

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

Yo hablo,

pero...

¿Quién corrige?

**A Correção de Erros Fonéticos Persistentes nas Produções em
Espanhol de Aprendizes Brasileiros**

LUCIANA RODRIGUES BRANDÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes
de Almeida Filho**

2003

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

UNIDADE	B0
Nº CHAMADA	UNICAMP B733Y
V	EX
TOMBO BC/	54308
PROC.	124103
C	☐
P	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	14/06/03
Nº CPD	

CM00185849-1

L = 10 294467

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B733y	Brandão, Luciana Rodrigues Yo hablo, pero...¿ Quién corrige? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros. / Luciana Rodrigues Brandão. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003. Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Ensino - Aprendizagem. 2. Interlíngua (aprendizagem de língua). 3. Língua espanhola - Fonética. 4. Língua espanhola - Erros. 5. Interferência (Linguística). I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Orientador

Prof. Dr. Angel Humberto Corbera Mori

Profa. Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Luciane Rodrigues Brandão.

e aprovada pela Comissão Julgadora em
25/04/2003.

Almeida

330

Dedico esta dissertação ao meus pais, Carlos e Maria Alice, grandes companheiros de toda a vida e porto seguro nas minhas andanças.

Meus sinceros agradecimentos

- ❖ **Ao meu orientador e mestre querido, Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho, que me acompanhou com carinho, atenção e sabedoria durante a elaboração desta dissertação.**
- ❖ **À CAPES, que apoiou a elaboração do meu trabalho, concedendo-me a bolsa de mestrado.**
- ❖ **Ao Prof. Luiz Carlos Cagliari, pela paciência e carinho com que guiou os meus primeiros passos no mundo da Fonética e da Fonologia e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.**
- ❖ **À professora e aos alunos, sujeitos desta pesquisa, pela carinhosa dedicação a este trabalho.**
- ❖ **Aos meus pais, Carlos e Maria Alice, e ao meu irmão, André, por tudo, sempre...**
- ❖ **Ao Juan, por fazer da espera um grande gesto de amor.**
- ❖ **À minha querida Lilah, pela ajuda e carinho constantes.**
- ❖ **À minha *mana* Dica, pelo incentivo ao meu trabalho, pelo companheirismo e pelas intermináveis horas de conversa sobre o *portuñol* e *otras cositas más*...**
- ❖ **Aos colegas que se fizeram amigos: Beth, Cosme, Maria Luíza, Moacir, Rita e Sérgio, por trazer à minha vida de estudante a alegria e o prazer da sua companhia.**
- ❖ **Aos amigos de sempre (eles sabem quem são), por compartilhar da minha vida como verdadeiros irmãos.**
- ❖ **Aos funcionários do IEL, Rogério, Rose, Bel, Loide, Carlinhos e Emerson pelo constante interesse em ajudar.**

*¡Gracias a la vida, que me ha dado tanto!
Me ha dado el sonido y el abecedario.
Con él las palabras que pienso y declaro:
madre, amigo, hermano y luz alumbrando
la ruta del alma del que estoy amando.*

(Violeta Parra)

RESUMO

O nosso interesse pelo tema central desta pesquisa teve início na sala de aula, a partir da observação de que a maioria dos alunos brasileiros continuavam apresentando erros fonéticos persistentes nas suas produções em Espanhol, apesar de possuírem um histórico relativamente longo de aprendizagem formal desta língua.

Propusemo-nos, então, a identificar, descrever e analisar a ocorrência desse tipo de erro junto a um grupo de cinco alunos, ao mesmo tempo em que buscávamos evidências da presença de formas de reconhecimento de tais erros manifestadas por esses aprendizes, traduzidas em diferentes atitudes no contexto de sala de aula.

Partindo da identificação dos erros fonéticos persistentes na produção dos alunos, procuramos caracterizar e interpretar os procedimentos de correção ou de tratamento desse tipo de erro empregados pela professora, sujeito da pesquisa.

