comunicação são mecanismos potencialmente conscientes utilizadas quando necessárias com a finalidade de solucionar alguma dificuldade de comunicação.

Afirma Camargo (2000:61) que a “Análise de Erros é um modelo dentro da Linguística Contrastiva cujas análises partem do erro já cometido pelo aprendiz, e não da predição de erros, como na Análise Contrastiva”. Essas concepções são importantes para entender a evolução desses modelos até chegar à concepção de interlíngua.

1.3.3 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-alvo³⁰. Interlíngua é, portanto, um sistema lingüístico diferente entre a língua do falante, língua mãe e a língua que ele aprende, a língua-alvo. Conforme Revilla (1998), esse sistema lingüístico não pertence nem à língua materna nem à língua estrangeira, embora contenha elementos de ambas.

Selinker (op. cit.:84) 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. Os processos são³¹:

- 1) transferência lingüística: é o emprego de elementos, regras e subsistemas da IL que procedem da língua nativa do aprendiz;
- 2) transferência de treinamento: diz respeito aos elementos identificáveis nos processos de instrução à que os estudantes foram submetidos;
- 3) estratégias de aprendizagem: relaciona-se à abordagem identificável pelo aprendiz ao material a ser aprendido;
- 4) estratégias de comunicação: tem a ver com o modo como o aprendiz administra seu conhecimento da LE;

³⁰ Termo do inglês *target language*.

³¹ As definições foram baseadas em Barbieri Durão (2004:64).

- 5) supergeneralização do material lingüístico 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 outros conceitos como os de interferência e fossilização³².

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

- 1) promoveu propostas de tratamento do erro;
- 2) promoveu estudos com vistas à identificação das operações cognitivas subjacentes à construção de enunciados em LE;
- 3) promoveu a compreensão de estratégias de comunicação e de aprendizagem;
- 4) introduziu o conceito de “fossilização”.

Na década de 60 (Rabello, 2001:33-34), 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 interlíngua do aprendiz. Estudos evidenciaram, na década de 70, que a fonologia da interlíngua era extremamente variável.

Rabello (op.cit.:35-36) analisa várias teorias relacionadas ao aprendizado de uma língua estrangeira e os processos que influenciam na interlíngua do falante. A autora chega a seguinte conclusão:

Independentemente da terminologia criada pelos estudiosos da área de aprendizado de línguas e do grau de interferência, transferência e de outros processos influenciadores na interlíngua 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 interlíngua deste, mesmo que o aprendiz já tenha alcançado fluência na língua, seguem caminhos distintos.

Os estudos de interlíngua constituem, conforme Revilla (1998:12), um objeto de investigação de descrição e de análise muito mais rico e completo que o modelo de análise de erros.

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

³² Sobre estes tópicos, ver capítulos 1.2.3 Transferência lingüística e 1.2.5 Fossilização.

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 línguas³³.

Ao discutir a noção de interlíngua e ressaltar sua contribuição para a aquisição de segunda língua, Barbosa (2004:1232) conclui:

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, concluimos que o Modelo de Interlíngua é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, 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 se foram 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.

Nosso estudo tentará responder como ocorre a aquisição-aprendizagem das vibrantes pelos aprendizes brasileiros cearenses do espanhol. Tratam-se dos fonemas / r / e / r / e, a partir da observação da produção oral desses aprendizes, tentaremos verificar características da IL desses aprendizes. Para isso, consideraremos o papel da língua portuguesa na aquisição da língua espanhola, levando em consideração os estudos baseados no referencial teórico da fonologia da interlíngua. Todos esses pressupostos teóricos trabalhados até aqui são importantes para situar o estudo no campo da investigação em aquisição-aprendizagem de línguas. A outra parte dos

³³ El modelo de IL favoreció de forma importante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas porque, entre otras cosas, promovió 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.

estudos teóricos necessários estará baseada na descrição das vibrantes em português e em espanhol e nas dificuldades encontradas pelo aprendiz.

1.4 ESTUDO SOBRE AS VIBRANTES

Para que a comunicação se torne possível, o aprendiz deve produzir suas elocuições de tal forma que sejam inteligíveis ao seu interlocutor. Fazer com que o aprendiz adquira uma articulação e uma entonação quase perfeitas, consiste em um grande problema para o professor de línguas, é o que afirma Rivers (1975:111). Em vez de uma articulação e entonação, “quase perfeitas”, é mais conveniente falarmos em “satisfatórias”. Acreditamos que estes dois pontos são na verdade desafios para o professor. As dificuldades existentes podem dar-se de acordo com o grau de diferença entre os sistemas fonológicos da língua materna e da língua estrangeira, dentre vários outros fatores. Para conhecermos melhor as dificuldades provenientes das vibrantes do espanhol pelos aprendizes cearenses, é importante observarmos os aspectos do sistema consonântico e a realização das vibrantes na L1 e na L2.

1.4.1 Aspectos do sistema consonântico 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 articulatórios e o ar passa livremente sem encontrar obstáculo ao passar pela cavidade bucal. No segundo caso, o das consoantes, a corrente de ar encontra um obstáculo a nível supra-laríngeo, impedindo ou dificultando a saída de ar. Tal interrupção é realizada por algum órgão de articulação da cavidade bucal que atua como válvula. É esta interrupção ou modificação na saída de ar que ocasiona os sons consonânticos e, menciona Iribarren (2005:166), que não se produziria sem algum se o ar expirado saísse dos pulmões livremente, isto é, sem sofrer uma mudança de pressão, ocasionado pela aparição de um obstáculo. Assim, Quilis (1997:24) esclarece que se há um estreitamento na corrente ar em um determinado lugar da cavidade supra-glótica, o som é ‘meio fechado’ ou ‘contínuo’ e aparece um ruído, como [s] e [f], por exemplo; se se fecha, o som é ‘ininterrupto’ ou ‘fechado’ e acontece uma explosão [p] e [k].

O que basicamente distingue as vogais e as consoantes é o caráter de som aberto, mas não é possível traçar uma divisória entre ambas, afirma Gaya (1988:105-106). Quilis (op. cit.:66) estuda a consoante do ponto de vista fonológico e fonético. No primeiro caso, deve-se levar em conta somente as características distintivas e, no segundo, as características articulatórias que intervêm na realização do fonema.

Embora Iribarren (2005:166) classifique as consoantes obedecendo três parâmetros, preferimos seguir a classificação adotada pela maioria dos autores, como, por exemplo, a de Quilis (1997) e Quilis & Fernández (1997). Define-se um som consonântico pelo (a): a) modo de articulação; b) lugar ou ponto de articulação³⁴; c) ação das cordas vocais; d) ação do véu do paladar.

São, portanto, quatro parâmetros utilizados pelos autores que constituem e definem os sons consonânticos. Estes, sons permitem várias possibilidades combinatórias e geram diversos sons consonânticos.

O modo de articulação se refere ao procedimento e grau de fechamento ou obstrução que encontra o ar ao sair. Conforme seja o modo de articulação, o ar expirado sairá de forma diferente. Então, de acordo com o modo de articulação, as consoantes podem ser: oclusivas, fricativas, africadas, nasais, laterais e vibrantes.

O lugar ou zona de articulação é onde os órgãos articulatórios interrompem ou modificam a saída de ar. Há, em espanhol, oito zonas de articulação e são classificadas: em bilabial, lábio-dental, dental, interdental, alveolar, álveo-palatal, palatal e velar.

De acordo com a ação das cordas vocais, indica-se se a consoante é surda ou sonora. Quando as cordas vocais se aproximam, porém não vibram, temos os sons surdos; ao contrário, se aproximam e começam a vibrar, temos os sons sonoros.

Pela ação do véu do paladar, os sons se classificam em orais e nasais. Os primeiros acontecem quando o véu do paladar está aderido à parede faríngea e o ar sai pelo conduto bucal; já os sons nasais ocorrem quando o véu do paladar está separado da parede faríngea e o conduto nasal fica, portanto, aberto.

Quilis & Fernández (1997) apresentam a classificação dos fonemas e alofones consonânticos do espanhol:

³⁴ Expomos o termo “ponto de articulação” usado pelo autor, embora preferimos “zona de articulação” devido à dificuldade de precisar o ponto real de articulação.

Quadro 2 – Fonemas consonânticos do espanhol

	Bilabial		Lábio-dental		Linguo-dental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s			ʝ	x	
Africada											c			
Nasal		m								n		ɲ		
Lateral										l		ʎ		
Vibrante simples										r				
Vibrante Múltipla										r				

Quadro 3 – Alofones consonânticos do espanhol

	Bilabial		Lábio-dental		Linguo-dental		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa		β	f				θ		s			ʝ	x	ɣ
Africada											c			
Nasal		m		ɱ		ɳ		ɲ̺		n		ɲ		ŋ
Lateral						l̪		l̪̺		l		ʎ		
Vibrante simples										r				
Vibrante Múltipla										r				

1.4.1.1 Fonemas vibrantes do espanhol

De acordo com o modo de articulação, Quilis & Fernández (1997:30) e Quilis (1997:25) classificam as consoantes em: oclusivas, fricativas, africadas, nasais e líquidas. Os autores mencionam que as líquidas formam um grupo especial que compreende as laterais (ao emití-las, o ar sai por um lado, ou pelos dois lados da cavidade bucal). Exemplo: [l], [ʎ] ou [ʎ̄] e as vibrantes (cuja característica é uma ou várias oclusões, ou seja, vibrações do ápice da língua e os alvéolos). Ex.: [r] e [r̄]. Conforme Iribarren (2005:172), essa classificação é compartilhada por alguns autores. De acordo com parte desses autores, as consoantes podem ser englobadas dentro de três grupos: a) obstruintes (oclusivas, fricativas e africadas); b) soantes (nasais, laterais, vibrantes e semiconsoantes) e c) líquidas (laterais e vibrantes). Quilis & Fernández (1997:12) acrescentam que sob a denominação de consoantes líquidas se agrupam, como vimos, as consoantes laterais e as vibrantes que “inferem uma fisionomia intermediária entre as vogais e as consoantes”.

Llorach (1994:31) menciona que os fonemas consonânticos do espanhol configuram um sistema de cinco séries e cinco ordens. As primeiras se classificam em: série oclusiva, série sonora, série fricativa, série nasal e série líquida. As ordens são as seguintes: ordem labial, ordem dental, ordem palatal e ordem velar. As vibrantes e as laterais se inserem dentro da série líquida.

Como características principais destes sons, citam os autores Quilis & Fernández (op. cit.:121) e Quilis (op. cit.:62):

a) Do ponto de vista articulatorio, a cavidade bucal apresenta máxima abertura se comparada ao restante das consoantes, sem chegar nunca à abertura vocálica;

b) Como a quantidade de energia que se emprega no movimento dos músculos elevadores é relativamente pequena, já que o fechamento dos órgãos articulatorios não é muito grande, vai parar grande parte dela nas cordas vocais, dando origem a um maior número de vibrações em unidade de tempo, ou o que é o mesmo, a uma frequência mais alta. As consoantes líquidas apresentam o tom mais alto de todo o sistema consonântico do espanhol. O tom mais alto e maior abertura dos órgãos articulatorios são qualidades que proporcionam a aproximação dos sons líquidos aos vocálicos. Do ponto de vista acústico, possuem características vocálicas e consonânticas.

c) O grau de abertura não é suficientemente grande para que esteja desprovido do ruído de fricção, próprio dos sons contínuos consonânticos.

Gaya (1988:145) ao falar sobre as laterais e as vibrantes, menciona que “o contato lingüístico com que se articula o *r* oferece, às vezes, oclusão completa e, às vezes, fricção. Apesar deste caráter comum com as consoantes estudadas até aqui³⁵, a articulação das laterais e das vibrantes tem características tão peculiares que a maior parte dos tratadistas as estudam separadamente”.

Do ponto de vista da produção de uma consoante vibrante, Iribarren (2005:172) diz que o contato da ponta da língua com os alvéolos é firme, mas não contínuo pelo fato da língua bater repetidamente a região alveolar, o que permite a passagem do ar de modo intermitente. Quando se corta de forma intermitente a passagem do ar, origina-se um som de tipo vibratório. Isto acontece, por exemplo com o fonema inicial, como em *rojo*. No caso da vibrante simples / *r* /, a língua vibra uma só vez e, no caso da vibrante múltipla / *r* /, a língua vibra entre três e cinco vezes.

Ao definir as vibrantes, Gaya (op. cit.:148) cita: “Chamam-se assim os sons que se produzem quando um órgão elástico e tenso executa um ou vários movimentos rápidos [...], de modo parecido ao tremor bilabial com que expressamos uma sensação de frio”³⁶.

Segundo o autor (op. cit.:148-150) “os sons vibrantes de maior importância nas línguas são os que conhecemos com o nome genérico de *r*”. O autor apresenta um triplo critério para apresentar as variedades mais freqüentes do *r*. Assim, é necessário fazer a distinção entre as alveolares das velares ou uvulares; as simples das múltiplas; as vibrantes propriamente ditas das fricativas e relaxadas. Em seu estudo, Gaya mostra essas muitas variedades do *r* em diversas línguas e no que diz respeito ao espanhol, do ponto de vista da produção, o contato alveolar no caso da vibrante múltipla é algo mais interior que no caso da vibrante simples. Essa diferença produz no idioma uma série de oposições semânticas, como *cerro* (*s. f.* número de valor nulo) – *cerro* (*s. m.* colina), *caro* (*adj.* de preço elevado ou superior ao normal) – *carro* (*s. m.* carroça), *para* (*prep.* para) – *parra* (*s. f.* parreira); esses pares de palavras possuem significados diferentes.

³⁵ As consoantes a que se refere o autor são as oclusivas e as fricativas.

³⁶ “Se llaman así los sonidos que se producen cuando un órgano elástico y tenso ejecuta uno o varios movimientos rápidos [...] de modo parecido al temblor bilabial con que expresamos una sensación de frío”.

Para Quilis & Fernández (1997:129), as consoantes vibrantes têm como característica principal, possuir uma ou várias interrupções momentâneas durante a saída do ar; isto acontece pelo contato entre o ápice da língua e os alvéolos. Quando se produz as vibrantes, as cordas vocais vibram. Os autores caracterizam os fonemas vibrantes do espanhol do ponto de vista fonológico em: a) simples / r / e b) múltiplo / r /. Do ponto de vista fonético caracterizam os sons vibrantes em: a) simples [r] e b) múltiplo [r].

Quilis (1997:65) caracteriza a vibrante simples / r / por ter um só alofone [r] e aparece sempre no interior de palavra, em posição pré-nuclear. É representado, ortograficamente, pela letra *r* e, em sua articulação, se produz uma breve oclusão da língua contra os alvéolos. Ex.: /'karo / ['karo] *caro*; /to' rero/ [to' rero] *torrero*. No caso da vibrante múltipla, o autor a caracteriza por ter um só alofone [r] que pode aparecer no início ou no interior de palavra, em posição pré-nuclear, antes de vogal, precedida de vogal ou das consoantes [n] ou [l]. Corresponde, ortograficamente, à grafia *r* quando se encontra em posição inicial de palavra /'roka/ ['roka] *roca*; ou em posição medial precedida de *n* ou *l*: /alrede'doɾ/ [alreðe'doɾ] *alrededor*; corresponde também à grafia *rr*, quando está em posição intervocálica, no interior de palavra: /'karo / ['karo] *carro*.

Milani (1999:15), em sua gramática comparativa de espanhol para brasileiros, apresenta as consoantes do espanhol e com relação às consoantes *r* e *rr*, diz que os brasileiros devem pronunciar como os gaúchos do Brasil. O *r* que aparece no meio de palavras, tem um som suave como em *cara*, *arquitectura*. O *r* inicial e o que vem depois de *n*, *s*, *l* têm som de *rr*, ou seja, forte.

Torrego (2002:386-387) ao dar as características dos sons do espanhol, especifica com relação aos sons vibrantes o seguinte: “são a outra variedade dos líquidos: a ponta da língua choca nos alvéolos produzindo uma vibração [r] ou várias [r]”. Sobre os sons líquidos, menciona que estes são sons intermediários entre os vocálicos e os consonânticos puros; são estes: [l], [r], [r], [l].

Ao relacionar os fonemas vibrantes à sua representação ortográfica, Torrego (op. cit.:454) diz que a letra *r* pode representar o fonema alveolar, vibrante múltipla / r / ou o fonema alveolar, vibrante simples / r /. A letra *r* representa o fonema / r / nos seguintes casos: a) início de

palavra: *rata*, *réo*; b) depois das consoantes *l*, *n*, *m* e *s*: *alrededor*, *honrar*; c) depois das consoantes *b*, *d*, *t*, quando o *r* pertence a uma sílaba diferente, como em *subrayar* (*sub-rayar*), *postromántico* (*post-romántico*). Nos outros casos, o *r* representa o fonema alveolar , vibrante simples / r /: *para*, *ir*, *caro*. O dígrafo *rr* representa o fonema / r / e aparece somente entre vogais: *perro*, *carreta*.

Conforme Masip (1998:70-71), o fonema / r / classifica-se da seguinte forma: a) Articulatoriamente: vibrante alveolar sonoro simples; b) Acusticamente: vocálico, consonantal, agudo oral, interrupto, sonoro, mate; c) Segundo a fonologia gerativa: soante, vocálico, consonantal, coronal, anterior, não alto, não baixo, não posterior, não arredondado, não nasal, não lateral, contínuo, sem pressão subglotal aumentada, sonoro, não estridente; d) Ortograficamente se transcreve: *R*, *r* (*CARA*, *cara*); e) Possui alofone: [r]: vibrante alveolar sonora (em posição intervocálica ou pós-vocálica): ['para] *para*, [parti 'ðarjo] *partidário*.

Para o fonema / r /, o autor (op. cit) classifica: a) Articulatoriamente: vibrante alveolar sonoro múltiplo; b) Acusticamente: vocálico, consonantal, agudo, oral interrupto, sonoro, mate; c) Segundo a fonologia gerativa: soante, vocálico, consonantal, não coronal, não anterior, alto, não baixo, posterior, não arredondado, distribuído, não nasal, não lateral, contínuo, pressão subglotal aumentada, sonoro, não estridente; d) Ortograficamente se transcreve: *R*, *r* (*Ratón*, *ratón*), *RR*, *rr* (*CARRO*, *carro*); e) Possui como alofone: [r]: vibrante alveolar sonora múltipla (em posição pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica): ['roka] *roca*, ['karo] *carro*, ['pwerta] *puerta*.

Díaz (1999:41) menciona que a vibrante simples tem sua pronúncia equivalente ao / r / do português como em *caro* (*cara*, *era*, *pero* etc.). Já a vibrante múltipla / r /, o autor menciona que tal fonema não é igual ao do português como em *cachorro*, pois em português é velar, mais atrasado e em espanhol é alveolar, mais adiantado. Ao pronunciar incorretamente este fonema em espanhol, poderá haver confusão devido à mudança de significado.

Hermoso & Dueñas (2002:76) resume que a vibrante simples [r] é grafada com *r* usada: a) entre vogais (*cara*); b) diante de consoante (*árbol*); c) no final de palavra (*ir*); d) em combinação consonântica: *br*, *cr*, *dr*, *fr*, *gr*, *kr*, *pr* e *tr* (*abrazo*). A vibrante múltipla [r], também

grafada com *r*, é utilizada: a) no início de palavra (*rayo*); b) atrás das consoantes *s*, *l*, *n* (*Enrique*, *alrededor*); c) Atrás das consoantes *b*, *d*, *t* quando não forma sílabas com elas (*subrayar*). Este fonema, também pode ser grafado com *rr* e é usado entre vogais (*ferrocarril*).

Vejamos o que acontece com relação à neutralização dos fonemas vibrantes em espanhol. Entende-se por neutralização, quando em determinadas posições, dois fonemas perdem sua função distintiva.

Como vimos anteriormente, a posição das vibrantes na sílaba é de suma importância, pois pode haver alterações semânticas. Quando as duas vibrantes se encontram em posição interior de palavra /'pero/ – /pero/ *pero* – *perro*, há uma diferença significativa. Em *pero*, do latim *per hoc*, conjunção adversativa, indica que o significado da oração ou palavra à qual precede se opõe e é diferente ao significado da outra oração ou palavra anterior; já *perro*, *s. m.*, quer dizer mamífero doméstico da família canídeos que apresenta grande diversidade de tamanhos, formas e pelagem (Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española, 1997). Tratam-se de palavras de ordens morfológica e semântica diferentes. *Pero* corresponde à conjunção adversativa do português mas, e *perro* significa *cachorro*, *cão*.

Quando os fonemas vibrantes /r/ e /r/ se encontram em posição silábica pré-nuclear entre vogais no interior de palavra, ocorre, como vimos nos exemplos acima, uma diferenciação significativa; já em posição silábica pós-nuclear, podem realizar-se como [r], [r] ou [ɾ] de tal forma que não há variação no significado da palavra, portanto, os fonemas ficam neutralizados e podemos representá-los pelo arquifonema vibrante /R/, assim, por exemplo, em /'pweɾta/ *puerta*, podemos pronunciar como ['pweɾta], ['pweɾta] ou ['pweɾta] e /a'maR/ *amar*, como [a'maɾ] ou [a'maɾ].

De acordo com a bibliografia consultada, percebemos que, em algumas gramáticas, há uma explicação superficial sobre os fonemas vibrantes, por isso expomos uma gama de autores a fim de percebermos as definições dadas por eles e as compararmos, já que alguns esclarecem pontos que outros não mencionam. É importante esclarecer que para a elaboração dos Testes de Produção, levamos em consideração o uso desses fonemas de acordo com sua posição na sílaba e seguimos como critério a explicação de Quilis (1997) que é, basicamente, a dada pela maioria dos autores.

1.4.2 Aspectos do sistema consonântico do português do Brasil

A classificação das consoantes do português obedece praticamente os mesmos critérios da classificação do espanhol³⁷. Assim, classificam-se as consoantes portuguesas (conforme a NGB, 1959; *apud* Cavaliere, 2005:104), segundo quatro critérios articulatórios: a) modo de articulação: oclusivas, constrictivas (fricativas, laterais, vibrantes); b) ponto de articulação: bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais, velares; c) papel das cordas vocais: surdas e sonoras; d) papel das cavidades bucal e nasal: orais e nasais. Dentro da referência bibliográfica consultada, a análise mais difundida dos fonemas do português do Brasil é a de Câmara Jr. (1997). Apresentaremos, então o quadro dos fonemas consonânticos portugueses:

Quadro 4 – Fonemas consonânticos do português do Brasil

	oclusivas		fricativas		nasais	líquidas	
	surdas	sonoras	surdas	sonoras		laterais	vibrantes
labiais	/p/	/b/	/f/	/v/	/m/		
anteriores	/t/	/d/	/s/	/z/	/n/	/l/	/r/
posteriores	/k/	/g/	/ʃ/	/ʒ/	/ɲ/	/ʎ/	/R/

Calvante (1998:128)³⁸ 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 as seguintes realizações:

Quadro 5 – Características do falar fortalezense

Características	Exemplos:
Som aberto das pretônicas	|[ɛ]vada, c[ɔ]lega

³⁷ Percebemos que há, entre os autores, uma variação com relação à simbologia fonética. Para o nosso trabalho, consideraremos o fonema / r / para a vibrante simples e o fonema / r / para a vibrante múltipla.

³⁸ Mantemos a transcrição realizada pelo autor.

Som aberto, oral em	j[aj]me (nome próprio)
Som fechado, nasal em	b[ã]nana, c[ã]minha (v.)
Som fechado em	d[e]pois, d[e]zoito f[e]cha (v. fechar)
Som palatal do s antes de t	co[ʃ]ta, e[ʃ]te, po[ʃ]te
Não-palatalização do s final de sílaba e de palavra	me[z]mo, belo[s]
Emudecimento do i em	exper'menta, expe'mente
Emudecimento do r final em	fala[∅], vende[∅], parti[∅]
Ditongação dos pronomes em	n[ɔjs], v[ɔjs]
Ditongação do i final em	ment[ij], ped[ij], vend[ij]
Ditongação em	circ[u]to, grat[u]to
Som posterior aberto em	espl[ɔ]dia, espl[ɔ]diu
Reduzido e anterior em	b[i]fê, p[i]rê, a preposição d[i] (de), a conjunção [i] (e)

1.4.2.1 Fonemas vibrantes do português

Sobre as vibrantes, Câmara Jr. (1997:49) as enquadra como consoantes linguais (intervém a articulação da língua):

[...] nas vibrantes, a língua vibra, quer num só golpe junto aos dentes superiores, para /r' / brando, que, para o /R/ forte, em golpes múltiplos junto aos dentes superiores, ou em vibrações da parte dorsal junto ao véu palatino, ou em vez da língua há a vibração da úvula, ou se dá além do fundo da boca propriamente dita uma fricção faríngea.

Cavaliere (2005:105) comenta o seguinte:

Vibrantes, cuja característica está no movimento vibratório da língua ou do véu palatino (palato mole) em alta frequência, que provoca uma série de microoclusões. As consoantes vibrantes são: /r/ - *carro*; /R/ - *rato*.

Convém observar que a NGB não confere denominações específicas para as consoantes /r/ e /R/, que a tradição gramatical resolveu distinguir como, respectivamente, vibrante **simples** ou **alveolar** e **múltipla** ou **velar**. Os estudos recentes, conforme já aqui

reiterado, têm demonstrado que a vibrante simples resume-se num tepe alveolar, visto que se articula mediante breve oclusão provocada pelo chicotear da ponta da língua nos alvéolos.

Segundo o autor (op. cit.:110) a distinção do tepe / r / e da vibrante / R / em português se relaciona à sua posição intervocálica, como em: *aresto, arresto*.

Callou (1987) realizou um estudo sobre a vibrante em português com base na fala do Rio de Janeiro e faz uma exposição do ponto de vista fonológico e fonético. Conforme a descrição da autora, no plano fonológico, em português há duas espécies de *r* que se opõem em posição intervocálica. Ex.: *caro* / r / - *carro* / R /; *muro* / r / - *murro* / R /. Em posição inicial e em posição pós-vocálica, o *r* se neutraliza, como veremos posteriormente. No plano fonético, há uma variação na sua realização dos dois fonemas vibrantes. O / r / fraco é realizado quase sempre como vibrante apical simples (um “flap” alveolar sonoro). Já o / R / forte pode realizar-se conforme as seguintes variantes: 1) [r] vibrante múltipla anterior ápico-alveolar sonora; 2) [ɖ]: vibrante múltipla posterior sonora (uvular, de preferência); 3) [x]: fricativa velar surda (diante de consoante sonora pode realizar-se como sonora); 4) [h]: fricativa laríngea (aspiração), surda (ou sonora, diante de sonora). Em posição final de sílaba, pode realizar-se: 5) [Ø]: zero fonético ou 6) [r]: vibrante simples quando a palavra seguinte é iniciada por vogal.

Conforme Cavaliere (2005:115-118), “os traços distintivos do fonema são suscetíveis de alteração em face das variáveis de uso lingüístico, de que resulta a ocorrência de dois ou mais alofones para o mesmo fonema no panorama geral do sistema fonológico”. O autor faz uma explanação à parte sobre a questão da vibrante:

Outro caso bastante conhecido de alofonia consonantal no português diz respeito ao *r* velar, que aparece em palavras como *carro*. Genericamente distinto do *r* alveolar de *caro*, o *r* velar na realidade pode manifestar-se em uma série bastante diversificada de alofones, sobretudo quando está em posição pós-vocálica. Observe-se a palavra *raiva*: no padrão ortoépico do Rio de Janeiro, o *r* velar inicial manifesta-se como uma consoante aspirada ou levemente vibrante, que podemos representar pelo símbolo [h]: ['haya]. Já nas regiões sulinas, o mesmo *r* manifesta-se com mais vibração e é representado pelo símbolo /R/: ['RAYva]. A essas duas manifestações do *r* velar inicial podem somar-se outras, que os estudos mais aprofundados descrevem com exatidão. Fato é que [h] e [R] são alofones de /R/ em posição silábica inicial. Já em posição pós-vocálica, travando a sílaba, o *r* velar desdobra-se em maior número de alofones, sendo perceptível ao ouvido do falante nativo, além das variantes [h] e [R]. O retroflexo alveolar [ɺ] – esse som constitui fonema em outras línguas, como o inglês

– típico do português “caipira” brasileiro. Em outros termos, dentre os vários alofones de /R/ pós-vocálico no português do Brasil, podem-se citar [R], [h] e [J], razão por que a palavra *valor*, por exemplo, é pronunciada [va ' l oh] por um carioca, [va ' l oR] por um catarinense e [va ' l oJ] por um paulista interiorano ou um natural do Triângulo Mineiro.

Callou & Leite (1999:74-75) fazem uma interpretação à parte da vibrante em português e mencionam que são várias as questões levantadas seja do ponto de vista fonético quanto do ponto de vista fonológico.

[...] O que se diz tradicionalmente é que há duas espécies de *r* que se opõem fonologicamente apenas em posição intervocálica (careta:carreta, toa:torra) embora ocorra em muitos outros contextos: a) inicial (rato, roupa), b) final de sílaba no meio da palavra (corta, mergulho), c) final de palavra (brilhar, chegar) e d) como segundo elemento de grupo consonântico, (prato, praia). No penúltimo contexto podemos prever três possibilidades: 1) seguida de pausa (final absoluto) – mar, ver, 2) seguida de consoante – mar forte, ver bem e 3) seguida de vogal – mar alto, ver o livro. O contexto *a* e *d* correspondem à posição pré-vocálica e os outros à posição pós-vocálica.

Os aspectos fonéticos no português do Brasil são muito complexos e não vamos abordá-los criteriosamente, portanto, nos limitaremos ao plano fonológico.

A neutralização em português acontece quando o *r* está em posição inicial e em posição pós-vocálica. “[...] em posição inicial só ocorre o *r* forte (múltiplo), como segundo elemento do grupo consonântico só ocorre de preferência o *r* fraco (simples) e em posição pós-vocálica pode ocorrer um ou outro” (op.cit.:75).

1.4.3 Dificuldades de aprendizes brasileiros cearenses com os fonemas vibrantes do espanhol

Alguns autores, ao pesquisar sobre a produção oral de aprendizes brasileiros de espanhol registram algumas dificuldades encontradas por estes.

Conforme Masip (1998:80, 83, 123) as dificuldades do aluno brasileiro consiste em pronunciar *r* simples no final de sílaba como se fosse *r* velar (Be[R]lín, Berlín) e pronunciar *r* múltiplo como se fosse *r* velar [R] no início de palavra, entre vogais e no final de sílaba quando seguida de consoante ([R]jetirada, *retirada*). Vejamos uma síntese dos problemas relacionados com o *r*, registrados pelo autor:

Quadro 6 – Dificuldades com o r

Dificuldades	Exemplos	Causas
[r] → [R] Em fim de sílaba, o brasileiro realiza a vibrante simples como velar.	[par 'tir] → [par 'tiR] <i>partir</i>	Em português, o [r] pós-vocálico se realiza como [R].
[r] → [R] O brasileiro realiza sempre a vibrante múltipla como velar.	['riko] → [Riko] <i>rico</i> ['karo] → [káRo] <i>carro</i>	O fonema vibrante múltiplo não existe em português.

Outra dificuldade é no caso da junção entre [r] e vogal, pois conforme o autor, o brasileiro reluta em realizá-lo independente da tonicidade. Ex.: [írʷ#imbjérnos] → [iR imbjérnos] *ir-inviernos*.

Cruz (2004), em sua pesquisa de Tese de Doutorado, ao estudar as etapas de interlíngua, investiga as marcas fonéticas³⁹ na produção oral de aprendizes brasileiros paulistas de espanhol e registra as seguintes observações de acordo com as etapas de IL:

Quadro 7 – Etapas de IL

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3	ETAPA 4
- Mudança de código + transferência de características fonéticas da LM em abundância: * neutralização /e/ → [i] no final de palavra em posição átona; * abertura vocálica /e/ → [ɛ]; * [v] interdental; * sonorização /s/ → [z]; * vocalização do l em [w] no final de sílaba ou palavra e	- Transferência de características fonéticas da LM, em ampla escala: * abertura vocálica (/e/ → [ɛ]; /o/ → [ɔ]); * ditongação indevida; * neutralização de /o/ em posição átona ao final de palavra em [w] e de /e/ em [i]; * a epêntese do , nasalização; * vocalização do /l/ no final de sílaba ou palavra	- Transferência de características fonéticas da LM, com diminuição da frequência: * abertura vocálica (/e/ → [ɛ]; /o/ → [ɔ]); * ditongação indevida; * epêntese do e; * epêntese do i; * neutralização do (/e/ → [i] ao final de palavra em posição átona); * nasalização; * velarização do r	- Transferência de características fonéticas da LM, com a presença discreta: * abertura vocálica (/e/ → [ɛ]; /o/ → [ɔ]); * ditongação indevida; * epêntese do e; * v interdental; * nasalização e sonorização.

³⁹ 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.

*r simples como retroflexa [ɹ].	[w]; + r retroflexo /ɹ/; * velarização * (/r/→[χ]); * sonorização /s/ →[z]; /d/→[dz]; /t ʃ/→[ʃ].	(/r/→[χ]); * r retroflexo [ɹ]; * sonorização (/s/ →[z]); * [v] interdental; * vocalização do l no final de sílaba ou palavra (/l/→[w]).	
- Sem noção das proximidades ou distâncias com a língua meta, com abundância de características fonéticas da LM.	- Noção ainda difusa da língua meta, com a realização em ampla escala de características fonéticas da LM.	- Noção um pouco mais sólida da língua meta, com diminuição da frequência de características fonéticas da LM.	- Noção bastante mais sólida da língua meta, com a presença discreta de características fonéticas da LM.

Como se observa na investigação de Cruz (op. cit.), os aprendizes têm dificuldades com o *r* e verifica-se que, conforme os resultados da pesquisa, isto se estende até a etapa 3. Registra-se, na produção oral, *r* simples como retroflexa [ɹ], *r* múltipla como *r* velar [χ].

O aprendiz brasileiro de espanhol no que diz respeito à produção dos fonemas do idioma, terá maior ou menor dificuldade dependendo da região do país a que pertence, uma vez que para um só fonema em português, poderemos ter mais de um alofone.

O maior ou menor grau de dificuldade, portanto, com relação às vibrantes do espanhol pelo aprendiz brasileiro está ligado diretamente à variação diatópica, mas não descartamos outras variações de ordem diastrática ou de ordem diafásica, entre outras.

A vibrante fraca e a vibrante forte, em português, correspondem a dois modos de articulação: a vibrante / r / em *caro* e a fricativa / R / como em *carro*. As vibrantes expostas por Câmara Jr. (1997) correspondem a esses dois modos de articulação. Em português, a oposição entre esses fonemas tem valor distintivo. Em português o *r* fraco é chamado também de simples e o *r* forte de múltiplo; esse *r* múltiplo a que Mattoso se refere não corresponde ao *r* múltiplo do espanhol.

Em espanhol, no caso de *carro* /'karo/, por exemplo, aquilo que é representado ortograficamente com dois *r*, deve ser pronunciado como vibrante múltipla e tem valor distintivo, porém a produção do fonema em português, considerando o falar cearense, é diferente /'kaho/. No caso do *r* entre vogais, o aluno poderá não ter problema como em *caro*, nem quando for segundo elemento do grupo consonântico como em *brazo*, *pronto*, *abril*, entre outros, posto que se comporta do mesmo modo do português.

Quando o *r* vier depois de vogal como em *carta* /'karta/, pronuncia-se, normalmente, como vibrante simples, podendo também, devido à neutralização nessa posição, ser pronunciado como ['karta] ou ['ka.ɾta]. O aluno terá problema, pois poderá produzir como na sua língua materna, seja como velar ['kaxta] ou como aspirada ['kahta].

No final de sílaba, o *r* deve ser pronunciado como vibrante simples, como em *casar* [ka'sar], mas no nosso dialeto, o aluno produz, em português, como velar [ka'zax] podendo também fazer o apagamento [ka'zæ]. Em espanhol, existe o fonema velar, só que a representação ortográfica é outra. Portanto, em português, o *r* pode ser pronunciado como velar, mas em espanhol isso não acontece, pelo menos com relação ao *r*. A realização da velar, em espanhol, acontece nos seguintes casos: a) consoante *j* diante de todas vogais (*ja, je, ji, jo, ju*) (/xa'mas/→ *jamás*; /bia'xero/→ *viajero*) e b) consoante *g* diante das vogais *e* e *i* (*ge, gi*) (/xi'tano/→ *gitano*).

No caso da vibrante da múltipla, o aluno terá mais dificuldade. Primeiro, em perceber que a produção não existe em nosso dialeto e, além disso, a produção fonética não é comum. Como já mencionamos anteriormente, a vibrante simples / *r* / e a vibrante múltipla / *r* / geram diferenciação semântica. Existem inúmeros exemplos em espanhol, como nas palavras: *para* (preposição *para*) – *parra* (videira), *ahora* (advérbio *agora*) – *ahorra* (do verbo *ahorrar* que significa economizar), *pera* (*pêra*) – *perra* (*cachorra*), *caro* (adjetivo *caro*) – *carro* (*carro, veículo*), *moro* (*mouro, muçulmano*) – *morro* (*morro, monte*), entre outros. Se o aluno produzir a vibrante simples em vez da múltipla, haverá problemas porque ocasionará mudança de significado.

O que interfere, na realidade, são os alofones do português que utilizam os aprendizes para produzir as vibrantes do idioma que aprendem, o que em espanhol, são fonemas.

2. METODOLOGIA

2.1 Pesquisa bibliográfica

Esta investigação se propõe a investigar como o aluno de L2 produz as vibrantes da língua espanhola. Para a realização deste trabalho, e a partir dos pressupostos teóricos considerados, pesquisamos trabalhos já elaborados sobre o assunto. Em seguida, fizemos leituras das obras relevantes para a pesquisa que objetivaram descobrir teorias e trabalhos aplicados à língua estrangeira no que se refere aos aspectos fonético-fonológicos, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Espanhola. Abordamos os mecanismos de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira, conceitos referentes à Fonética e Fonologia com enfoque para o ensino de línguas e pesquisamos sobre a pronúncia, a transferência lingüística, a questão do “erro” e a fossilização. Acrescentamos outras leituras de obras sobre a metodologia do ensino de línguas estrangeiras, assim como as teorias sobre essa problemática, como as teorias de Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua. Por último, abordamos aspectos relacionados ao *r* em português e espanhol, enfocando as dificuldades de aprendizes de E/LE com as vibrantes do espanhol.

2.2 O universo da pesquisa

A pesquisa realizou-se a partir da observação participante, aplicação dos testes de produção, gravação e transcrição destes. Nosso público alvo foi o aluno, futuro professor de espanhol, que cursa Letras com habilitação em língua estrangeira (espanhol) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalhamos com os semestres II (inicial), IV (pré-intermediário) e VI (intermediário) para verificarmos se há avanços significativos com relação à produção das vibrantes, antes que estes estudem de modo mais aprofundado os aspectos fonético-fonológicos da língua em questão. Os alunos fazem a disciplina de “Fonologia da Língua Estrangeira” no semestre V. Esses alunos cursam, no total, nove semestres de língua espanhola.

2.3 Delimitação do *corpus*

O *corpus* constitui-se de 30 gravações coletadas através de entrevistas com alunos do 2º, 4º e 6º semestres da habilitação em língua espanhola da UFC na cidade de Fortaleza. O total das gravações foi dividido igualmente entre os três semestres citados acima, contabilizando 10 gravações por semestre. O *corpus* foi coletado, organizado e analisado pela própria mestrandia no período de agosto a outubro do ano de 2006.

2.3.1 Caracterização dos informantes

Selecionamos 30 informantes (10 alunos do 2º semestre, 10 alunos do 4º semestre e 10 alunos do 6º semestre), alunos do Curso de Letras com habilitação em Português-Espanhol da UFC. Uma das razões para se escolher esse grupo residiu no fato de que todos os alunos estão na mesma área de estudo, serão futuros professores da língua que estudam e recebem noções de fonética e fonologia da língua espanhola desde o primeiro semestre do curso. Os informantes foram escolhidos através da Ficha do Informante (FI) e foi aplicada a todos os alunos freqüentes das turmas. A partir da análise das fichas, selecionamos os alunos que participaram efetivamente da pesquisa. O perfil do nosso informante (I) obedeceu alguns critérios e determinou-se que este deveria ser brasileiro e cearense; filho de pais brasileiros; de ambos os sexos; com idade igual ou superior a 18 anos; deveria estar cursando os semestres II, IV ou VI do curso de graduação em Letras com habilitação em Língua Espanhola na UFC; não ter morado por mais de seis meses no país da língua-alvo ou em qualquer outro; não possuir parentes ou cônjuge que falem a língua espanhola.

As figuras a seguir, apresentam as proporções respectivas ao sexo e nível de escolaridade em língua portuguesa de nossos informantes:

Gráfico 1 – Proporção por sexo dos participantes

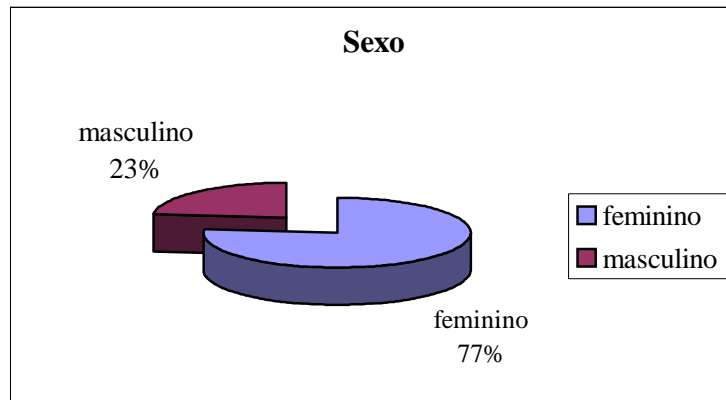
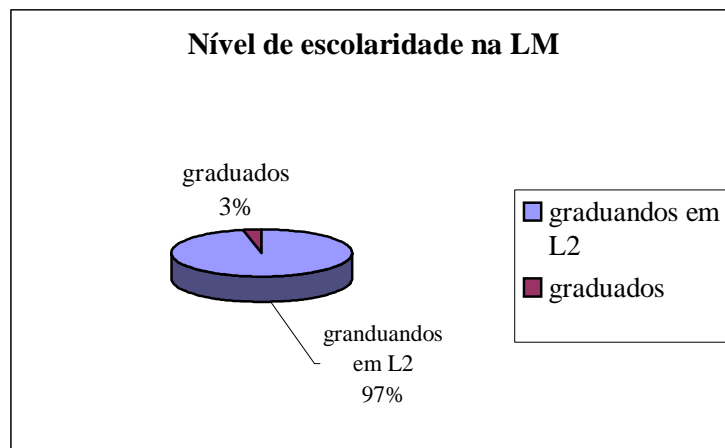


Gráfico 2 – Proporção por nível de escolaridade na LM



2.4 Variáveis controladas

Trabalhamos com 18 (dezoito) variáveis, sendo 1 (uma) dependente. No total, foram 13 (treze) de ordem lingüística e 4 (quatro) de ordem social, totalizando 59 (cinquenta e nove) fatores. Algumas variáveis foram selecionadas tendo como base a literatura já lida e outras foram selecionadas por nós conforme observação da produção dos aprendizes.