Com o objetivo de reunir os subsídios necessários para descrever o sistema fonético dos idiomas em contato no nosso contexto de pesquisa, elaboramos um estudo comparativo entre eles, contemplando algumas das variações dialetais de ambos os idiomas, sempre que possível.

Os dados coletados junto aos alunos apontam para o fato de que a maioria dos erros considerados como persistentes na sua produção ocorrem devido à transferência de padrões fonéticos do Português ao Espanhol. Por outro lado, foi possível identificar uma série de erros de natureza intralingüística na fala desses alunos que ocorrem em menor escala.

Na maioria dos casos, os erros fonéticos formalmente apontados pelos aprendizes em resposta aos questionários e às entrevistas não correspondem aos erros identificados como persistentes nas suas produções. O reconhecimento da presença desse tipo de erro não é manifestado pelos aprendizes diante da maioria das suas ocorrências, seja de forma espontânea (em sala de aula), ou sob estímulo (nos testes de percepção).

As formas de correção empregadas pela professora diante dos erros fonéticos produzidos pelos seus alunos não parecem estar atreladas a qualquer critério objetivamente preestabelecido e tendem a ser rotinizantes. Entre os procedimentos de correção adotados pela professora, não foram identificadas estratégias diferenciadas de tratamento dos erros fonéticos persistentes.

Abstract

Our interest in the topic of this dissertation was born in the classroom from the observation that the majority of Brazilian students display persistent phonetic errors in their production of Spanish despite their fairly long history of formal learning of that target closely-related language.

The purpose was then to identify, describe and analyze the occurrence of that type of error within a group of five students while we searched for evidence for ways of recognizing such errors on the learners' part all vehicled in different attitudes in the classroom.

From the identification of persistent phonetic errors we went on to characterize and interpret the procedures for the teacher's correction or treatment of that type of error. The data collected from the student subjects pointed to the fact that the majority of the observed pronunciation errors considered persistent by our criteria occurred due to the transfer of phonetic features of Portuguese to Spanish. On the other hand, it was possible to identify a number of errors of the intralinguistic type occurring less frequently in the subjects' speech.

In the majority of the cases, the phonetic errors formally pointed out by the subjects in their questionnaire answers and in the interviews carried out as a follow up did not correspond to the errors identified as persistent in their oral production. The recognition of the presence of such type or error was not shown by the subjects in the majority of occurrences, be they spontaneously (in the classroom) or stimulated (in the perception tests).

The forms of error correction employed by the teacher did not appear to be linked to any objective pre-established criteria and they tended to be repeated. Among the correction procedures adopted by the teacher, no specific strategies for treating persistent errors were identified.

SUMÁRIO

Página

CAPÍTULO I – NAVEGANDO NO (DES)CONHECIDO <i>MAR ESPANHOL</i>.....	1
1.1. Introdução	1
1.2. Justificativa	3
1.3. Objetivos e Perguntas da Pesquisa	3
1.4. Caracterização do Contexto da Pesquisa e Descrição dos Procedimentos Metodológicos	5
1.4.1. Cenário da Pesquisa de Campo	5
1.4.2. Sujeitos da Pesquisa	5
1.4.3. Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados	6
1.4.4. Análise e Interpretação dos Dados	8
 CAPÍTULO II – (RE)CONHECENDO A LÍNGUA DO APRENDIZ	 11
2.1. Comparar as Línguas para Evitar os Erros ou Conhecer para Definir a Ação? Análise Contrastiva e Análise de Erros	 11
2.1.1. O Erro como Objeto de Estudo	21
2.1.2. As Duas Caras da Semelhança: Reflexões sobre os Processos de Interferência e Transferência entre Línguas Próximas.....	24
2.1.3. Dando Nome aos Erros: descrição, classificação e efeito.....	28
2.2. O “quase falar” e “a cara feia do portunhol” – Interlíngua e Fossilização	31
2.3. Corrigir por que? Como? Quando?	46