2.4.1 Variável dependente:

a) Pronúncia padrão da vibrante simples e da vibrante múltipla

A realização das vibrantes simples e múltiplas é a variável dependente. A análise dos dois fonemas será feita separadamente e levamos em consideração a pronúncia padrão dos fonemas da língua espanhola;

b) Pronúncia inadequada realiza pelo aprendiz

Consideramos a pronúncia inadequada quando o aprendiz não produzir a pronúncia padrão da LAL.

2.4.2 Variáveis lingüísticas

Partindo do pressuposto de que o comportamento das vibrantes é condicionado por variáveis lingüísticas, seja as da língua espanhola ou da LM, foram consideradas as seguintes:

a) Variantes do *r*

As variantes do *r* a que nos referimos estão relacionadas aqui a todos usos da IL utilizadas pelo aprendiz, pois ele poderá usar a pronúncia padrão da LAL adequadamente ou não, além de utilizar variantes que interferem nessa pronúncia padrão. Essas outras variantes foram selecionadas por serem recorrentes no *corpus* e foram detectadas no decorrer da transcrição fonética.

- [r] vibrante simples. Ex.: *caro* ['ka.ro] (I g1YR7);
- [r] vibrante múltipla. Ex.: *ferrocarril* [feroka 'ri.l] (I G1YR8);
- [h] ~ [ħ] aspiradas. Ex.: *risa* ['hi.sa] (I g1YP10);
- [x] ~ [χ] velares. Ex.: *terrible* [texiβle];
- [Ø] zero fonético ou apagamento. Ex.: *corredor* [kore 'ðoØ] (I g2YQ4);
- [ɹ] retroflexo. Ex.: *arrugar* [aru 'ɹa.ɹ] (I g1YP7).

b) Posição na sílaba e no vocábulo

- Início de palavra. Ex.: *risa* ['ri.sa];
- Contexto intervocálico. Ex.: *morro* ['mo.ro]; *ver una* [be 'ru.na];
- Final de palavra: Ex.: *por* [po.r];

- Final de sílaba: Ex.: *parte* ['parte];
- Posição intrasilábica: Ex.: *Brasil* [bra 'sil].

c) Contexto fonológico antecedente

- Pausa. Ex.: ... *rio* ... ['rio];
- Vogais altas [i, u]. Ex.: *sabiduría* [saβiðu 'ria]; *sentir* [sen̄ 'tir];
- Vogais médias [e, o]. Ex.: *topera* [to 'pera];
- Vogal baixa [a]. Ex.: *jarra* ['xara];
- Nasal. Ex.: *honra* ['õra] (I g2YP8);
- Vogais médias baixas [ε, ɔ]. Ex.: *ibérico* [i 'βεriko] (I g1YP1); *tórculo* ['tɔrkulo] (I g2 YP8);
- Consoante. Ex.: *alrededor* [alreðe 'ðor].

Controlamos o que vem antes do *r*, observando os fatores acima citados. Embora o comportamento das nasais entre português e espanhol nem sempre se realizem igualmente e as vogais médias baixas não façam parte da pronúncia padrão do espanhol, elas aparecem na fala do aprendiz brasileiro e, sendo assim, a transcrição obedeceu a pronúncia do aluno.

d) Contexto fonológico seguinte

- Consoante. Ex.: *parte* ['parte];
- Vogal oral ou nasal, ditongo e hiato. Ex.: *por ejemplo* [pore 'xemplo], *riadas* ['riaðas], *israelita* [israe 'lita];
- Pausa. Ex.: *color...* [ko 'lor...].

Verificamos o que vem após o *r* controlando os fatores expostos. No segundo fator, consideramos também o vocábulo no caso de haver junturas.

e) Classe morfológica

- Verbo infinitivo. Ex.: *apetecer* [apete 'θer];
- Verbo não infinitivo. Ex.: *quiere* ['kiere];

- Classe dos nomes (substantivo, adjetivo ou advérbio). Ex.: *carreteras* [kareteras], *amarilla* [ama'riʎa], *alrededor* [alreðe'ðor];
- Classe dos conectivos: preposição ou conjunção. Ex.: *por* [por], *pero* ['pero].

f) Tonicidade

- Tônico. Ex.: *Córdoba* ['korðoβa];
- Átono. Ex.: *personajes* [perso'naxes].

O primeiro fator acontece quando o acento tônico recai na sílaba em que há o *r* e, no segundo, quando o acento não recai na sílaba em que há o *r*.

g) Dimensão do vocábulo

- Uma sílaba. Ex.: *red* ['red];
- Duas sílabas. Ex.: *amor* [a'mor];
- Mais de duas sílabas. Ex.: *remonta* [re'moŋta].

h) Pressão paradigmática

- Verbos da primeira conjugação *versus* infinitivo;
- Verbos da segunda conjugação *versus* infinitivo;
- Verbos da terceira conjugação *versus* infinitivo;
- Não houve pressão paradigmática;
- Não se aplica.

Os verbos que sofrem pressão paradigmática podem interferir na pronúncia do *r* e a não realização do *r* final de verbos da 1ª conjugação como *cantar* [kaŋ'taɾ] (verbo infinitivo) pode alterar a forma verbal, como em *canta* ['kaŋta] (3ª pessoa do singular do verbo *cantar* no presente do indicativo). O mesmo pode acontecer com os verbos de 2ª conjugação, como *recorrer* [reko'reɾ] (verbo infinitivo) e *recorre* [re'kore] (3ª pessoa do singular do verbo *recorrer* no presente do indicativo), assim também com os verbos de 3ª conjugação como *sentir*

[sen̩ˈtir] (verbo infinitivo) e *sentí* [sen̩ˈti] (1ª pessoa do verbo *sentir* no pretérito perfeito simples do indicativo).

Como há verbos que não sofrem pressão paradigmática, acrescentamos o quarto fator, como *recibió* [reθiˈβio], *arraigó* [araiˈɣo] etc. O fator “não se aplica” vale para todas as classes verbais, exceto a classe dos verbos.

i) Homônimos

- Com distinção fonológica. Ex.: *moro* [ˈmoɾo] *versus* *morro* [ˈmoɾo];
- Sem distinção fonológica. Ex.: *parte* [ˈparte] *versus* *parte* [ˈparte].

Conforme vimos na fundamentação teórica sobre o estudo das vibrantes (capítulo 1.4), em espanhol os fonemas /r/ e /r̄/ se opõem em alguns contextos, como observamos no exemplo do primeiro fator, e a troca de ambos os fonemas, podem provocar mudança de significado na palavra.

j) Deslocamento da sílaba tônica

- Ocorre. Ex.: Em *árbol*, em vez de dizer [ˈarbol] o aluno pronuncia [arˈbol] (I g2YR5);
- Não ocorre. Ex.: Em *alquiler* [alkiˈleɾ], o aluno realiza corretamente (I g1ZP4).

Essa variável foi controlada devido à observação do deslocamento da sílaba tônica ser recorrente no *corpus*. O deslocamento ocorre quando o aluno muda a sílaba tônica da palavra e quando ele mantém a acentuação tônica da palavra, registramos como “não ocorre”.

l) Silabação

- Ocorre. Ex.: *marinero* [ma-rĩ-ˈneɾo] (I g3YP5);
- Não ocorre. Ex.: *jarra* [ˈhara] (I G2YQ1).

Consideramos essa variável, por ser recorrente no *corpus*. A silabação foi registrada sempre que ocorria na sílaba onde havia o *r*.

m) Quantidade de *r* na palavra

- Um. Ex.: *olores* [o'lores];
- Dois. Ex.: *fervor* [fer'βor];
- Três ou mais. Ex.: *recorrer* [reko'rer].

n) Auto-correção

- Realiza. Ex.: *enrollar* [ẽro'la/ // ẽro'ʎar] (I g1YR7); *jarra* ['ʒaha // 'ʒara] (I g1YP6);
- Não realiza.

Os informantes foram orientados a fazer correção caso sentissem necessidade e na hora da transcrição a consideramos. A auto-correção foi considerada quando o aluno a utilizava na sílaba em que havia o *r*. Quando o aluno fazia mais de uma auto-correção, consideramos a primeira realizada.

2.4.3 Variáveis sociais

Admitindo-se que as variáveis sociais, como sexo, nível de proficiência em língua espanhola, nível de escolaridade em língua portuguesa e os testes de produção interferem na produção oral de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol, decidimos controlá-las. Não consideramos a faixa etária, pois no grupo investigado, não havia variação significativa para mantê-la.

a) Sexo

- Masculino;
- Feminino.

b) Nível de proficiência em língua espanhola

- Semestre II;
- Semestre IV;
- Semestre VI.

c) Nível de escolaridade em língua portuguesa

- Graduando em espanhol;
- Graduado.

d) Testes de produção

- Palavras;
- Sentenças;
- Textos.

2.5 Coleta do material

2.5.1 Instrumentos de pesquisa

Com a finalidade de coletar as informações necessárias para análise da produção das vibrantes do espanhol, utilizamos :

- 1) A ficha do informante;
- 2) Testes de produção:
 - a) Teste de produção 1 – palavras;
 - b) Teste de produção 2 – sentenças;
 - c) Teste de produção 3 – texto nº 1 e texto nº 2.

2.5.1.1 A ficha dos informantes⁴⁰

Contactamos, primeiramente, os professores das turmas a serem investigadas, para expor nosso propósito. Informamos a estes que, por questões éticas, seus nomes seriam mantidos em sigilo e não seriam mencionados no trabalho. Após a autorização dos mesmos para a realização da pesquisa, passamos às observações e aplicação da FI. Antes de aplicar a ficha, assistimos a uma aula nas devidas turmas para nos inteirarmos do grupo e, ao mesmo tempo, para que este pudesse se familiarizar com a investigadora. Fizemos isso para que as interações, na hora das gravações, não afetassem significativamente a coleta. Somente em um segundo momento é que

⁴⁰ A FI foi adaptada tendo como base: Álvarez (2002), Barbieri Durão (2004) e Cunha da Silva (2005).

aplicamos a ficha⁴¹ que serviu para selecionarmos os 10 (dez) alunos de cada um dos semestres (2º, 4º e 6º) que se enquadraram no nosso perfil. Expusemos 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 de aplicação aconteceu no mês de junho de 2006, mas necessitamos de outros momentos para recolher os dados pelo fato de não encontrarmos todos os alunos no mesmo dia e, também, devido à inviabilidade de aplicarmos no dia pretendido por razões alheias. Desta forma, terminamos a coleta em julho.

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

O entrevistando teve sua ficha codificada em dígitos ordenados de forma crescente que teve as seguintes características:

PRIMEIRO DÍGITO: SEXO

G – Masculino

g – Feminino

SEGUNDO DÍGITO: LOCALIDADE DE NASCIMENTO

Fortaleza: 1

Interior do Estado: 2

Outro Estado: 3

TERCEIRO DÍGITO: NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA L1

Graduando em Letras Espanhol: Y

Graduado em outra área: Z

Pós-graduado: 3

QUARTO DÍGITO: NÍVEL DE PROFICIÊNCIA NA L2

Semestre II: P

Semestre: IV: Q

Semestre VI: R

⁴¹ Ver anexo 1.

QUINTO DÍGITO: número de identificação do informante, que varia de 1 a 10.

Exemplificaremos o processo de codificação do informante através da seguinte ocorrência: G2YP2. A seqüência mostra que o aluno é do sexo masculino, nasceu no interior do Estado do Ceará, é graduando em Letras Espanhol e cursa o semestre II da habilitação em Língua Espanhola da UFC e é na seqüência dos alunos da turma, o informante de nº 2⁴².

2.5.1.2 Testes de produção

Foram aplicados, no total, três testes: teste de produção 1 (palavras), teste de produção 2 (sentenças) e o teste de produção 3 (texto nº 1 e texto nº 2). Para a elaboração desses testes, nos baseamos em manuais e livros de fonética do espanhol dos seguintes autores: Hermoso & Dueñas (2002); Díaz (1999); Masip (1998); Masip (1998) e Sánchez & Matilla (1974). Fizemos algumas alterações para auxiliar na meta dos nossos objetivos. Orientávamos ao aluno para que ele lesse atentamente, a seqüência de cada parte do teste. Primeiramente o item *a* da lista de palavras, posteriormente, o item *b*, e assim, sucessivamente. E somente após a leitura de cada parte é que iniciávamos a gravação. Alguns alunos preferiram gravar logo, sem fazer leitura prévia.

2.5.1.2.1 Teste de produção 1⁴³ – palavras

Neste primeiro momento, a tarefa de cada aluno consistiu em ler em voz alta e em ritmo normal, palavras que lhes foram apresentadas pela pesquisadora em uma folha de papel ofício contendo um item de cada vez. Dividimos as palavras em dois grupos: no primeiro grupo havia mais ocorrências de vibrantes simples e, no segundo, de vibrantes múltiplas.

2.5.1.2.2 Teste de produção 2⁴⁴ – sentenças

Neste momento, cada aluno foi orientado a ler as sentenças antes da gravação. Dividimos as sentenças em dois grupos: no primeiro grupo, havia mais ocorrências de vibrantes simples e, no segundo, de vibrantes múltiplas.

⁴² Ver modelo no anexo 7.

⁴³ Ver anexo 2.

⁴⁴ Ver anexo 3.

2.5.1.2.3 Teste de produção 3⁴⁵ – texto n° 1 e texto n° 2

Selecionamos dois textos: um curto, acessível à leitura dos voluntários, e um texto mais extenso. O aluno teve a oportunidade de fazer uma leitura prévia antes da gravação definitiva. No primeiro texto fizemos uma pequena alteração. Utilizamos dois textos para que contemplasse todas as realizações do *r* e proporcionasse um número de ocorrências compatível com os outros testes de produção.

2.5.2 Fases da entrevista

Selecionados os informantes, entramos em contato para marcarmos o dia e horário 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 três momentos com cada um dos informantes selecionados que serão explicados abaixo. Cada momento equivale à aplicação dos testes de produção.

As entrevistas aconteceram nas salas disponibilizadas no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará. Somente em um caso, fizemos a gravação na residência de um dos informantes pelo fato do término do semestre letivo da universidade.

2.5.3 Procedimentos de gravação

As gravações aconteceram durante vários dias. Utilizamos um gravador portátil e o material sonoro foi gravado em fitas cassete. As gravações foram transcritas foneticamente, revistas, e analisadas posteriormente. Cada fita foi identificada na seqüência de ordem das gravações (Seqüências 01, 02 e assim por diante), pelo semestre (SII, SIV, SVI) e pela identificação do informante I1, I2, I3 e, assim, sucessivamente.

2.5.4 Transcrição

⁴⁵ Ver anexo 4.

Utilizamos para a transcrição o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) por o considerarmos mais adequado para nossos propósitos. Para detalhar melhor essa transcrição, utilizamos alguns diacríticos utilizados nas transcrições de análise do discurso, propostas por Marcuschi (1986) e outros diacríticos criados por nós que serão importantes para complementar a transcrição fonética. Segue abaixo, as convenções utilizadas para complementar a transcrição:

- (...) 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;
- // Auto-correção;
- (()) Comentários do analista: quando o aluno ri, baixar o tom de voz, tossir;
- Silabação: quando a palavra for pronunciada silabadamente.

2.5.5 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 a vibrante aparecia na palavra, exceto àquelas que foram eliminadas por conta da não audição ou quando tínhamos dúvida da real produção do informante.

Testamos, como já havíamos dito, 59 (cinquenta e nove) fatores de 18 (dezoito) variáveis⁴⁶. Como exemplo, temos a palavra *reino* [ˈreino], codificada da seguinte forma (1Rc#@s+2/?NF*8GQYT (I G2YQ1). A leitura desta ocorrência deve ser feita da seguinte maneira: a pronúncia padrão foi realizada pelo aluno – 1; a variante do *r* utilizada foi a vibrante múltipla [r] – R; a posição na sílaba é início de palavra – c; o contexto fonológico antecedente é pausa – #; o contexto fonológico seguinte é ditongo – @; a classe morfológica da palavra é substantivo, portanto, pertence à classe dos nomes – s; o fonema recai em sílaba tônica – +; a palavra tem duas sílabas – 2; por ser substantivo, não se aplica a variável “pressão paradigmática” – /; a palavra não tem distinção fonológica – ?; o informante não desloca a sílaba tônica – N; o informante não silaba a palavra – F; há só um *r* na palavra – *; não há auto-

⁴⁶ Ver anexo 8.

correção – 8; o informante é do sexo masculino – G; o informante pertence ao semestre IV – Q; este homem é graduando em espanhol – Y; o teste de produção aplicado é “texto” – T. Obedecendo esta seqüência, o mesmo processo foi repetido com todas as outras ocorrências das vibrantes. No anexo 8, apresentamos a simbologia utilizada para a codificação de todas as variáveis.

2.6 Método computacional de análise

Após a codificação, os dados foram digitados e armazenados em um arquivo de dados (EDIT).

A análise estatística dos dados foi feita com a utilização do pacote de programas VARBRUL, pois oferece percentuais, a probabilidade e a seleção dos fatores. Além disso, possibilita cruzar os grupos de fatores e mostra ocorrências específicas relevantes para a análise. As aplicações e instruções de uso do pacote estão apresentadas em Pinto e Fiorett (1992), Scherre (1993) e Pintzuk (1988). O pacote, versão 1988, compreende 10 programas: CHECKTOK, READTOK, MAKECELL, IVARB, TVARB, MVARB, CROSSTAB, TSORT, TEXTSORT e COUNTUB. O TVARB é usado quando há três variantes na variável dependente e o MVARB, para quatro ou cinco variantes. Entretanto, para uma análise de regra variável, são necessários apenas o CHECKTOK, o READTOK, o MAKECELL e o IVARB ou TVARB ou MVARB.

Antes do processamento dos dados no VARBRUL, criamos um arquivo de especificação de fatores e um arquivo de condições. No primeiro, consta um código pré-estabelecido para cada variável com seus fatores correspondentes e, no segundo, enumeramos todas as variáveis envolvidas.

Após esses passos, demos início ao processamento dos dados através dos programas. O primeiro programa rodado foi o CHECKTOK, cuja função é detectar erros de digitação no arquivo de dados. Após as correções no arquivo de dados, executamos o READTOK, responsável pela leitura de todos os dados corrigidos pelo programa anterior, gerando um arquivo de ocorrências que serve como entrada para o MAKECELL, mediante o arquivo de condições já criado. A função do MAKECELL é contar o número de ocorrências e calcular as percentagens de aplicação de cada fator, além de criar um arquivo de células para que o IVARB seja rodado. Este

programa é encarregado de fazer a análise estatística e atribuir pesos relativos a cada um dos fatores. Trabalhamos com uma variável binária e amalgamamos variantes quando necessário.

O número de rodadas do pacote VARBRUL depende dos resultados estatísticos. Caso o usuário considere os resultados significativos do ponto de vista lingüístico, não há necessidade fazer nenhuma rodada mais. Caso contrário, pode-se requisitar outros programas do VARBRUL que poderão contribuir para a análise dos dados, como o TSORT, o COUNTUP, o CROSSTAB. Tivemos a necessidade de fazer duas análises para a vibrante simples / r / e duas para a vibrante múltipla / r / em contextos separados, a fim de verificar mais atentamente a realização dos fonemas pelos brasileiros cearenses aprendizes de E/LE. Primeiramente, levamos em consideração quando os fonemas se encontram em variação livre, ou seja, um pode aparecer no mesmo ambiente que o outro. Em seguida, quando se encontram em distribuição complementar, isto é, onde um aparece, o outro jamais pode aparecer. Devido a esta necessidade, fizemos quatro rodadas definitivas do pacote VARBRUL, mas vale ressaltar que necessitamos realizar outras para um único arquivo. As rodadas foram direcionadas para o aplica, ou seja, para o uso padrão dos fonemas e todos os passos das rodadas realizadas serão explicados no decorrer da análise de acordo com a realização da produção da vibrante em questão.

Quando as variáveis ou fatores dão *knockout*, isto implica dizer que não favorecem a variação, mas o que é descartado pelo programa, é importante para a pesquisa uma vez que revela dados importantes como, por exemplo, as variáveis que o brasileiro cearense aprendiz de espanhol usa quando tenta produzir a vibrante do espanhol e nos dá dados estatísticos com relação à frequência de uso dessas variáveis ou fatores. Realizamos, também, alguns cruzamentos entre variáveis que acreditamos serem pertinentes para o estudo.

3. ANÁLISE DA PRODUÇÃO DOS FONEMAS / r / E / r / NA IL DOS APRENDIZES

Ao aplicarmos a Ficha do informante, observamos alguns registros que seriam importantes mencioná-los. Ao perguntarmos aos alunos, quais seriam as suas maiores dificuldades com relação aos aspectos inerentes no estudo da LAL (pronúncia, gramática, vocabulário, compreensão e semelhança entre as línguas), observamos que a pronúncia é um dos itens em que os alunos têm mais dificuldades, assim como a gramática. A compreensão e a semelhança entre português e espanhol mostram ser os fatores menos relevantes.

Com relação ao grau de dificuldade na pronúncia, no geral, observamos que com o decorrer do avanço no estudo da LE, os alunos têm menos dificuldades com relação à pronúncia. As maiores dificuldades são observadas nos semestres SII (50%) e SIV (40%) e as menores no semestre SVI (20%).

Registrarmos as dificuldades específicas com relação à pronúncia de cada aluno referente aos semestres trabalhados. A partir do relato dos informantes, observamos as dificuldades percebidas por eles no processo de aprendizagem da LE. Tentamos também observar através do registro mais espontâneo, se os alunos têm dificuldade com relação às vibrantes, alvo da nossa pesquisa, e obtivemos os resultados abaixo:

Gráfico 3 - Maiores dificuldades na pronúncia - SII

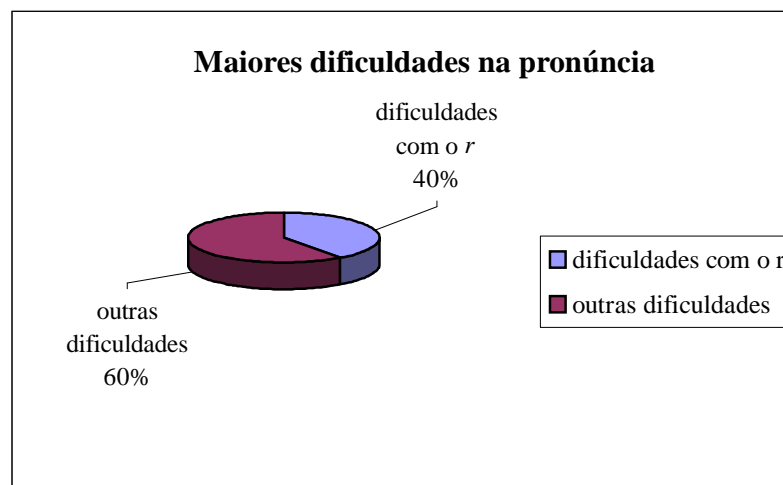


Gráfico 4 - Maiores dificuldades na pronúncia - SIV

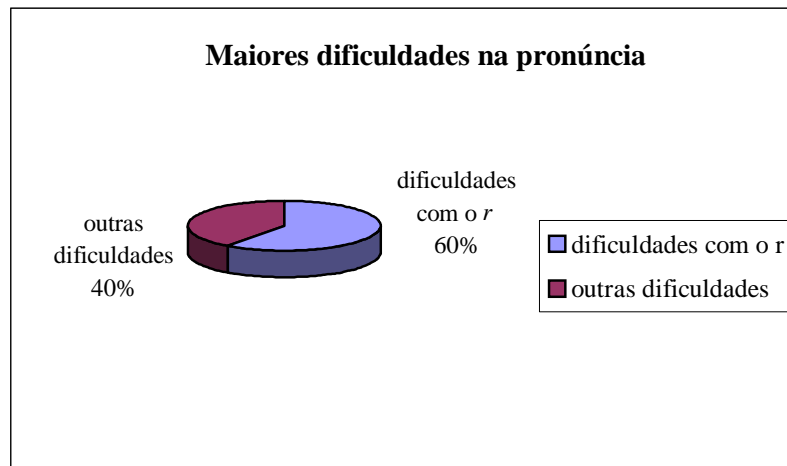
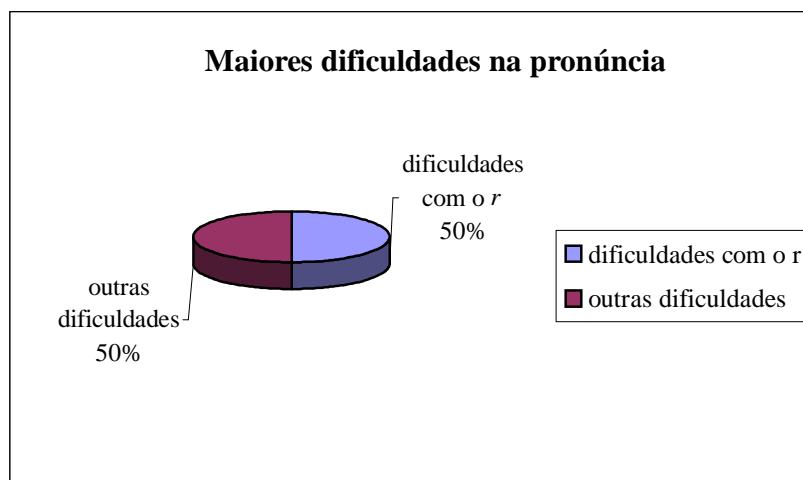


Gráfico 5 - Maiores dificuldades na pronúncia - SVI



Os informantes, de uma forma geral, registram várias dificuldades e, como professores de espanhol, percebemos, freqüentemente, na sala de aula as mais diversas barreiras sentidas pelo aprendiz brasileiro cearense, estudante de espanhol. Claro que muitas delas são trabalhadas e, praticamente eliminadas. Isso dependerá de vários fatores. De cada um dos semestres analisados, percebemos dificuldades com relação as vibrantes. Concluímos que há dificuldades com relação às vibrantes e os aprendizes percebem isso. Há uma proporção quase que igual de cada um dos grupos, seja por alunos iniciantes na língua ou por aqueles de nível mais avançado.

A análise estatística da produção dos fonemas / r / e / r / será feita em duas partes. Na primeira parte, analisaremos os resultados quando os fonemas se encontram em variação livre e, na segunda parte, quando estão em distribuição complementar. A rodada do programa VARBRUL foi realizada tendo em conta a pronúncia padrão dos fonemas estudados, seja o / r / ou o / r /. Quando não aparecer na tabela todos os fatores, isto ocorre por não haver ocorrência de determinado fator ou porque, de acordo com a análise específica que se faça, aquele fator não deve aparecer. As variáveis consideradas relevantes pelo programa serão apresentadas no decorrer da análise e, quando isto acontecer, será exposto o peso relativo.

3.1 1ª Parte da análise estatística

Os resultados estatísticos da vibrante simples e da vibrante múltipla revelam que os aprendizes brasileiros cearenses estudantes de espanhol têm mais probabilidade de usar a vibrante simples adequadamente. As maiores dificuldades deles relacionam-se ao uso da vibrante múltipla e a probabilidade de usá-la adequadamente é muito baixa. Quando os alunos não conseguem usá-las satisfatoriamente, tais fonemas são substituídos por outras variantes que serão devidamente apresentadas posteriormente.

Tabela 1 – Peso relativo da vibrante simples / r / e da vibrante múltipla / r /

Vibrantes	Peso Relativo
Simple / r /	.99
Múltipla / r /	.22

3.1.1 A produção da vibrante simples / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol

Registramos 4.293 ocorrências, sendo 81% para o “aplica” e 19% para o “não-aplica”. O resultado geral mostra que o uso adequado do fonema é maior que o uso inadequado.

Fizemos a análise do fonema / r / com relação às outras variáveis e chegamos aos resultados abaixo:

a) Variáveis lingüísticas:

- **Variável: variantes do r**

Tabela 2 – A vibrante simples / r / frente às variantes do r

Variantes do r	Aplica / Total = %
[r] vibrante simples	3.463/3.463 = 100%
[r] vibrante múltipla	3/13 = 19%
[Ø] zero fonético	0/629 = 0%
[h] ~ [ʃ] aspiradas	0/167 = 0%
[ɹ] retroflexo	0/15 = 0%
[x] ~ [ɣ] velares	0/1 = 0%

Os resultados revelam que, quando o aluno produz a vibrante simples no lugar do respectivo fonema, a probabilidade de chance de ele usá-la adequadamente é total (100%). Quando o aluno tenta produzir a vibrante simples e não a usa adequadamente, ele utiliza as outras variantes e o uso destas, favorece o inadequado do fonema / r /. Há contextos em que se pode usar a vibrante simples e a múltipla, mas os resultados mostram que, praticamente, o aluno evita o / r / e quando é usado, acerta pouquíssimo, como em: *alquiler* [alki 'ler], *ornamento* [orna 'mêto], *recuerdas* [re 'kwerdas]. Os contextos usados inadequadamente são todos intervocálicos e, quase todas as palavras são homônimas com distinção fonológica, como em: *moro* ['moro], *caro* ['karo], *pero* ['pero], *para* ['para]. Isto demonstra que o aluno já tem consciência desta distinção, muito embora não use sempre corretamente o fonema.

Há variantes que induzem ao uso inadequado e umas são mais utilizadas que outras, desta forma, aparecem o apagamento, as aspiradas. As variantes com índices mais baixos são o *r* retroflexo e, por último, as velares. O apagamento ou emudecimento do *r* final, como chamou Cavalcante (1998)⁴⁷, prova que esta é uma característica do falar cearense. No caso do *r* retroflexo, o número de ocorrências é pequeno e, embora esta não seja uma variante da nossa região, e considerando que todos os nossos informantes são cearenses, não haveria motivo desta aparecer.

Quilis (1997:66) aceita o uso do *r* retroflexo em final de sílaba ou quando estiver no meio da palavra, como em *puerta* ['pwe.ɾta] conforme vimos no capítulo 1.4.1.1 “Fonemas vibrantes do espanhol”. Mas esta não é uma variante padrão, tampouco de uso freqüente pelo professor em sala de aula, portanto a consideramos incorreta. As velares ocorrem em um número bem menor e, embora existam em espanhol, são usadas em outros ambientes, conforme mencionamos no capítulo 1.4.3 “Dificuldades de aprendizes brasileiros com os fonemas vibrantes do espanhol”. O uso dessas variantes faz parte, na realidade, do sistema de IL do aprendiz e consiste em tentativas de produção da vibrante da LE, sendo assim, uma estratégia usada pelo aprendiz para produzi-la.

Amalgamamos todas as variantes, exceto o / ɾ / e o / r / e fizemos uma outra rodada para podermos obter o peso relativo e a seleção das variáveis mais relevantes. O grupo abaixo foi selecionado pelo programa como o primeiro mais relevante.

Tabela 3 – Peso relativo da vibrante simples / ɾ / frente às variantes do *r*

Variantes do <i>r</i>	Aplica/Total = %	Peso Relativo
[ɾ] vibrante simples	3.463/3.463 = 100%	.99
[r] vibrante múltipla	3/13 = 19%	.00
[Ø] zero fonético	0/812 = 0%	.00
[h] ~ [h̃] aspiradas		
[ɹ] retroflexo		
[x] ~ [χ] velares		

⁴⁷ Ver Quadro 5 – Características do falar fortalezense.

O *input* para a vibrante simples foi de .99. Isto implica dizer que há uma grande probabilidade de chance de o aluno produzir adequadamente este fonema. Quando se compara o peso relativo entre as variantes, a probabilidade é maior para o favorecimento do emprego adequado do fonema, enquanto que, com relação às outras variantes, o peso é baixíssimo.

O professor pode trabalhar os contextos em variação livre e como há duas possibilidades de uso, ou seja, do / r / e do / r / em uma mesma posição, ele pode aconselhar ao aluno que use a vibrante simples, pois as dificuldades do aprendiz são menores. Além disso, deve fazer com que os alunos reconheçam as variantes cearenses utilizadas por eles e que, conseqüentemente, induzem ao uso inadequado da vibrante da LE que estudam.

- **Variável: posição na sílaba e no vocábulo**

Tabela 4 – A vibrante simples / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo

Posição na sílaba e no vocábulo	Aplica / Total = %
Posição intrassilábica	644/648 = 99%
Contexto intervocálico	1.289/1.311 = 98%
Final de sílaba	914/1.103 = 83%
Final de palavra	616/1.231 = 50%

Os contextos em que o aluno tem mais facilidade para produzir o fonema / r / são o “intrassilábico” e o “intervocálico”, justamente porque o a produção do fonema nesta posição é igual à LM do aprendiz. Quando o / r / se encontra em final de palavra, o aprendiz pode usá-lo adequadamente ou não. A proporção para o uso adequado e inadequado é igual. O que acontece com mais frequência em final de sílaba, é o apagamento do *r*, como em: *bailar* [bai 'laØ], *querer* [ke 'reØ] *arreglar* [are 'ɾaØ].

O professor deve chamar a atenção do aluno para a posição final de palavra, já que há maior dificuldade pelo aprendiz.

- **Variável: contexto fonológico antecedente**

Tabela 5 – A vibrante simples / r / frente ao contexto fonológico antecedente

Contexto fonológico antecedente	Aplica / Total = %
Consoante	644/648 = 99%
Vogais médias [e, o]	1.605/1.946 = 82%
Vogais médias baixas [ε, ɔ]	123/154 = 80%
Vogais altas [i, u]	233/324 = 72%
Vogal baixa [a]	858/1.221 = 70%

A consoante é a que mais favorece o uso adequado do fonema e a que menos favorece é a vogal baixa [a]. O primeiro caso, justifica-se devido também à posição do *r* na palavra. A consoante aparece em posição intrassilábica, como em: *abril, negro, otro, registrar* etc. Como vimos anteriormente, essa posição favorece ao uso adequado da vibrante, e assim, conseqüentemente, favorecerá o contexto fonológico antecedente. A vogal [a] aparece quando o *r* vem em posições intervocálica (*caro, para*), final de sílaba (*parte, árbol*) e final de palavra (*enrollar, bailar*) e, como o aluno tem mais dificuldade de usar o fonema vibrante nessas últimas posições, conseqüentemente haverá dificuldade quando aparecer a vogal baixa.

No caso das vogais médias baixas [ε, ɔ], aconselhamos que o aluno feche as vogais *e* e *o*, pois assim ele terá mais chance de produzir a vibrante, conforme percebemos com o percentual das vogais médias [e, o]. Com isso, estará produzindo tanto a vibrante quanto as vogais do espanhol adequadamente.

O professor deve reforçar a atenção do aprendiz quando antes do fonema vibrante tiver vogais altas [i, u] e a vogal alta [a].

- **Variável: contexto fonológico seguinte**

Tabela 6 – A vibrante simples / r / frente ao contexto fonológico seguinte

Contexto fonológico seguinte	Aplica / Total = %
Vogal oral ou nasal, ditongo e hiato	1.931/1.956 = 99%
Consoante	943/1.128 = 84%
Pausa	589/1.209 = 49%

O contexto que favorece mais ao uso adequado do fonema é quando vier após o / r / uma vogal, ditongo e hiato ou uma consoante. De todos os fatores, a “pausa” favorece mais ao uso inadequado. O primeiro fator ocorre quando o *r* vem em posição intervocálica (*pared, deteriora, quería*) e intrassilábica (*contra, gran, privilegio*); o segundo, em final de sílaba (*hermosos, forzoso, fuerza*) e o último, quando em posição final de sílaba (*por, bailar, yogur*). As maiores dificuldades encontradas no contexto fonológico seguinte coincidem com os fatores da variável posição na sílaba e no vocábulo.

A atenção do professor com relação ao contexto fonológico seguinte deve ser maior com o fator “pausa”.

- **Variável: classe morfológica**

Tabela 7 – A vibrante simples / r / frente à classe morfológica

Classe morfológica	Aplica / Total = %
Classe dos conectivos	250/265 = 94%
Verbo não infinitivo	372/409 = 91%
Classe dos nomes	2.360/2.781 = 85%
Verbo infinitivo	481/838 = 57%

Os contextos que mais favorecem ao uso adequado do fonema são “classe dos conectivos” e “verbo não infinitivo”, porém quando se tratar de “verbo infinitivo”, o aluno tem mais dificuldade. Quando temos um verbo no infinitivo e a palavra seguinte começar por vogal

(*llevar un, ir andando, ver una, cantar aqui*), aconselhamos que o aluno faça a juntura (Ex.: [ʎeβa'run], [i'ran'dando], [be'runa], [kanta'raki]), assim terá mais chance de produzir o fonema. Ao fazer a juntura, teremos um contexto intervocálico, e isto facilita a produção do / r /. Para a classe dos nomes (*lugar inolvidable, lugar oscuro*), aconselhamos o mesmo (Ex.: [luxa'rinolbi'dable], [luxa'ros'kuro]).

O professor deve trabalhar mais a vibrante quando se tratar de verbo no infinitivo e, quando houver a possibilidade de se fazer a juntura, deve aconselhar ao aluno que assim proceda, no intuito de melhorar da produção da vibrante na LE.

- **Variável: tonicidade**

Tabela 8 – A vibrante simples / r / frente à tonicidade

Tonicidade	Aplica / Total = %
Átono	1.625/1.731 = 94%
Tônico	1.838/2.562 = 72%

Quando o *r* recai em sílaba tônica, isto dificulta um pouco a produção do / r /. O professor não deve se preocupar muito com relação à tonicidade, porém deve mostrar para o aprendiz que, além de produzir adequadamente o fonema vibrante, deve observar que é importante saber sobre acentuação tônica da LE que estuda.

- **Variável: dimensão do vocábulo**

Tabela 9 – A vibrante simples / r / frente à dimensão do vocábulo

Dimensão do vocábulo	Aplica / Total = %
Mais de duas sílabas	2.063/2.430 = 85%
Dois sílabas	1.291/1.695 = 76%

Uma sílaba	109/168 = 65%
------------	---------------

Quanto maior o número de sílabas do vocábulo, mais probabilidade de chance de produzir adequadamente o fonema. Quando houver a possibilidade de fazer juntura com palavras que tenham apenas uma sílaba (Ex.: *por ejemplo* – [poɾe 'xemplo]), haverá mais chance para o aluno, pois além de favorecer o ambiente intervocálico, estará aumentado o número de sílabas do vocábulo e, conseqüentemente, melhorando sua produção oral.

O professor pode trabalhar mais com palavras em que apareça a vibrante e que tenha uma só sílaba, mostrando as possibilidades de juntura quando possível.

- **Variável: pressão paradigmática**

O grupo abaixo foi selecionado pelo programa como o segundo mais relevante:

Tabela 10 – A vibrante simples / r / frente à pressão paradigmática

Pressão paradigmática	Aplica / Total = %
Não houve pressão paradigmática	526/611 = 86%
Verbos da primeira conjugação <i>versus</i> infinitivo	252/462 = 55%
Verbos da segunda conjugação <i>versus</i> infinitivo	66/145 = 46%
Verbos da terceira conjugação <i>versus</i> infinitivo	9/29 = 31%

Os verbos que não sofrem pressão paradigmática favorecem o uso adequado do fonema, porém o contrário acontece com os verbos que sofrem pressão paradigmática. Nesse segundo grupo, temos o *r* no final de sílaba e o aluno pode utilizar as várias variantes do *r*, dentre elas as que favorecem o uso inadequado do fonema.

O aluno sente mais dificuldades em produzir o fonema com verbos como *canta* (verbo de 1ª pessoa do singular do presente do indicativo) *versus cantar* (infinitivo) etc. e o uso inadequado pode provocar mudança de tempo verbal. Como os verbos de 1ª conjugação são mais recorrentes

e produtivos, há uma variação maior e merecem mais atenção, pois é este o contexto que o aluno comprovadamente tem mais dificuldade. O mesmo pode acontecer com os fatores “verbos de segunda conjugação *versus* infinitivo” e de “terceira conjugação *versus* infinitivo”.

O professor deve despreocupar-se mais com as palavras em que não há possibilidade de acontecer pressão paradigmática, como a classe dos conectivos e dos nomes, porém deve redobrar a atenção do aprendiz com os verbos. Podemos trabalhar com exercícios que façam com que o aluno perceba a pressão paradigmática entre a conjugação dos verbos *versus* o infinitivo. Pronunciar o *r* final dos verbos no infinitivo é importante para que não haja confusão com outras pessoas dos tempos do verbo.

- **Variável: homônimos**

Tabela 11 – A vibrante simples / r / frente aos homônimos

Homônimos	Aplica / Total = %
Com distinção fonológica	$223/235 = 95\%$
Sem distinção fonológica	$3.240/4.058 = 80\%$

Palavras homônimas com distinção fonológica favorecem mais o uso da vibrante simples. Isso mostra que há consciência por parte dos alunos com relação ao fenômeno. Em espanhol, o uso inadequado com palavras que têm distinção fonológica, merece especial atenção, já que pode provocar mudança de significado. O professor deve sempre fazer com que o aprendiz perceba essas diferenças. Podemos propor exercícios direcionados que façam com que o aluno perceba a diferença entre palavras como *pero/perro*, *caro/carro*, *para/parra* etc.

- **Variável: deslocamento da sílaba tônica**

Tabela 12 – A vibrante simples / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica

Deslocamento da sílaba tônica	Aplica / Total = %
Não ocorre	$3.416/4.226 = 81\%$
Ocorre	$47/67 = 70\%$

O não deslocamento da sílaba tônica favorece o uso do fonema. Desta forma, o professor deve orientar o aluno no sentido de ele prestar atenção na acentuação tônica da L2 e evitar deslocar a sílaba das palavras.

- **Variável: silabação**

Tabela 13 – A vibrante simples / r / frente à silabação

Silabação	Aplica / Total = %
Não ocorre	$3.425/4.239 = 81\%$
Ocorre	$38/54 = 70\%$

A não silabação aumenta as chances de o aprendiz produzir a vibrante, portanto o professor deve dar ênfase em sala de aula para que o aluno evite silabar, além do mais, isso melhorará sua produção oral da L2.

- **Variável: quantidade de r na palavra**

O grupo a seguir foi selecionado pelo programa como o terceiro mais relevante:

Tabela 14 – Peso relativo da vibrante simples / r / frente à quantidade de r na palavra

Quantidade de r na palavra	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Um	$2.625/3.207 = 82\%$	.59
Dois	$783/997 = 79\%$	.27
Três ou mais	$55/89 = 62\%$	.09

Quando há só um r na palavra, o aluno tem muito mais chance de usar a vibrante simples adequadamente, enquanto que se houver dois r, a chance é menor. Se na palavra, houver três ou mais r, há menos chance de uso adequado do / r /. O peso relativo mostra que quanto menos r na palavra, mais chance há de o aluno produzir adequadamente o fonema e quanto mais r, menor a probabilidade.

O professor deve propor exercícios em que ocorram muitos r em uma mesma palavra, no intuito de melhorar a produção do aprendiz.

- **Variável: auto-correção**

Tabela 15 – A vibrante simples / r / frente à auto-correção

Auto-correção	Aplica / Total = %
Não realiza	$3.387/4.196 = 81\%$
Realiza	$76/97 = 78\%$

A auto-correção é uma estratégia que o aluno pode utilizar no intuito de melhorar sua produção oral. Os dados não mostram diferenças significativas, pelo menos, com relação ao fonema / r /. Apesar disso, acreditamos que a auto-correção deve ser sempre valorizada pelo professor, além de ser uma forma de perceber que seu aprendiz tem consciência de seus próprios erros.

b) Variáveis sociais:

- **Variável: sexo**

Esse grupo foi o segundo selecionado como mais relevante:

Tabela 16 – Peso relativo da vibrante simples / r / frente ao sexo

Sexo	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Masculino	893/1.013 = 88%	.78
Feminino	2.570/3.280 = 78%	.41

Os índices demonstram que os homens produzem mais adequadamente o fonema que as mulheres. Esse dado é bastante significativo, pois o percentual de homens entrevistados é inferior ao grupo de mulheres. É difícil explicar o motivo deste resultado. Talvez os homens estejam mais atentos à sua produção oral que as mulheres.

- **Variável: nível de proficiência na L2**

Tabela 17 – A vibrante simples / r / frente ao nível de proficiência na L2

Nível de proficiência na L2	Aplica / Total = %
Semestre IV	1.233/1.445 = 85%
Semestre VI	1.150/ 1.444= 80%
Semestre II	1.080/1.404 = 77%

Os índices percentuais revelam que há diferenças na produção da vibrante simples com relação ao nível de proficiência na L2. O SIV é o grupo que favorece mais ao uso adequado do fonema, depois vem o SVI e, por último, o SII. O que, geralmente, esperaríamos era que com o aumento do nível de proficiência, melhor seria sua produção; isto acontece com o SII, mas nos

dois últimos, há uma inversão. Essa variável não se mostrou muito relevante, o que coincide com os resultados de percepção do aprendiz quando o perguntamos na FI sobre as dificuldades específicas na pronúncia. Havia uma proporção quase que igual de dificuldades com o *r* em todos os semestres.

Mesmo com o avanço no nível de proficiência na L2, os alunos continuam com dificuldades com relação à produção do *r* do espanhol. Esse dado é importante para o professor, pois ele deve trabalhar com a vibrante simples desde os semestres iniciais até os mais avançados.

- **Variável: nível de escolaridade na LM**

Tabela 18 – A vibrante simples / *r* / frente ao nível de escolaridade na LM

Nível de escolaridade na LM	Aplica / Total = %
Graduando em espanhol	3.347/4.149 = 81%
Graduado	116/144 = 81%

Essa variável não se mostrou relevante, ou seja, independente de o aluno já ser graduado, isto não favorecerá o uso do fonema / *r* /. Deve-se levar em consideração também que o percentual de já graduados é bem inferior ao outro grupo.

O professor deve, então, trabalhar a vibrante independente de o aluno já ser graduado ou não.

- **Variável: testes de produção**

Tabela 19 – A vibrante simples / *r* / frente aos testes de produção

Testes de produção	Aplica / Total = %
Palavras	1.138/1.342 = 85%
Sentenças	1.181/1.405 = 84%
Textos	1.144/1.546 = 74 %

Os dados mostram que os alunos têm mais dificuldades com relação aos textos, enquanto que nas palavras e nas sentenças a proporção é praticamente igual. Durante as gravações, percebíamos que os textos geravam mais dificuldades e era onde o aluno tinha menos controle sobre sua produção oral.

Esse dado também é importante para o professor, pois suas atividades de produção da vibrante podem ser direcionadas conforme os testes de produção. Os exercícios podem acontecer começando com palavras, depois com sentenças e, por último, com textos. Como a dificuldade é maior com o último fator, ele pode intensificar os exercícios com os textos. Cabe ao professor também, adequar esses testes de produção de acordo com o nível do aluno. Se o seu grupo for de alunos de semestres mais avançados, aconselhamos que ele trabalhe mais com os textos e se for de semestres iniciais, é melhor que comece com as palavras.

c) Cruzamentos

Cruzamos alguns dos fatores que consideramos relevantes:

Tabela 20 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção

Nível em L2	SII	SIV	SVI	Aplica / Total = %
Testes de produção				
Palavras	351/442 = 79%	400/449 = 89%	387/451 = 86%	1.138/1.342 = 85%
Sentenças	362/439 = 82%	424/483 = 88%	395/483 = 82%	1.181/1.405 = 84%
Textos	367/523 = 70%	409/513 = 80%	368/510 = 72%	1.114/1.546 = 74%
Aplica / Total = %	1.080/1.404= 77%	1.233/1.445 = 85%	1.150/1.44 4 = 80%	3.463/4.293 = 81%

Todos os alunos, independente do semestre, têm mais dificuldades com os textos. Em seguida vem as sentenças, com o SIV e SVI e, por último, as palavras. Somente o SII tem mais facilidade com as sentenças. Os testes de produção parecem influir no grau de dificuldade dos

alunos. Como mencionamos anteriormente, o professor pode trabalhar os testes de produção de forma gradativa e adequá-los conforme o semestre com que está trabalhando, ou, por exemplo, selecionar textos mais simples para os semestres iniciais e textos mais complexos para os semestres mais avançados. Nos cursos de línguas, geralmente são selecionados livros de leitura para que os alunos os leiam a cada semestre. O ideal é que esses livros sejam trabalhados de acordo com o nível em que se encontra o aprendiz.

Tabela 21 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao sexo vs nível de proficiência na L2

Nível em L2 \ Sexo	Feminino	Masculino	Aplica / Total = %
SII	956/1.258 = 76%	124/146 = 85%	1.080/1.404 = 77%
SIV	595/724 = 82%	638/721 = 88%	1.233/1.445 = 85%
SVI	1.019/1.298 = 79%	131/146 = 90%	1.150/1.444 = 80%
Aplica / Total = %	2.570/3.280 = 78%	893/1.013 = 88%	3.463/4.293 = 81%

Os homens, independente do semestre, usam mais adequadamente o fonema. As mulheres do SIV têm mais facilidades e as do SII, mais dificuldades. No caso dos homens, os do SVI têm mais facilidades e os SII, mais dificuldades. O nível de proficiência nem sempre favorece ao uso adequado do fonema.

Tabela 22 – Cruzamento: fonema / r / em relação à auto-correção vs sexo

Sexo \ Auto-correção	Não realiza	Realiza	Aplica / Total = %
Feminino	2.510/3.199 = 78%	60/81 = 74%	2.570/3.280 = 78%
Masculino	877/997 = 88%	16/16 = 100%	893/1.013 = 88%
Aplica / Total = %	3.387/4.196 = 81%	76/97 = 78%	3.463/4.293 = 81%

Os homens quando auto-corrigem, acertam mais que as mulheres. Há um leve desfavorecimento do uso da vibrante quando as mulheres auto-corrigem sua pronúncia.

Acreditamos que a auto-correção é um fator relevante e deve ser levada em consideração pelo professor em sala de aula.

3.1.2 A produção da vibrante múltipla / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol

Registramos 4.653 ocorrências, sendo 44% para o “aplica” e 56% para o “não-aplica”. Os resultados revelam que o uso inadequado do fonema é maior que o uso adequado.

Fizemos a análise do fonema / r / com relação às outras variáveis e chegamos aos resultados abaixo:

a) Variáveis lingüísticas:

- **Variável: variantes do r**

Tabela 23 – A vibrante múltipla / r / frente às variantes do r

Variantes do r	Aplica / Total = %
[r] vibrante múltipla	527/527 = 100%
[r] vibrante simples	1.522/3.153 = 48%
[Ø] zero fonético	0/630 = 0%
[h] ~ [ħ] aspiradas	0/316 = 0%
[ɹ] retroflexo	0/20 = 0%
[x] ~ [χ] velares	0/5 = 0%

Na primeira rodada do programa, obtivemos os resultados expostos na tabela. As variáveis que favorecem sempre ao uso inadequado da vibrante múltipla, são as mesmas que aparecem para a simples. Aparece mais na fala do aprendiz o apagamento, depois as aspiradas, o r retroflexo e as velares, em índices percentuais bem baixos. Como essas variantes não

favorecem a variação e todas induzem ao uso inadequado da vibrante, as agrupamos em um só grupo e assim, obtivemos o peso relativo. O grupo abaixo, selecionado pelo programa, foi o primeiro mais relevante:

Tabela 24 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente às variantes do r

Variantes do r	Aplica/Total = %	Peso Relativo
[r] vibrante múltipla	$527/527 = 100\%$	.1.00
[r] vibrante simples	$1.522/3.153 = 48\%$	.73
[Ø] zero fonético	$0/971 = 0\%$	.00
[h] ~ [ħ] aspiradas		
[ɹ] retroflexo		
[x] ~ [ɣ] velares		

Quando o aprendiz usar a vibrante múltipla em contexto em que o fonema deveria ser usado, ele quase sempre vai utilizá-la adequadamente, ou seja, a probabilidade de uso é quase total, porém se considerarmos o total de ocorrências, o aluno usa pouco a vibrante múltipla. Quando o aluno usar a vibrante simples no lugar da múltipla, o índice percentual é quase igual para o uso adequado e para o uso inadequado. Agora, quando acontecer o uso do apagamento, das aspiradas, do retroflexo e das velares em contextos em que os alunos poderiam ter usado a vibrante múltipla, a probabilidade de chance para o uso adequado é nula.

O professor deve trabalhar a produção da vibrante simples e da múltipla, intensificar mais essa última, além de mostrar que as variantes regionais induzem ao uso inadequado do fonema vibrante da LE. Os aprendizes devem ter consciência de que variantes são essas, pois assim eles terão mais chance de perceber quando a usarem.

- **Variável: posição na sílaba e no vocábulo**

Tabela 25 – A vibrante múltipla / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo

Posição na sílaba e no vocábulo	Aplica / Total = %
Final de sílaba	917/1.111 = 83%
Final de palavra	611/1.237 = 49%
Contexto intervocálico	235/854 = 28%
Início de sílaba	56/222 = 25%
Início de palavra	234/1.229 = 19%

O contexto que favorece ao uso adequado da vibrante é final de sílaba. O contexto final de palavra favorece ao uso inadequado, embora a diferença seja pequena para o uso adequado. No contexto intervocálico, início de sílaba e início de palavra, o aluno usa mais inadequadamente o fonema.

Os contextos em que os alunos usam mais adequadamente o fonema, são os dois primeiros expostos na tabela, isto se justifica porque nestas posições, pode-se usar o fonema / r / ou / r /. Nas demais posições, a ocorrência é quase exclusiva da vibrante múltipla e isto demonstra que o aluno tem mais dificuldade de uso no espanhol com esse fonema.

Conforme esta variável, o professor pode trabalhar com seus alunos todas as posições do *r* na sílaba e no vocábulo e aquelas que eles demonstram mais dificuldade, merecerão maior atenção, como, por exemplo, a posição “início de palavra”.

- **Variável: contexto fonológico antecedente**

Tabela 26 – A vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico antecedente

Contexto fonológico antecedente	Aplica / Total = %
Vogais médias [e, o]	1.051/1.730 = 61%
Vogais médias baixas [ε, o]	68/127 = 54%

Vogal baixa [a]	556/1.147 = 48%
Vogais altas [i, u]	89/199 = 45%
Nasal	25/90 = 28%
Consoante	31/132 = 23%
Pausa	233/1.228 = 19%

Quando antes do fonema vier as vogais médias ou as médias baixas, isto favorecerá ao uso adequado. No caso da vogal baixa e das altas, há um favorecimento para o uso inadequado. Os contextos que dificultam mais para o aprendiz produzir a vibrante múltipla são a nasal, a consoante e a pausa. Aconselhamos aos alunos que fechem as vogais médias baixas [ε, o], pois assim terão mais chance de produzir a vibrante e, além disso, melhorará sua produção oral na L2.

A atenção maior do professor deverá direcionar-se aos contextos que dificultam mais a produção da vibrante. Tais resultados podem guiar melhor o professor na produção e aplicação das atividades em sala de aula.

- **Variável: contexto fonológico seguinte**

Esse grupo foi o segundo mais relevante selecionado pelo programa:

Tabela 27 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico seguinte

Contexto fonológico seguinte	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Consoante	946/1.136 = 83%	.99
Pausa	583/1.213 = 48%	.99
Vogal, ditongo e hiato	524/2.304 = 23%	.01

Quando após uma vibrante múltipla vier uma consoante ou uma pausa, maior será a probabilidade de chance de uso adequado do fonema. O fator que menos favorece o uso adequado do fonema é quando após o / r / vier uma vogal, um ditongo ou um hiato; a probabilidade com relação a esse fator é baixíssima.

O professor deve chamar a atenção do aprendiz quando no contexto fonológico seguinte tivermos uma vogal, ditongo ou hiato, pois é este fator o que gera mais dificuldade.

- **Variável: classe morfológica**

Tabela 28 – A vibrante múltipla / r / frente à classe morfológica

Classe morfológica	Aplica / Total = %
Classe dos conectivos	88/100 = 88%
Classe dos nomes	1.511/3.402 = 44%
Verbo infinitivo	369/914 = 40%
Verbo não infinitivo	85/237 = 36%

A classe dos conectivos é a que mais favorece ao uso adequado da vibrante, enquanto nos outros contextos, acontece o inverso.

O professor não precisa perder tempo trabalhando com os conectivos, já que são os demais fatores que geram dificuldade na produção da vibrante na LE.

- **Variável: tonicidade**

Tabela 29 – A vibrante múltipla / r / frente à tonicidade

Tonicidade	Aplica / Total = %
Tônico	1.270/2.654 = 48%
Átono	783/1.999 = 39%

Quando o acento tônico recair em contextos em que aparece a vibrante múltipla, o aluno tem mais probabilidade de chance de usá-lo adequadamente do que em contexto átono, mas no geral, os dois fatores favorecem ao uso inadequado do fonema.

Independente da tonicidade, o professor deve trabalhar o fonema.

- **Variável: dimensão do vocábulo**

Tabela 30 – A vibrante múltipla / r / frente à dimensão do vocábulo

Dimensão do vocábulo	Aplica / Total = %
Uma sílaba	96/169 = 57%
Duas sílabas	858/1.844 = 47%
Mais de duas sílabas	1.099/2.640 = 42%

Quanto maior for o vocábulo, maior será o grau de dificuldade de produção da vibrante. O professor pode trabalhar com todos os fatores, utilizando exercícios de forma gradativa conforme a dimensão do vocábulo.

- **Variável: pressão paradigmática**

Esse grupo foi o quarto mais relevante selecionado pelo programa.

Tabela 31 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à pressão paradigmática

Pressão paradigmática	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Verbos da 2 ^a conjugação <i>versus</i> infinitivo	70/200 = 35%	.81
Não houve pressão paradigmática	149/348 = 43%	.64
Verbos da 3 ^a conjugação <i>versus</i> infinitivo	9/29 = 31%	.60
Verbos da 1 ^a conjugação <i>versus</i> infinitivo	226/575 = 39%	.29

A probabilidade de o aluno usar adequadamente o fonema é bem maior com os verbos de 2ª conjugação *versus* infinitivo. O outro fator que favorece isso, está relacionado às palavras em que não há possibilidade de haver pressão paradigmática; neste caso, é mais fácil para o aluno, já que estão inclusas aqui, a classe dos nomes e a classe dos conectivos. Em seguida, vêm os verbos de 3ª conjugação *versus* infinitivo que também favorecem a produção da vibrante. Ao contrário de todas as outras, o fator que os alunos sentem mais dificuldades é o que se relaciona aos verbos da 1ª conjugação *versus* infinitivo.

O professor deve intensificar exercícios com os verbos da 3ª conjugação *versus* infinitivo e, principalmente, com os da 1ª conjugação *versus* infinitivo.

- **Variável: homônimos**

Tabela 32 – A vibrante múltipla / r / frente aos homônimos

Homônimos	Aplica / Total = %
Com distinção fonológica	74/149 = 50%
Sem distinção fonológica	1.979/4.504 = 44%

As diferenças entre os fatores não são tão significativas, porém quando há homônimos com distinção fonológica, a chance de uso adequado do fonema é pouco maior se comparado ao grupo dos homônimos sem distinção fonológica.

O professor deve fazer com que os alunos conheçam essas palavras com distinção fonológica e percebam que existe diferença de sentido quando se usa a vibrante simples e a vibrante múltipla.

- **Variável: deslocamento da sílaba tônica**

Tabela 33 – A vibrante múltipla / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica

Deslocamento da sílaba tônica	Aplica / Total = %
Ocorre	$43/87 = 49\%$
Não ocorre	$2.010/4.566 = 44\%$

Embora haja poucas ocorrências de deslocamento, esse fator demonstra favorecer um pouco a produção do fonema, mas aconselhamos ao aluno acentuar adequadamente as palavras da L2 que aprende. Cabe ao professor esclarecer a seus alunos que a acentuação da LE possui regras próprias e nem sempre coincidem com a LM.

- **Variável: silabação**

Tabela 34 – A vibrante múltipla / r / frente à silabação

Silabação	Aplica / Total = %
Não ocorre	$2.015/4.536 = 44\%$
Ocorre	$38/117 = 32\%$

Os alunos usam pouco a silabação e quando a utilizam, menos chance eles têm de produzir adequadamente a vibrante. O professor deve alertar os alunos para que evitem silabar, pois assim, eles melhorarão sua produção oral na LE.

- **Variável: quantidade de r na sílaba**

Tabela 35 – A vibrante múltipla / r / frente à quantidade de r na sílaba

Quantidade de r na sílaba	Aplica / Total = %
Um	$1.561/3.406 = 46\%$

Dois	$447/1.096 = 41\%$
Três ou mais	$45/151 = 30\%$

Quanto menos *r* na palavra, mais chance de produzir adequadamente o fonema. O professor deve selecionar seus exercícios de forma que contemple todos os fatores e intensificar a atenção quando na palavra houver maior quantidade de *r*.

- **Variável: auto-correção**

Esse grupo foi o terceiro mais relevante selecionado pelo programa.

Tabela 36 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à auto-correção

Auto-correção	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Realiza	$62/163 = 40\%$	.83
Não realiza	$1.991/4.490 = 44\%$	.49

A probabilidade de usar o fonema adequadamente é bem maior quando o aluno auto-corrige. Quando ele não faz a auto-correção, a probabilidade é mais baixa. No caso da vibrante múltipla, há diferenças significativas com relação a essa variável.

O professor deve valorizar essa variável e sempre levar em consideração a auto-correção, pois isto já demonstra que o aprendiz está se auto-avaliando.

b) Variáveis sociais

- **Variável: sexo**

Tabela 37 – A vibrante múltipla / r / frente ao sexo

Sexo	Aplica / Total = %
-------------	---------------------------

Masculino	$647/1.081 = 60\%$
Feminino	$1.406/3.572 = 39\%$

Os índices mostram que os homens usam mais adequadamente a vibrante do que as mulheres. Acreditamos que outras pesquisas poderão responder o motivo pela qual tal fato acontece.

- **Variável: nível de proficiência na L2**

Tabela 38 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de proficiência na L2

Nível de proficiência na L2	Aplica / Total = %
Semestre IV	$755/1.544 = 49\%$
Semestre VI	$716/1.548 = 46\%$
Semestre II	$582/1.561 = 37\%$

Os alunos do SIV utilizam mais adequadamente a vibrante e logo em seguida, vem o grupo do SVI, mas não há diferenças significativas em termos percentuais. O grupo que tem mais dificuldade em produzir a vibrante é o do SII.

O professor deve considerar que, dependendo do grupo com que esteja trabalhando, haverá maior ou menor dificuldade na produção da vibrante. No momento de avaliar a produção oral do aluno, o nível de proficiência na L2 deve ser levada em consideração.

- **Variável: nível de escolaridade na LM**

Tabela 39 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de escolaridade na LM

Nível de escolaridade na LM	Aplica / Total = %
Graduando em espanhol	$2.002/4.500 = 44\%$

Graduado	$51/153 = 33\%$
----------	-----------------

Os dados mostram que o fato de o aluno já ser graduado não melhora a produção do fonema, mas vale lembrar que o total de ocorrências é bem inferior se comparado ao grupo dos alunos que estão cursando sua primeira graduação em língua espanhola.

O professor deve dar atenção a todos seus alunos, independente de ele já ser graduado ou não.

- **Variável: testes de produção**

Tabela 40 – A vibrante múltipla / r / frente aos testes de produção

Testes de produção	Aplica / Total = %
Palavras	$852/1.707 = 50\%$
Textos	$782/1.674 = 47\%$
Sentenças	$419/1.272 = 33\%$

Com relação à vibrante múltipla, os alunos tiveram mais facilidade com as palavras, logo vêm os textos e, por último, as sentenças. A diferença é mais significativa se compararmos as palavras com as sentenças.

O importante é perceber que os testes de produção influenciam a produção da vibrante. Se há graus de dificuldade com relação a essa variável, o professor pode trabalhar todos os fatores, principalmente, aqueles que geram mais dificuldade.

c) Cruzamento

Realizamos o cruzamento abaixo a fim de observarmos as facilidades e dificuldades com relação aos testes de produção aplicados e o nível de proficiência na L2:

Tabela 41 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção

Nível na L2	SII	SIV	SVI	Aplica / Total = %
Testes de produção				
Palavras	211/563 = 37%	295/567 = 52%	346/577 = 60%	852/855 = 50%
Sentenças	133/431 = 31%	164/422 = 39%	122/419 = 29%	419/853 = 33%
Textos	238/567 = 42%	296/555 = 53%	248/552 = 45%	782/1.674 = 47%
Aplica / Total = %	582/1.561 = 37%	755/1.544 = 49%	716/1.548 = 46%	2.053/4.653 = 44%

Os alunos têm mais dificuldades na produção do / r / com as sentenças, independente do semestre em que se encontram. O grupo do SII e SIV tem mais facilidade com os textos, enquanto o SVI tem com as palavras. Os testes de produção interferem, de certa forma, na produção da vibrante, mas é difícil especificar quando isso vai acontecer de acordo com o nível de proficiência do aluno. O importante é que o professor conheça seu grupo e busque adequar atividades conforme o nível dos alunos.

3.2 2ª Parte da análise estatística

Nesta segunda parte, faremos a análise dos fonemas / r / e / r / quando estes estiverem em distribuição complementar. Fizemos isto a fim de verificar a produção dos fonemas pelo aprendiz em contextos separados.

Os resultados estatísticos da vibrante simples e da vibrante múltipla revelam a probabilidade de o aluno usar o primeiro fonema adequadamente em contexto em que só este ocorra é muito grande. O contrário ocorre para o segundo fonema em que o aprendiz demonstra ter uma grande dificuldade e a probabilidade de chance de usá-lo adequadamente é baixíssima.

Tabela 42 – Peso relativo da vibrante simples / r / e da vibrante múltipla / r /

Vibrantes	Peso Relativo
Simples / r /	-
Múltipla / r /	.01

Não há peso relativo para a vibrante simples porque há poucas dificuldades por parte do aluno quando o fonema se encontra em distribuição complementar.

3.2.1 A produção da vibrante simples / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol

Registramos 1.956 ocorrências, sendo 98% para o “aplica” e 2% para o “não-aplica”. O resultado geral revela que o uso adequado do fonema é muito maior que o uso inadequado.

a) Variáveis lingüísticas

- **Variável: variantes do r**

Tabela 43 – A vibrante simples / r / frente às variantes do r

Variantes do r	Aplica / Total = %
[r] vibrante simples	1.921/1.921 = 100%
[r] vibrante múltipla	0/13 = 0%
[Ø] zero fonético	0/6 = 0%
[h] ~ [ħ] aspiradas	0/3 = 0%

Quando o aluno usa a vibrante simples, ele acerta quase sempre. Quando o fonema é utilizado inadequadamente, substitui-se pelas outras variantes. O aprendiz substitui pelo fonema [r], como em: *moro* ['moro], *caro* ['karo], *pero* ['pero], *para* ['para], *ibérico* [i'βeriko], *sabiduría* [saβiðu'ria]. Isto acontece, principalmente, com as palavras homônimas que têm distinção fonológica em espanhol, como nos quatro primeiros exemplos. Percebemos que há consciência do aprendiz desses casos na L2 que aprende, muito embora, não consiga usar corretamente.

Utiliza-se o apagamento, como nos seguintes exemplos: *transcurría* [tøansku'ria], *registrar* [rexis'tøar], *querer* [ke'øer], *comprar* [kom'pøar], *deteriora* [dete'øiora]. Essa permuta pode parecer estranha, e podemos denominar o fato como erros não sistemáticos, conforme propõe Corder⁴⁸. A outra permuta acontece com as aspiradas, conforme os exemplos: *jara* ['xaha] e *por allí* [poha'li].

O professor deve mostrar quais são essas variantes que acabam interferindo na produção do aprendiz para que, assim, ele possa evitá-las mais facilmente.

- **Variável: posição na sílaba e no vocábulo**

Tabela 44 – A vibrante simples / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo

Posição na sílaba e no vocábulo	Aplica / Total = %
Intervocálico	1.285/1.303 = 99%
Intrassilábico	639/643 = 99%

Essas posições não apresentam dificuldades para o aprendiz exatamente pelo fato desses contextos coincidirem com a LM. Esta informação pode ajudar ao professor no preparo de suas aulas. Se o aluno não tem dificuldade com essas posições, então não há motivo para dar muita atenção quando tais contextos aparecerem.

⁴⁸ Ver capítulo 1.3.2 Modelo de Análise de Erros.

- **Variável: contexto fonológico antecedente**

Tabela 45 – A vibrante simples / r / frente ao contexto fonológico antecedente

Contexto fonológico antecedente	Aplica / Total = %
Vogais médias baixas [ε, o]	58/58 = 100%
Vogais altas [i, u]	154/155 = 99%
Vogal baixa [a]	412/6 = 99%
Vogais médias [e, o]	661/672 = 98%
Consoante	639/643 = 99%

Todos os fatores favorecem o uso da vibrante simples e mesmo que o aprendiz tenha usado corretamente quando usa as vogais médias baixas [ε, o], aconselhamos o fechamento destas vogais, pois assim, melhorará mais sua produção oral na L2. Com base nesta informação, o professor não precisa dar especial atenção ao contexto fonológico antecedente, mas quando o aluno usar as vogais médias baixas, deverá chamar a atenção dele para o fechamento de tais vogais.

- **Variável: contexto fonológico seguinte**

Tabela 46 – A vibrante simples / r / frente ao contexto fonológico seguinte

Contexto fonológico seguinte	Aplica / Total = %
Vogal, ditongo e hiato	1.907/1.929 = 99%

O aluno mostra não ter dificuldades com relação ao contexto fonológico seguinte, portanto o professor não precisa se preocupar quando após o r aparecer vogal, ditongo ou hiato.

- **Variável: classe morfológica**

Tabela 47 – A vibrante simples / r / frente à classe morfológica

Classe morfológica	Aplica / Total = %
Verbo não infinitivo	315/319 = 99%
Classe dos nomes	1.282/1.303 = 98%
Classe dos conectivos	166/170 = 98%
Verbo infinitivo	161/164 = 98%

A classe morfológica não gera grande dificuldade na produção da vibrante simples. Desta forma, essa variável não merece especial atenção pelo professor.

- **Variável: tonicidade**

Tabela 48 – A vibrante simples / r / frente à tonicidade

Tonicidade	Aplica / Total = %
Tônico	750/757 = 99%
Átono	1.174/1.199 = 98%

Os fatores assinalados na tabela mostram que o aluno não tem grandes dificuldades na produção da vibrante simples caso o contexto seja tônico ou átono. O professor não precisa se preocupar com tal variável.

- **Variável: dimensão do vocábulo**

Tabela 49 – A vibrante simples / r / frente à dimensão do vocábulo

Dimensão do vocábulo	Aplica / Total = %
Uma sílaba	26/26 = 100%
Mais de duas sílabas	1.241/1.250 = 99%
Dois sílabas	657/680 = 97%

Quanto menor o número de sílabas na palavra, mais chance terá o aluno de produzir a vibrante simples adequadamente. Mesmo assim, o professor não precisa se preocupar muito com essa variável, pois a diferença entre os fatores não é tão significativa.

- **Variável: pressão paradigmática**

Tabela 50 – A vibrante simples / r / frente à pressão paradigmática

Pressão paradigmática	Aplica / Total = %
Verbos da 2 ^a conjugação <i>versus</i> infinitivo	7/7 = 100%
Não houve pressão paradigmática	407/412 = 99%
Verbos da 1 ^a conjugação <i>versus</i> infinitivo	62/64 = 97%

O contexto que mais favorece o uso do fonema é com relação aos verbos da 2^a conjugação. Embora haja poucas ocorrências, o favorecimento ocorre quando o aluno faz a juntura, como em: *ver una* [be'runa], *caer en* [kae'ren]. Aconselhamos sempre que possível, a realização da juntura, pois isto facilita a produção do fonema / r /. Os outros fatores também favorecem o uso adequado da vibrante. O professor pode propor exercícios em que a juntura é possível e deve fazer com que os alunos percebam quando isto ocorre. É interessante exercitar a juntura.

- **Variável: homônimos**

Tabela 51 – A vibrante simples / r / frente aos homônimos

Homônimos	Aplica / Total = %
Sem distinção fonológica	1.701/1.721 = 99%
Com distinção fonológica	223/235 = 95%

Os homônimos sem distinção fonológica favorecem mais o uso adequado do fonema. No segundo caso, no dos homônimos com distinção fonológica, o aluno usa a aspirada, como em: *jara* ['xaha]; ou usa a vibrante múltipla, como por exemplo: *caro* ['karo], *pero* ['pero] etc. O aluno, muitas vezes, tem consciência da oposição dessas palavras, mas acaba usando inadequadamente. Cabe ao professor mostrar esses pares distintivos em espanhol e quando o aprendiz deve usar a vibrante simples.

- **Variável: deslocamento da sílaba tônica**

Tabela 52 – A vibrante simples / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica

Deslocamento da sílaba tônica	Aplica / Total = %
Ocorre	7/7 = 100%
Não ocorre	1.912/1.945 = 98%

Das poucas vezes que ocorre deslocamento, o aluno acerta, mas aconselhamos que ele tente sempre utilizar a acentuação da palavra como realmente deveria ser. Cabe ao professor esclarecer isso aos alunos.

- **Variável: silabação**

Tabela 53 – A vibrante simples / r / frente à silabação

Silabação	Aplica / Total = %
Não ocorre	1.911/1.943 = 98%
Ocorre	13/13 = 100%

Sempre que ocorre a silabação, o aprendiz acerta, porém é importante ressaltar que ele deve evitá-la sempre que possível, pois assim melhorará mais sua produção oral na L2.

- **Variável: quantidade de r na palavra**

Tabela 54 – A vibrante simples / r / frente à quantidade de r na palavra

Quantidade de r na palavra	Aplica / Total = %
Um	1.462/1.484 = 99%
Dois	429/438 = 98%
Três ou mais	29/30 = 97%

Não há muita diferença em termos percentuais, mas quanto menos r na palavra, mais chance terá o aluno de produzir adequadamente a vibrante.

- **Variável: auto-correção**

Tabela 55 – A vibrante simples / r / frente à auto-correção

Auto-correção	Aplica / Total = %
Não realiza	1.894/1.925 = 98%
Realiza	30/31 = 97%

Não há diferenças significativas entre os fatores. Mesmo utilizando pouco a auto-correção, essa variável favorece a produção adequada do fonema / r /.

b) Variáveis sociais:

- **Variável: sexo**

Tabela 56 – A vibrante simples / r / frente ao sexo

Sexo	Aplica / Total = %
Masculino	461/464 = 99%
Feminino	1.463/1.492 = 98%

Os homens usam mais acertadamente o fonema que as mulheres, muito embora a diferença seja muito pequena.

- **Variável: nível de proficiência na L2**

Tabela 57 – A vibrante simples / r / frente ao nível de proficiência na L2

Nível de proficiência na L2	Aplica / Total = %
Semestre IV	651/657 = 99%
Semestre II	625/636 = 98%
Semestre VI	648/663 = 98%

Não há diferenças significativas, em termos percentuais, com relação aos fatores. Os alunos de todos os semestres têm grandes chances de produzir a vibrante simples sem nenhum problema. Quando se tratar desse fonema, o professor não deve preocupar-se tanto, pois independente do nível em que se encontra o aluno, ele produz adequadamente o fonema.

- **Variável: nível de escolaridade na LM**

Tabela 58 – A vibrante simples / r / frente ao nível de escolaridade na LM

Nível de escolaridade em língua portuguesa	Aplica / Total = %
Graduado	67/67 = 100%
Graduando em espanhol	1.857/1.889 = 98%

Não há diferenças significativas entre os fatores. Embora o número de ocorrências dos já graduados, seja pequena, a probabilidade de chances é total. De uma forma geral, essa variável não tem muita relevância.

- **Variável: testes de produção**

Tabela 59 – A vibrante simples / r / frente aos testes de produção

Testes de produção	Aplica / Total = %
Sentenças	880/884 = 100%
Textos	460/463 = 99%
Palavras	584/609 = 96%

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. O que podemos concluir é que os testes de produção interferem na produção da vibrante, muito embora não haja tantas diferenças entre os fatores para a vibrante simples. O professor deve observar que, dependendo do teste de produção que utilize, variará o grau de dificuldade de produção do fonema pelo aprendiz.

c) Cruzamento

Realizamos o cruzamento do nível de proficiência na L2 com os testes de produção a fim de verificar as facilidades e dificuldades encontradas pelos aprendizes:

Tabela 60 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção

Nível na L2	SII	SIV	SVI	Aplica / Total = %
Testes de produção				
Palavras	202/212 = 95%	194/198 = 98%	188/199 = 94%	584/609 = 96%
Sentenças	271/271 = 100%	300/302 = 99%	309/311 = 99%	880/884 = 100%
Textos	152/153 = 99%	157/157 = 100%	151/153 = 99%	460/463 = 99%
Aplica / Total = %	625/636 = 98%	651/657 = 99%	648/663 = 98%	1.924/1.956 = 98%

Os índices percentuais para o uso adequado do fonema / r / são bastante elevados, não havendo diferenças significativas. Independente do teste de produção, os alunos de todos os semestres produzem adequadamente a vibrante. Para esse fonema, não há grandes diferenças entre testes de produção e nível de proficiência na L2 do aluno.

3.2.2 A produção da vibrante múltipla / r / na interlíngua de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol

Analisaremos a vibrante múltipla em contextos únicos, ou seja, quando somente este fonema possa aparecer. Registramos 2.304 ocorrências, sendo 23% para o “aplica” e 77% para o “não-aplica”. O resultado geral para todas as variáveis indica que o uso inadequado do fonema / r / é maior que o uso adequado.

a) Variáveis lingüísticas

- **Variável: variantes do *r***

Primeiramente, tivemos na primeira rodada, os resultados com os dados percentuais com todas variantes do *r*.

Tabela 61 – A vibrante múltipla / r / frente às variantes do *r*

Variantes do <i>r</i>	Aplica / Total = %
[r] vibrante múltipla	522/522 = 100%
[r] vibrante simples	0/1.608 = 0%
[h] ~ [ħ] aspiradas	0/151 = 0%
[ɹ] retroflexo	0/5 = 0%
[x] ~ [χ] velares	0/4 = 0%
[Ø] zero fonético	0/3 = 0%

De um total de 2.304 ocorrências em que o aluno deveria produzir a vibrante múltipla, ele utiliza adequadamente 522. Utiliza-se no lugar da vibrante múltipla, outras variantes que o induzem ao uso inadequado. A incidência maior da troca acontece com a vibrante simples (Ex.: *alrededor* [al' reðeðor], *río* [' rio], *torre* [' tore]), logo são utilizadas as aspiradas (Ex.: *rojéz* [ho' xes], *remitente* [hemi' teñte], *guitarra* [gui' taħa], *Israel* [is' hael], *honra* [' onħa] etc.) e, com pouca frequência, o *r* retroflexo (Ex.: *rueda* [' ɹweða], *Barroco* [ba' ɹoko]), as velares (*risa* [' xisa], *jarra* [' xaħa]) e o apagamento (Ex.: *rueda* [' øweða], *riada* [' øiaða]). Após esses resultados, agrupamos o grupo das variantes que sempre favorece ao uso inadequado do fonema, para, então, obtermos o peso relativo. O programa selecionou o primeiro grupo mais relevante:

Tabela 62 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente às variantes do r

Variantes do r	Aplica/Total = %	Peso Relativo
[r] vibrante múltipla	522/522 = 100%	1.00
[r] vibrante simples	0/1.771 = 0%	.00
[Ø] zero fonético		
[h] ~ [ħ] aspiradas		
[ɹ] retroflexo		
[x] ~ [ɣ] velares		

A dificuldade com o fonema / r / é muito grande e sempre que o aluno utilizar as outras variantes, favorecerá o uso inadequado. A atenção do professor aqui deve ser redobrada e cabe a ele mostrar que variantes são essas que os alunos usam, pois assim espera-se que eles tomem consciência do fato e evitem usá-las quando tentarem produzir o fonema.

- **Variável: posição na sílaba e no vocábulo**

Tabela 63 – A vibrante múltipla / r / frente à posição na sílaba e no vocábulo

Posição na sílaba e no vocábulo	Aplica / Total = %
Intervocálico	244/862 = 28%
Início de sílaba	56/166 = 25%
Início de palavra	232/988 = 19%

A posição em que há maior dificuldade do fonema é no início da palavra (Ex.: *río, real, radio, recorrer* etc). Não há diferenças significativas com relação à posição intervocálica (Ex.: *carro, arrugar, recorrer, morro*) e início de sílaba (Ex.: *alrededor, Enrique, enrollar, Israel* etc.), embora haja um leve favorecimento com relação à primeira. De qualquer forma, quando se tratar da vibrante múltipla, o professor deve levar em consideração todos esses fatores.

- **Variável: contexto fonológico antecedente**

Tabela 64 – A vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico antecedente

Contexto fonológico antecedente	Aplica / Total = %
Vogais altas [i, u]	10/30 = 33%
Vogal baixa [a]	113/343 = 33%
Nasal	25/90 = 28%
Vogais médias [e, o]	118/458 = 26%
Consoante	31/132 = 23%
Pausa	232/1.220 = 19%
Vogais médias baixas [ε, o]	3/31 = 10%

Os contextos que mais favorecem ao uso adequado da vibrante são: vogais altas [i, u] e vogal baixa [a]. O contexto que menos favorece é quando temos vogais médias baixas [ε, o]. Embora saibamos que o aprendiz deva evitar usar as vogais abertas em espanhol e constatando que o uso dessas vogais interfere no uso inadequado do / r /, aconselhamos que o aluno feche essas vogais, pois, desta forma, melhorará sua produção e isso ainda o ajudará na produção da vibrante. Observemos que quando o aprendiz usa as vogais médias [e, o], há um favorecimento para o uso adequado, ao contrário do que acontece com vogais médias baixas [ε, o]. Cabe ao professor fazer atenção com relação a essas observações, pois poderá contribuir para melhorar a produção do seu aluno.

- **Variável: contexto fonológico seguinte**

O programa selecionou o segundo grupo mais relevante:

Tabela 65 – A vibrante múltipla / r / frente ao contexto fonológico seguinte

Contexto fonológico seguinte	Aplica/Total = %
Vogal, ditongo e hiato	534/2.299 = 23%

Quando o contexto fonológico for vogal, ditongo ou hiato, o aluno terá uma pequena chance para o uso adequado da vibrante. Quando se tratar da vibrante múltipla, o professor deverá levar em consideração essa variável.

- **Variável: classe morfológica**

Tabela 66 – A vibrante múltipla / r / frente à classe morfológica

Classe morfológica	Aplica / Total = %
Verbo infinitivo	57/243 = 23%
Classe dos nomes	444/1.913 = 23%
Verbo não infinitivo	31/148 = 21%

Não há variações significativas com relação aos fatores dessa variável. Existe um leve favorecimento da produção da vibrante de acordo com a classe dos nomes e verbo infinitivo. De qualquer forma, todos os fatores são relevantes e merecem atenção por parte do professor.

- **Variável: tonicidade**

Tabela 67 – A vibrante múltipla / r / frente à tonicidade

Tonicidade	Aplica / Total = %
Átono	349/1.466 = 24%
Tônico	183/838 = 22%

Os resultados mostram não haver diferenças significativas entre os fatores átono e tônico, havendo um leve favorecimento para o primeiro contexto. Quando se tratar da vibrante múltipla, haverá dificuldade de produção por parte do aluno.

- **Variável: dimensão do vocábulo**

Esse grupo foi o terceiro selecionado como mais relevante pelo programa:

Tabela 68 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à dimensão do vocábulo

Dimensão do vocábulo	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Duas sílabas	$229/817 = 28\%$	.91
Uma sílaba	$11/23 = 48\%$	.73
Mais de duas sílabas	$292/1.464 = 20\%$	.21

Palavras com menos sílabas favorecem mais o uso adequado da vibrante. Palavras como *enrollar, alrededor, guitarra, desriñonar, ferrocarril* etc., dificultam mais a produção do / r / do que, por exemplo, *rueda, rojez, rueda, error* ou *red*. A probabilidade de o aluno acertar o fonema é maior nas palavras com duas sílabas do que com relação aos outros dois fatores. O professor deve reforçar mais atividades com palavras que contenham o maior número de sílabas, pois a dificuldade do aluno, nesse caso, é maior.

- **Variável: pressão paradigmática**

Tabela 69 – A vibrante múltipla / r / frente à pressão paradigmática

Pressão paradigmática	Aplica / Total = %
Verbos da 1 ^a conjugação <i>versus</i> infinitivo	$45/181 = 25\%$
Não houve pressão paradigmática	$31/149 = 21\%$

Verbos da 2ª conjugação <i>versus</i> infinitivo	12/62 = 19%
--	-------------

Verbos de 1ª conjugação que sofrem pressão paradigmática com o infinitivo, como *arrugar, enrollar, registrar* etc., favorecem mais ao uso adequado do / r / do que os verbos de 2ª conjugação, como *recorrer*. Os verbos que não sofrem pressão paradigmática como *recuerdas, recibió*, etc., favorecem um pouco. Como as dificuldades com o fonema são grandes, aconselhamos ao professor que considere todos os fatores.

- **Variável: homônimos**

Tabela 70 – A vibrante múltipla / r / frente aos homônimos

Homônimos	Aplica / Total = %
Com distinção fonológica	74/149 = 50%
Sem distinção fonológica	458/2.155 = 21%

Os homônimos que possuem distinção fonológica em espanhol, como *carro, jarra, morro*, favorecem mais o uso adequado do / r / do que aqueles que não possuem distinção fonológica. Mesmo que o número de homônimos com distinção fonológica seja pouco recorrente, se comparado ao segundo fator, esse contexto mostra ser pertinente e nos revela que, boa parte dos aprendizes tem noção da importância dessas palavras que, se não usadas corretamente, provocam diferença semântica. O que o professor deve reforçar com relação a essa variável é a consciência que o aluno deve ter com relação a essas palavras, pois a troca da vibrante múltipla pela simples, provoca mudança de significado.

- **Variável: deslocamento da sílaba tônica**

Tabela 71 – A vibrante múltipla / r / frente ao deslocamento da sílaba tônica

Deslocamento da sílaba tônica	Aplica / Total = %
Não ocorre	$529/2.276 = 23\%$
Ocorre	$3/28 = 11\%$

O deslocamento da sílaba tônica favorece mais ao uso inadequado, embora o número de ocorrências não tenha sido tão significativo frente ao não deslocamento. As palavras recorrentes que favoreceram o deslocamento foram: *rojez, ferrocarril, arrugar, remedio, ubérrima, riada, tierra, rueda, registrar e arrugar*. O professor deve sempre chamar a atenção do aluno para que este use a acentuação tônica adequada da LE que aprende.

- **Variável: silabação**

Esse grupo foi o segundo, em termos de relevância, selecionado pelo programa:

Tabela 72 – Peso relativo da vibrante múltipla / r / frente à silabação

Silabação	Aplica/Total = %	Peso Relativo
Ocorre	$22/86 = 26\%$	1.00
Não ocorre	$510/2.218 = 23\%$	.44

Mesmo que haja menos ocorrências da silabação, o peso relativo mostra que há mais probabilidade de chance de usar adequadamente a vibrante quando o aluno silaba, mas o contrário ocorre com o outro fator. Consideramos essa variável como uma estratégia que o aluno usa quando sente dificuldade em produzir a vibrante múltipla na L2. O objetivo maior dele é produzir adequadamente o fonema, por isso utiliza a silabação. Aconselhamos que o aluno, sempre que possível, evite a silabação, pois estará melhorando sua produção oral.

- **Variável: quantidade de r na palavra**

Tabela 73 – A vibrante múltipla / r / frente à quantidade de r na palavra

Quantidade de <i>r</i> na palavra	Aplica / Total = %
Um	411/1.676 = 25%
Três ou mais	19/92 = 21%
Dois	102/536 = 19%

Quanto menos *r* na palavra, mais chance terá o aluno de produzir adequadamente o / r /. Palavras que tenham dois ou mais *r*, dificultam mais a produção do fonema. Nos três fatores, aparece a vibrante múltipla, podendo também aparecer junto aos dois últimos, a vibrante simples. Exemplos de ocorrências do primeiro fator: *rio*, *carro*, *remitente*, *real*, *risa*, *red*, *torre* etc.; exemplos do segundo fator: *alrededor*, *arrugar*, *ferrocarril*, *corredor*, *error* etc; exemplos do terceiro fator: *registrar*, *recorrer*. O professor deve trabalhar mais com as palavras que tenham maior quantidade de *r*.

- **Variável: auto-correção**

Tabela 74 – A vibrante múltipla / r / frente à auto-correção

Auto-correção	Aplica / Total = %
Não realiza	508/2.220 = 23%
Realiza	16/98 = 16%

Nem sempre o aluno acerta quando se auto-corrige, mas ao fazer a auto-correção, a possibilidade de chance de usar adequadamente a vibrante múltipla pode aumentar. Pelo resultado, podemos dizer que a auto-correção é uma estratégia útil para o aluno e deve ser trabalhada pelo professor no sentido de reforçá-la, além de ser levada em consideração nos momentos avaliativos de produção oral do aprendiz.

b) Variáveis sociais

- **Variável: sexo**

Tabela 75 – A vibrante múltipla / r / frente ao sexo

Sexo	Aplica / Total = %
Masculino	221/535 = 41%
Feminino	311/1.769 = 18%

Os homens produzem mais adequadamente o fonema do que as mulheres, mesmo sendo o percentual de homens entrevistados inferior ao das mulheres. Não podemos dar explicações concretas sobre esse resultado, porém, talvez, futuras pesquisas possam nos ajudar a esclarecer tal fato.

- **Variável: nível de proficiência na L2**

Tabela 76 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de proficiência na L2

Nível de proficiência na L2	Aplica / Total = %
Semestre VI	221/768 = 29%
Semestre IV	185/763 = 24%
Semestre II	126/773 = 16%

Esse é o resultado esperado de quem aprende uma língua estrangeira, ou seja, quanto maior o nível de proficiência em L2, maior a possibilidade de uso adequado do fonema. Quanto maior o tempo de exposição à L2, mais o aprendiz melhora sua produção oral. O professor deve levar sempre em consideração a produção oral do aprendiz conforme o nível em que este está inserido.

- **Variável: nível de escolaridade na LM**

Tabela 77 – A vibrante múltipla / r / frente ao nível de escolaridade na LM

Nível de escolaridade na LM	Aplica / Total = %
Graduando em espanhol	$530/2.228 = 24\%$
Graduado	$2/76 = 3\%$

O fato de o aprendiz já ser graduado, não indica que ele tenha mais chance de produzir a vibrante múltipla se comparado ao grupo de alunos que está fazendo a graduação pela primeira vez. Não se pode generalizar muito, já que o percentual de graduados entrevistados é bem inferior ao outro grupo. O professor deve trabalhar a produção oral do aluno, independente do nível de escolaridade na LM.

- **Variável: testes de produção**

Tabela 78 – A vibrante múltipla / r / frente aos testes de produção

Testes de produção	Aplica / Total = %
Palavras	$308/972 = 32\%$
Textos	$107/587 = 18\%$
Sentenças	$117/745 = 16\%$

Não há diferenças significativas entre as sentenças e os textos, mas estes dois testes se comparados às palavras, revelam que os alunos têm mais facilidade de produzir o fonema / r / quando estão em itens isolados. Diante do resultado, o professor pode trabalhar em sala de aula com contextos mais complexos em que se encontram mais fonemas e, conseqüentemente, exigem mais domínio do aprendiz, para que este possa ir superando gradativamente suas dificuldades.

c) Cruzamento

Realizamos o cruzamento do nível de proficiência na L2 com os testes de produção a fim de verificar as facilidades e dificuldades encontradas pelos aprendizes:

Tabela 79 – Cruzamento: fonema / r / em relação ao nível de proficiência na L2 vs testes de produção

Nível na L2	SII	SIV	SVI	Aplica / Total = %
Testes de produção				
Palavras	68/329 = 21%	92/317 = 29%	148/326 = 45%	308/972 = 32%
Sentenças	33/250 = 13%	47/248 = 19%	37/247 = 15%	117/628 = 16%
Textos	25/194 = 13%	46/198 = 23%	36/195 = 18%	107/587 = 18%
Aplica / Total = %	126/773 = 16%	185/763 = 24%	221/768 = 29%	532/2.304 = 23%

Os alunos têm mais dificuldades na produção do / r / com as sentenças, independente do semestre em que se encontram, sendo que a proporção é igual nas sentenças e textos no SII. O grupo do SIV e SVI tem mais facilidade com as palavras. Percebemos mais uma vez que, os testes de produção parecem interferir no grau de dificuldade do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou verificar como ocorre a realização das vibrantes simples e múltipla na interlíngua de aprendizes brasileiros cearenses de espanhol, estudar os condicionamentos lingüísticos e sociais que interferem na produção oral, analisar na IL do aprendiz as facilidades e dificuldades de estudantes do Curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola da UFC a fim de observar o processo evolutivo da produção oral dos fonemas / r / e / r / em três níveis de aprendizagem (SII, SIV e SVI).

Nosso *corpus* foi formado de 30 gravações e foram aplicados três testes de produção (palavras, sentenças e textos), transcritas foneticamente e analisadas lingüística e estatisticamente a partir da utilização do pacote de programas VARBRUL.

Fez-se necessário, para a compreensão dos dados, revisar aspectos inerentes à aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nos detivemos nos estudos sobre a interlíngua no que diz respeito à pronúncia do aprendiz de E/LE. Pesquisamos, também, pontos importantes sobre os fonemas vibrantes tanto em espanhol quanto em português.

Nossa análise foi dividida em duas partes. Na primeira parte, analisamos os fonemas vibrantes do espanhol, quando estes se encontravam em variação livre e, na segunda, quando se encontravam em distribuição complementar. Testamos 18 variáveis:

- a) 1 variável dependente: pronúncia padrão, pronúncia inadequada realizada pelo aprendiz;
- b) 13 variáveis lingüísticas: variantes do *r*, posição na sílaba e no vocábulo, contexto fonológico antecedente, contexto fonológico seguinte, classe morfológica, tonicidade, dimensão do vocábulo, pressão paradigmática, homônimos, deslocamento da sílaba tônica, silabação, quantidade de *r* na sílaba e auto-correção;
- c) 4 sociais: sexo, nível de proficiência na L2, nível de proficiência na LM e testes de produção.

Na primeira parte da análise, descobrimos que é grande a probabilidade de o aprendiz usar a vibrante simples adequadamente, enquanto que para a vibrante múltipla a probabilidade é bem menor. O *input* foi de .99 para o / r / e de .22 para o / r /. Das 4.293 ocorrências, o

percentual geral com relação ao / r / foi de 81% para a produção adequada do fonema (aplica) e 19% para o uso inadequado (não-aplica).

Para a vibrante simples, as variáveis selecionadas pelo programa foram, por ordem de relevância, as seguintes: 1) variantes do *r*, 2) sexo e 3) quantidade de *r* na sílaba. Para a vibrante múltipla, foram 4.653 ocorrências, contabilizando 44% para o aplica e 56% para o não-aplica. As variáveis selecionadas foram: 1) variantes do *r*, 2) contexto fonológico seguinte, 3) auto-correção e 4) pressão paradigmática.

Na segunda parte da análise, a probabilidade de o aluno usar a vibrante múltipla adequadamente é muito pequena. O *input* foi de .01, não havendo possibilidade de verificar o peso relativo para o / r /, pois a regra é categórica, ou seja, o aluno, quase sempre, usa adequadamente este fonema quando se encontra em distribuição complementar. Foram, no total, 1.956 ocorrências, sendo 98% para o “aplica” e 2% para o “não-aplica” no caso do / r / e, por isso, não houve possibilidade de selecionar variáveis relevantes. Para o / r /, foram 2.304 ocorrências, sendo 23% para o aplica e 77% para o não-aplica e as variáveis selecionadas foram: 1) variantes do *r*, 2) silabação e 3) dimensão do vocábulo.

Vale ressaltar que as variáveis não selecionadas pelo programa computacional também são importantes e nos mostraram dados relevantes para nossa pesquisa.

Tanto na primeira análise quanto na segunda, os alunos usam mais adequadamente a vibrante simples que a vibrante múltipla. A segunda parte mostra que os alunos quase não apresentam dificuldades com o / r / e o contrário acontece com o / r /. Quando os contextos da LM coincidem com os da LE, quase não há problemas, porém quando isto não acontece, observamos que as dificuldades aumentam. Os problemas com / r / se fazem presentes porque do ponto de vista diatópico, ele não existe como fonema nem como variante no nosso falar. No caso da vibrante simples, quando estão em variação livre, constatamos que os problemas que os alunos têm se referem às variantes e não aos fonemas da LM quando tentam produzir o fonema da L2. Constatamos que, marcas de IL são registradas na produção oral das vibrantes de brasileiros cearenses aprendizes de espanhol. Os estudantes tentam produzir os fonemas da LE, mas nem sempre sua produção é igual aos dos falantes nativos de dito idioma.

Conforme relatos dos alunos, observamos que eles percebem as dificuldades com os fonemas vibrantes, e isto acontece em todos os semestres trabalhados. A percepção dos

informantes coincide com sua produção, pois comprovamos tais dificuldades. Através dos cruzamentos, percebemos que o nível do aluno na L2 e os testes de produção aplicados apresentam maior ou menor dificuldade dependendo do fonema e do contexto em que se encontre.

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 do 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 e a partir da interferência da LM, podem acontecer fenômenos de transferência. Os “erros” sempre acontecerão, seja no plano fonético, léxico-semântico ou gramatical. 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.

Concordamos com Gargallo⁴⁹ (1999:22) ao mencionar que quando os aprendizes buscam aprender uma língua estrangeira, se utilizam de várias estratégias. Na tentativa de produzir os fonemas vibrantes do espanhol, como é o nosso caso, o aprendiz busca mecanismos que o leve a produção desses fonemas. Foi o que verificamos com as variáveis “silabação” e “auto-correção”. Tais estratégias foram verificadas no momento da análise do *corpus*.

No capítulo 1.2.3, falamos de transferência lingüística e, realmente, na pesquisa constatamos que ocorre a transferência fonética quando os aprendizes tentam produzir as vibrantes do espanhol. Nos contextos em que a realização do fonema da LE coincide com a da LM, a probabilidade de chances de uso adequado é muito maior. Assim acontece, por exemplo, com a vibrante simples em posição intrassilábica e intervocálica. Se observarmos o que acontece na segunda parte da análise em que analisamos as vibrantes simples em distribuição complementar, constataremos tal afirmação pelos resultados dos dados. Os alunos têm poucas dificuldades. Neste caso, teríamos uma transferência positiva, termo utilizado pela maioria dos autores. No caso da transferência negativa, verificamos que esta acontece, por exemplo, sempre que os alunos utilizam as variantes regionais do *r* do falar cearense no lugar dos fonemas vibrantes do espanhol.

⁴⁹ Ver capítulos 1.1 Considerações sobre a aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras e 1.3.2 Modelo de Análise de Erros.

O uso inadequado dos fonemas vibrantes pelo aprendiz nos remete a concepção de “erro”. Concordamos com Moliné & Hilt⁵⁰ (2004:27-30) quando afirmam que o erro nos dá indicações da interlíngua do aprendiz. A posição que assumimos de erro é aquela que diz que este faz parte do processo de aquisição-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, pudemos direcionar melhor o professor sobre passos a seguir, como assim fizemos ao testar as variáveis e, a partir dos resultados, tentamos dar algumas sugestões do procedimento a ser tomado perante o uso inadequado da produção dos fonemas. 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.

Como a concepção de erro nos remete à idéia de fossilização, cabe esclarecer que é bastante difícil provar até que ponto determinadas formas se fossilizam. Não temos condições de afirmar se ocorre fossilização com as vibrantes do espanhol produzidas pelo aprendiz brasileiro cearense. Ao fazer a diferença entre erro fossilizável e fossilizado, Vázquez (1999:43) diz que no primeiro, é difícil reconhecê-lo imediatamente e por mais que o aprendiz se monitore, sempre passará despercebido e nunca são individuais; no segundo caso, geralmente é interlingual e o aprendiz se dá conta de que o cometeu. No nosso caso, em alguns contextos, independentemente do semestre, os alunos cometem o mesmo erro, lógico que as proporções nem sempre são iguais. Isto pode ser visto na segunda parte da análise com relação à vibrante múltipla, pois os resultados mostram que a probabilidade de chance de o aluno usar corretamente o fonema é baixa. Acreditamos que esses erros coletivos merecem especial atenção e nos dão indicações de itens propensos a se fossilizarem. Talvez futuras pesquisas possam mostrar isso mais claramente, até porque muito se tem discutido sobre o assunto e ainda há muitas opiniões divergentes entre os autores sobre essa questão.

Quando Vázquez (1999:40) propõe uma classificação de erros⁵¹, cabe destacar a observação que faz o autor com relação ao critério pedagógico. O autor menciona que é importante determinar quais são os erros que caracterizam cada etapa da aprendizagem. Na nossa pesquisa, os resultados adquiridos podem auxiliar os professores no momento de trabalhar os

⁵⁰ Ver capítulo 1.2.4 O “erro” e a aprendizagem de língua estrangeira.

⁵¹ Ver capítulo 1.3.2 Modelo de Análise de Erros.

fonemas vibrantes, adequando o grau de exigência conforme o nível do aluno, sabendo que contextos e em que nível o aprendiz tem mais dificuldades com os fonemas vibrantes da LE.

A partir de nossa investigação, podemos dar algumas sugestões que visam contribuir para o trabalho do professor, além de poder auxiliar os aprendizes e a todos que se interessem pelo assunto. Cabe também, refletirmos sobre alguns pontos que acreditamos serem relevantes:

a) Material didático:

Geralmente, os manuais didáticos são adotados pela instituição na qual se estuda. Nesse trabalho, consultamos alguns manuais de fonética, publicados no país da LE. Esse material é trabalhado no país da LM e não se leva em consideração onde o mesmo será utilizado. Seria interessante se pensássemos em materiais didáticos tendo como base a realidade do lugar onde se estuda;

b) Preparação de materiais pelo professor:

De acordo com os resultados obtidos, poderá o professor elaborar atividade do *r* direcionada à realidade do lugar onde se estuda o idioma, levando em consideração as reais dificuldades apresentadas pelos alunos.

Os exercícios e atividades poderiam ser criados conforme a nossa realidade cearense, pois, assim, poderíamos focar aspectos peculiares do nosso falar regional que interferem na pronúncia da LAL. No caso das vibrantes, por exemplo, as dificuldades que nosso aluno tem, não necessariamente serão as mesmas daquele que estuda em outra região do país. 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. Isto 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 e as peculiaridades de ambos os idiomas devem ser esclarecidas aos alunos. No nosso caso, como trabalhamos com alunos, futuros professores do idioma que estudam, acreditamos que eles devem buscar um maior aprofundamento na área em que pretendem atuar, portanto, toda a nossa abordagem vale, também, para esse grupo. Pode-se, por exemplo, elaborar atividades baseando-se nas variáveis investigadas, daquelas consideradas mais relevantes e dos pontos que, realmente, dificultam a pronúncia do nosso aprendiz com relação as vibrantes. Algumas sugestões foram dadas no decorrer da própria análise. A atenção maior do professor deve direcionar-se à vibrante

múltipla, pois as dificuldades são grandes. Conforme constatamos, o nível de proficiência na L2 não apresentou diferenças significativas, e isto implica dizer que os fonemas devem sempre ser trabalhados no decorrer da aprendizagem dos alunos, independentemente do semestre em que esteja o aprendiz. O professor pode trabalhar esses fonemas por níveis, separando os contextos que geram mais dificuldades, se em variação livre ou se em distribuição complementar, levando sempre em consideração também, se se trata da vibrante simples ou da múltipla. Aconselhamos, também, adequar as dificuldades de acordo com o nível de proficiência do aprendiz na L2.

Esperamos que nossos resultados possam contribuir de forma positiva para o aperfeiçoamento dos estudos fonético-fonológicos e que investigações futuras possam ser realizadas com outros fonemas a partir do nosso trabalho. Com base nessas reflexões, acreditamos ter deixado nossa contribuição aos estudos do espanhol como língua estrangeira e aos alunos e professores que estudam o idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADÍA, Pilar Melero. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 2000.

ALONSO, Encina. **¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1994.

ÁLVAR, Manuel. **Manual de dialectología hispánica**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1999.

ALVAREZ, Maria Alicia Gancedo. **La oblicuidad, contruções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002 [Dissertação de Mestrado].

APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.

ASSESSORIA INTERNACIONAL. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/news/Boletim_AI/boletimImp.asp?Id=14>. Acesso em: 04 de abril 2006.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como LE**. 2ª ed. Madrid: Arco Libros, SL, 2004.

BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim. **Análisis de errores en la interlíngua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2004.

_____. Análisis de errores gráficos de lusohablantes aprendices de español. In: BARBIERI DURÃO, Adja Balbino de Amorim; ANDRADE, Otávio Goes de. In: **Anais das II jornadas de estudos hispânicos: problemas de ensino/aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol**. Tomo I. Londrina: Editora UEL, 2000. pp. 43-54.

BARBOSA, José Roberto Alves. **Aspectos da interlíngua: contribuições para a aquisição de L2**. Anais da XX Jornada - GELNE - João Pessoa - PB, 2004, pp. 1227-1232.

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.

CALLOU, Dinah M. Isensee. **Variación e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987.

CALLOU, Dinah M. Isensee & LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 6^a ed. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1999.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 26^a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMARGO, Cleide Madalena Cordeiro. Análise de erros: aspectos introdutórios. *In: Anais das II jornadas de estudos hispânicos: problemas de ensino / aprendizagem de brasileiros estudantes de espanhol*. Tomo I. Londrina: Editora UEL, 2000. pp. 55-65.

CAVALCANTE, Francisco Tarcísio. **Estudos lingüísticos**. Fortaleza: Livraria Gabriel, 1998.

CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais de Fonética e Fonologia**. Editora Lucena: Rio de Janeiro, 2005.

CORDER, S. P. **The significance of learners' errors**. IRAL, vol 4, 1967, pp. 19-54.

CUNHA DA SILVA, Ana Cristina. **A produção e percepção do acento em pares mínimos de Língua Inglesa por aprendizes brasileiros**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005 [Dissertação de Mestrado].

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, nº 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 ESENCIAL SANTILLANA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 1997.

D'INTRONO, Francesco; TESO, Enrique del; WESTON & Rosemary. **Fonética y fonología actual del español**. Ediciones Cátedra: Madrid, 1995.

EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL.. Disponível em: <<http://www.sil.org/capacitar/fonetica/cursos/TablaAFI.pdf>> Acesso em: 24 de fev. 2006.

ELIA, Silvio. **Orientações da lingüística moderna**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1978.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. *In: PRESTON, Dennis R. & YOUNG, Richard. Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros, 2000.

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, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. España: Edelsa, 1997.

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**. Madrid: Arcos Libros, 1999.

GAYA, Samuel Gili. **Elementos de fonética general**. 5ª ed. Madrid: Editorial Gredos, 1988.

HERMOSO, Alfredo González & DUEÑAS, Carlos Romero. **Fonética, entonación y ortografía**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 2002.

IRIBARREN, Mary C. **Fonética y fonología españolas**. Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

KEYS, Kevin John. Interlanguage phonology-theoretical questions and empirical data. In: **Linguagem & ensino**, vol. 5, nº 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.

LADO, Robert. **Introdução à lingüística aplicada**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1971.

LLEÓ, Conxita. **La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras**. Lingüística y conocimiento, nº 23. Madrid: Visor, 1997.

LLORACH, Emilio Alarcos. **Gramática de la lengua española**. Real Academia Española [Colección Nebrija y Bello]. Madrid: Espasa Calpe, 1994.

LOBO, José A. Benito & VIZOSO, Martín Fernández. **El comentario de textos-asimilación y sentido crítico**. Iniciación Universitaria. 4ª ed. Madrid: Edinumen, 1996.

LYONS, John. **Linguagem e lingüística**. São Paulo: Editora Nacional, 1981.

MALMBERG, Bertil. A fonética - teoria e aplicações. In: **Cadernos de estudos lingüísticos**. Campinas, nº 25, jul. /dez, 1993, pp. 7-24.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986, pp. 9-13.

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.

MASIP VICIANO, Vicente. **Fonética espanhola para brasileiros**. Recife: Sociedade Cultural Brasil – Espanha, 1998.

_____. **Gente que pronuncia bien (Curso de pronunciación española para brasileños)**. Barcelona: Difusión, 1998.

MILANI, Esther Maria. **Gramática de espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 1999.

MOLINÉ, Rosas Ribas & HILT, Alessandra D'Aquino. **¿Como corregir y no equivocarse em el intento?** Madrid: Edelsa, 2004.

MORI, Angel Corbera. Fonología. *In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVÉ, Dolors Poch. **Fonética para aprender español: pronunciación**. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

PINTO, Ivone Isidoro & FIORETT, Maria Thereza G. **Tutorial para o pacote VARBRUL**, 1992. inédito

PINTZUK, Susan. **VARBRUL programs**. Tradução de Ivone Isidoro Pinto, 1988. inédito

QUILIS, Antonio & FERNÁNDEZ, Joseph A. **Curso de fonética y fonología españolas**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1997.

QUILIS, Antonio. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arcos Libros, 1997.

RABELLO, Elizabeth Costa Camões. **Análise de aspectos supra-segmentais na oralidade do professor de inglês luso-falante brasileiro. Autopercepções sobre seu discurso e prática no ensino de língua inglesa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [Dissertação de Mestrado].

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.

RIVERS, Wilga Marchi. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

SÁNCHEZ, Aquilino & MATILLA, J. A. **Manual práctico de corrección fonética del español**. Madrid: SGEL, S. A., 1974.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Introdução ao pacote VARBRUL para microcomputadores**. Brasília: UNB, 1993.

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 Editorial, 2005.

SELINKER, L. La interlengua. In: LICERAS, J. M. (1992) (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1972.

TARONE, Elaine. La variabilidad de la intelengua. In: LICERAS, J. M.(1992) (comp.). **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1983.

TORREGO, Leonardo Gómez. **Gramática didáctica del español**. Madrid: SM, 2002.

SHÜTZ, Ricardo. **Interferência, interlíngua e fossilização**. Disponível em: <http://sk.com.br/sk_interfoss.htm/-20k->. Acesso em: 5 de dez. 2005.

VÁZQUEZ, Graciela. **¿Errores? ¡Sin falta!** Madrid: Edelsa, 1999.

YOKOTA, Rosa. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001 [Dissertação de Mestrado].

ANEXOS

Anexo 1

FICHA DO INFORMANTE

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): _____

Melhor horário para um possível contato: _____

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: _____

Estado civil: _____ Nacionalidade do cônjuge _____

Durante o ensino médio, você estudou em uma instituição pública ou particular?

() Pública () Particular

Durante o ensino médio, você estudou espanhol?

() Sim () Não

Estuda ou estudou espanhol em alguma outra instituição?

() Sim () Não

Se sim, onde e por quanto tempo? _____

Esta é sua primeira graduação?

() Sim () Não

Se não, qual outra graduação terminou? _____

É aluno regular do curso? _____

Já morou ou passou algum período em algum país de Língua Espanhola?

Sim Não

Se sim, onde? _____ Por quanto tempo? ____ anos, ____ meses, ____ semanas

Qual foi o propósito da viagem?

Turismo Trabalho Estudo Outro

Na sua infância ouvia dos parentes a língua espanhola?

Sim Não

Quanto tempo por dia dedica ao estudo da Língua Espanhola? (Não contar com tempo em sala de aula)

_____ horas, _____ minutos

Que recursos (TV a cabo, internet etc.) utiliza para estudar o espanhol?

Trabalha? _____ Desde quando? _____

Área de atuação: _____

Ouve o espanhol freqüentemente em casa ou no trabalho? Sim Não

O conhecimento do espanhol é útil para seu trabalho? _____

Em que sentido? _____

Conhece outra(s) língua(s) além do português? (Não incluir Espanhol)

Sim Não Qual (is)? _____

Que nível de conhecimento tem nessa(s) língua(s)?

(1 = pouco; 2 = suficiente; 3 = proficiente)

	Entende	Lê	Escreve
Língua: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Marque com um X os itens que você considera importante:

1. Interesse pelo estudo da língua espanhola:

1.1. de ordem subjetiva:

- gosta de línguas estrangeiras em geral
- é um prazer estudar a língua espanhola porque é uma língua bonita e interessante
- estuda espanhol porque pretende ser professor(a)

1.2. de ordem cultural e política-econômica

- 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 do 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

a) Quais são as suas maiores dificuldades no espanhol?

- pronúncia
- gramática
- vocabulário
- compreensão
- a semelhança entre as duas línguas me confunde

b) Numere os itens de acordo com seu grau de dificuldade no espanhol?

- () pronúncia
- () gramática
- () vocabulário
- () compreensão

c) Quais suas maiores dificuldades na pronúncia do espanhol?

d) Numere de 1 a 5, conforme seu grau de dificuldade.

Considere a seguinte escala: 1 é a sua maior dificuldade e 5 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 z. Ex.: *zumo*, *Zamora*, *caza* etc.
- e) () a pronúncia da letra l no final de sílaba. Ex.: *final*, *Isabel*, *Rafael* etc.

Informações adicionais:

Telefone para contato:

Residencial: _____ Trabalho: _____ Celular: _____

E-mail: _____

Anexo 2

LISTA DE PALAVRAS

a)

1. caro
2. por
3. olores
4. cerezo
5. para
6. bailar
7. parte
8. querer
9. Brasil
10. Carlos
11. sabiduría
12. abril
13. ornamento
14. desesperado
15. topera
16. marinero
17. próximo
18. puerto
19. ibérico
20. otro
21. yogur
22. árbol
23. tormenta
24. alquiler
25. jara
26. Berlín
27. negro

28. tórculo
29. moro
- 30.pero
31. porque
32. ayer

b)

1. real
2. alrededor
3. río
4. carro
5. remitente
- 6.Enrique
- 7.enrollar
- 8.radio
- 9.hierro
- 10.torre
- 11.corredor
12. Rafael
13. israelita
14. honra
15. red
- 16.ferrocarril
- 17.registrar
- 18.arreglar
19. guitarra
20. Israel
21. desriñonar
- 22.rueda
23. desratizar
24. morro

25.jarra

26.risa

27.recorrer

28.arrugar

29.rojez

30.error

Anexo 3

LISTAS DE SENTENÇAS

a)

1. Le hizo llevar un puñetazo.
2. Manolo tuvo que ir andando a su casa.
3. María no quería mirarte a la cara.
4. Los curas y los frailes son dos instituciones ibéricas.
5. Su pureza le impedía enfrentarse con la vida.
6. Mató al toro de dos tiros.
7. Carecían hasta de un faro para el puerto.
8. María Teresa quiere bailar.
9. Brasil es un lugar inolvidable.
10. Carlos es un amor de persona.
11. Mejor ver una camisa amarilla.
12. Carmen va a cantar aquí.
13. Pablo quiere comprar algodón.
14. Este es un lugar oscuro.
15. Aquel es un lugar común.

b)

1. Un carro de ruedas de hierro deteriora las carreteras.
2. El ferrocarril es tan rápido como el coche.
3. No hay remedio contra las riadas de los ríos.
4. Existen rumores de que llegará una representación.
5. Me gustan esas ropas rojas.
6. ¿Recuerdas aquellos horribles relojes de pared?
7. Habla un ruso horrible.
8. Rosita recibió un ramo de rosas.
9. Roberto se fue de repente por allí.
10. Tengo muchos recuerdos de la radio.

Anexo 4

TEXTO N^o 1⁵²

Córdoba es un regalo, un privilegio de la historia. Una ciudad alegre, con el color de sus hermosos patios y el chapoteo de sus fuentes.

La ciudad ocupa una posición envidiable en el mapa de Andalucía, en la misma ribera del río Guadalquivir. Su existencia se remonta a la Edad del Bronce. Con los romanos y visigodos alcanza Córdoba una gran preponderancia, que se acrecienta aún más con la llegada de los mulsumanes a comienzos del siglo VIII, cuando se convierte en la capital de al-Andalus y llega a ser la ciudad más poblada de Occidente. Surgen entonces personajes de la talla de Avicena, Averroes o Maimónides. Se construyen numerosos edificios, como, por ejemplo, la Mezquita o el palacio de Medina Azahara. El Barroco deja más tarde su acusada influencia en el extenso patrimonio cordobés.

¡Córdoba es un lugar inolvidable!

TEXTO⁵³ N^o 2

La sociedad y el reino asturleonés habían nacido, cuajado y medrado en feroz pugna, con gentes de fe diferente. La vida se centró al cabo en torno a la fe, y el apetito de salvación primó sobre todo apeteer; la creencia se saturó de esencias bélicas, arraigó una concepción vasallática de las relaciones del hombre con Dios, el activismo extrovertido triunfó sobre el íntimo fervor en las prácticas religiosas, cesaron las disidencias y las polémicas en torno a la doctrina por la que se luchaba y se moría, con disciplina de tipo castrense se obedeció al papado, la clerecía adquirió enorme fuerza económica y política – usó a la par el “Báculo y la Ballesta”-, se toleró de mala gana al “islamita” y al “hebreo” o se polemizó con saña contra ellos y hasta en el léxico se dejó sentir la proyección singular de la singular religiosidad nacional.

⁵² Texto sem referência bibliográfica, retirado de um material adquirido no “Curso de actualización para profesores de lengua española”, ministrado em Fortaleza no ano de 2005.

⁵³ Retirado de Lobo e Vizoso (1996:123).

Se vivía en ambiente de encendido fervor, todo se esperaba o se temía del cielo, y no sólo pensando en el transmundo donde la gloria y el infierno constituían la máxima esperanza, la máxima angustia: se esperaba y se temía todo también del cielo en este valle de lágrimas en que transcurría la diaria existencia. Se temía la cólera divina que enviaba sequías y tronadas, hambres y pestes, las discordias civiles que asolaban la tierra y más aún la terrible riada sarracena. Se esperaba la cosecha ubérrima, los trojes llenos, el ganado ahíto, la alegre salud, la serena paz y la victoria contra los islamitas. Todo pendía del hilo delgado de la ira o de la gracia del Altísimo. Era necesario ganar su voluntad mediante oraciones rituales, prácticas piadosas, fundaciones o construcciones eclesiásticas o mediante donaciones a los Institutos religiosos. Era preciso evitar la cólera divina huyendo del pecado que la atraía sobre cada uno o sobre todos. Y si se llegaba a caer en la tentación, el orgullo, la envidia y la ira, y a la postre se pecaba contra Dios, era forzoso mendigar su perdón humildemente, mediante duras penitencias o difíciles peregrinaciones, y, sobre todo, mediante ofertas y mercedes a la Iglesia.

C. Sánchez Albornoz

Anexo 6

MODELO DE TRANSCRIPÇÃO FONÉTICA

CÓDIGO DO I: G1YP2

LPa)

1. caro ['karo]
2. por [por]
3. olores [o'lores]
4. cerezo [se'reso]
5. para ['para]
6. bailar [bai'laø]
7. parte ['parte]
8. querer [ke'reø]
9. Brasil [bra'sil]
10. Carlos ['karlu// 'karlos]
- ...

LPb)

1. real [re'al]
2. alrededor [aørede'ðor]
3. río ['rio]
4. carro ['karo]
5. remitente [remi'tête]
6. Enrique [ẽ'rike]
7. enrollar [ẽro'ʎaø]
8. radio ['radio]

9. hierro ['iéro]

10. torre ['tore]

...

CÓDIGO DO I: G2YQ2

LSa)

1. Le hizo llevar un puñetazo. [(...) k'e 'bar (...)]

2. Manolo tuvo que ir andando a su casa. [(...) ke ((omissão)) (...)]

3. María no quería mirarte a la cara. [ma 'ria (...) ke 'ria mi/ //mi 'rarte a la 'kara]

4. Los curas y los frailes son dos instituciones ibéricas. [(...) 'kuras (...) 'frailes (...) i 'berikas]

5. Su pureza le impedía enfrentarse con la vida. [(...) pu 'resa (...) ãfrẽtarse (...)]

...

LSb)

1. Un carro de ruedas de hierro deteriora las carreteras. [(...) 'karo de 'rwedas de 'iéro dete 'riora las kare 'teras]

2. El ferrocarril es tan rápido como el coche. [(...) fero 'karil (...) 'rapidu (...)]

3. No hay remedio contra las riadas de los ríos. [(...) re 'medio 'kõtra las 'riadas de lo ri/ //de los 'rios]

4. Existen rumores de que llegará una representación. [(...) ((dúvida)) k'ega 'ra (...) represẽtasiõ]

5. Me gustan esas ropas rojas. [(...) 'ropas 'roxas]

...

CÓDIGO DO I: g3YP5

T1

['kordoba (...) rɛ'galu (...) previ'lɛhiu (...) ko'lor (...) er'mosos
 (...).

ri'bera (...) 'riw gwa-dal-ki-'biø (...) remota (...) rōmanus (...)
 'kor-do-ba (...) kō'biɛrte (...) 'seø (...) 'suøhi (...) pɛh/ //pɛhsō'nahes (...)
 abe'rois (...) poø ehe/ e'hēplu (...) aara //asa'ara (...) ba'roko (...) 'tahde
 (...) kəhdə'beis

koh// 'koh-duba (...) lu'gaø (...)]

Anexo 7

MODELO DE CODIFICAÇÃO DA FICHA DO INFORMANTE

CODIFICAÇÃO DA FICHA DO INFORMANTE									
Nº	Data da gravação	Nome	Sexo	Idade	Localidade de nascimento	Nível de proficiência na L1	Nível de proficiência na L2	Identificação do informante	Codificação
1	14/08/06	A	F	23	Fortaleza	Graduanda em esp.	S II	1	g1YP1
2	16/08/06	B	M	20	Fortaleza	Graduando em esp.	S II	2	G1YP2
3	18/08/06	C	F	18	Fortaleza	Graduanda em esp.	S II	3	g1YP3
4	18/08/06	D	F	26	Fortaleza	Graduada em Pedagogia	S II	4	g1ZP4
5	28/08/06	E	F	24	Diadema-SP; maior parte da inf. em Fort.	Graduanda em esp.	S II	5	g3YP5
6	04/09/06	F	F	27	Fortaleza	Graduanda em esp.	S II	6	g1YP6
7	06/09/06	G	F	38	Fortaleza	Graduanda em esp.	S II	7	g1YP7
8	22/09/06	H	F	29	Pindoretama-CE	Graduanda em esp.	S II	8	g2YP8
9	28/09/06	I	F	22	Fortaleza	Graduanda em esp.	S II	9	g1YP9
10	06/10/06	J	F	21	Fortaleza	Graduanda em esp.	S II	10	g1YP10

Anexo 8

CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS

1. Variáveis dependentes

Símbolo	Variável dependente
l	Pronúncia padrão
Ø	Pronúncia inadequada realizada pelo aprendiz

2. Variáveis lingüísticas

Símbolo	Variável: variantes do <i>r</i>
r	[r] vibrante simples
h	[h] ~ [ħ] aspiradas
x	[x] ~ [ʁ] velares
X	[Ø] apagamento
R	[r] vibrante múltipla
B	[ɹ] retroflexo
Símbolo	Variável: posição na sílaba e no vocábulo
c	início de palavra
H	início de sílaba
f	final de palavra
p	final de sílaba
a	posição intrassilábica
m	contexto intervocálico
Símbolo	Variável: contexto fonológico antecedente

A	vogal baixa: [a]
e	vogais médias: [e, o]
E	vogais médias baixas: [ε, ɔ]
i	vogais altas: [i, u]
#	pausa
n	nasal
M	consoante
Símbolo	Variável: contexto fonológico seguinte
C	consoante
@	vogal oral ou nasal, ditongo e hiato
=	pausa
Símbolo	Variável: classe morfológica
y	verbo infinitivo
v	verbo não infinitivo
s	classe dos nomes
b	classe dos conectivos
Símbolo	Variável: tonicidade
+	tônico
-	átono
Símbolo	Variável: dimensão do vocábulo
1	uma sílaba
2	duas sílabas
3	mais de duas sílabas
Símbolo	Variável: pressão paradigmática
4	verbos da primeira conjugação vs infinitivo
5	verbos da segunda conjugação vs infinitivo
6	verbos da terceira conjugação vs infinitivo

L	não houve pressão paradigmática
/	não se aplica
Símbolo	Variável: homônimos
!	com distinção fonológica
?	sem distinção fonológica
Símbolo	Variável: deslocamento da sílaba tônica
O	ocorre
N	não ocorre
Símbolo	Variável: silabação
V	ocorre
F	não ocorre
Símbolo	Variável: quantidade de r na palavra
*	um
&	dois
\$	três ou mais
Símbolo	Variável: auto-correção
7	realiza
8	não realiza

3. Variáveis sociais

Símbolo	Variável: sexo
G	masculino
g	feminino
Símbolo	Variável: nível de proficiência na L2
P	semestre II
Q	semestre IV

R	semestre VI
Símbolo	Variável: nível de escolaridade na LM
Y	graduandos em espanhol
Z	graduados
Símbolo	Variável: testes de produção
S	palavras
D	sentenças
T	textos

“Lecturis saltem”

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR

Telma Regina Abreu Camboim - Bibliotecária - CRB-3/593

tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas - UFC_____

S58e

Silva, Kátia Cilene David da.

Ensino-aprendizagem do espanhol [manuscrito] : o uso interlingüístico das vibrantes / por Kátia Cilene David da Silva. – 2007.

160 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Fortaleza(CE), 16/03/2007.

Orientação: Profª. Drª. Maria do Socorro Silva de Aragão.

Inclui bibliografia.

1-LÍNGUA ESPANHOLA – PRONÚNCIA ESTRANGEIRA. 2- LÍNGUA ESPANHOLA – ESTUDO E ENSINO(SUPERIOR) – FALANTES DE PORTUGUÊS. 3- LÍNGUA ESPANHOLA – ERROS. 4-APRENDIZAGEM. I- Aragão, Maria do Socorro Silva de, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III- Título.

CDD(21ª ed.) 468.2469

17/07