CAPÍTULO III – O QUE HÁ DE DIFERENTE NO QUE PARECE TÃO IGUAL?	
Aspectos Comparativos do Sistema Fonético do Português e do Espanhol	59
3.1. Fonética e Fonologia	60
3.2. A descrição das vogais.....	61
3.3. A Vogal /a/	62
3.3.1. O Acento Tônico	62
3.3.2. O Desvozeamento	65
3.3.3. As Vogais /e/ & /o/	65
3.3.4. As Vogais /i/ & /u/	74
3.4. Os Ditongos Orais	76
3.4.1. Ditongos Decrescentes que terminam na Área Vocálica de [ɪ]	78
3.4.2. Ditongos Decrescentes que terminam na Área Vocálica de [ʊ]	79
3.4.3. Ditongos Crescentes que começam na Área Vocálica de [ɪ]	80
3.4.4. Ditongos Crescentes que começam na Área Vocálica de [ʊ]	81
3.5. Os Tritongos Orais	83
3.5.1. Tritongos Orais que terminam na Área Vocálica de [ɪ]	84
3.5.2. Tritongos Orais que terminam na Área Vocálica de [ʊ]	84
3.6. Os Hiatos	85
3.7. As Vogais Nasais	87
3.7.1. Os Monotongos Nasalizados	89
3.7.2. Os Ditongos e Tritongos Nasalizados	91
3.8. A Descrição das Consoantes	93
3.8.1. O Fonema /b/	93
3.8.2. O Fonema /p/	98
3.8.3. O Fonema /k/	99
3.8.4. O Fonema /g/	102

3.8.5. O Fonema /d/	103
3.8.6. A Consoante ‘y’ e a Sequência ‘hie’ em Espanhol	108
3.8.7. O Fonema /t/	109
3.8.8. O Fonema /f/	112
3.8.9. Os Fonemas /ʃ/ & /ʒ/	113
3.9. Os Fonemas /s/ & /z/	115
3.9.1. O Fonema /r/	121
3.9.2. O Fonema /l/	125
3.9.3. O Fonema /k/	127
3.9.4. Os Fonemas Nasais /m/, /n/ e /ɲ/	130
 CAPÍTULO IV – A VOZ DA SALA DE AULA: Análise e Interpretação dos Dados	133
4.1. Caracterização do Contexto da Pesquisa	135
4.2. Descrição de uma Aula Típica	136
4.3. Apresentação das Respostas dos Aprendizes ao Questionário 1	137
4.3.1. Apresentação das Respostas dos Aprendizes ao Questionário 2 e às Entrevistas	140
4.4. As Atitudes dos Aprendizes em relação ao Espanhol	161
4.5. Identificação dos Erros Fonéticos Persistentes na Fala dos Aprendizes e o seu Reconhecimento sobre a Questão	163
4.5.1. Apresentação dos Resultados dos Testes de Percepção de Erros Fonéticos Persistentes realizados pelos Aprendizes.....	192
4.6. Apresentação das Respostas da Professora ao Questionário	202
4.7. Formas de Correção de Erros Fonéticos Adotadas pela Professora	210
Considerações Finais	229
Referências Bibliográficas	239
Anexo I – Questionário 1 aplicado junto aos Aprendizes	245
Anexo II – Questionário 2 aplicado junto aos Aprendizes	247
Anexo III – Entrevistas realizadas com os Aprendizes	249

Anexo IV – Inventário de Erros Fonéticos Persistentes produzidos pelos Aprendizes em cada Aula	263
Anexo V – Atividade de Produção Oral Espontânea e Identificação de Erros	281
Anexo VI – Atividade de Leitura e Identificação de Erros	287
Anexo VII – Questionário aplicado à Professora	293
Anexo VIII – Entrevista realizada com a Professora	297
Anexo IX – Quadro de Frequência dos Alunos às Aulas	301

CAPÍTULO I

NAVEGANDO NO (DES)CONHECIDO *MAR ESPANHOL*

1.1. Introdução

Nos últimos anos temos acompanhado um crescente interesse pela língua espanhola no Brasil e, como sua consequência, a multiplicação de cursos de Espanhol na maioria das escolas de idiomas, assim como o surgimento de propostas governamentais apontando para a obrigatoriedade do ensino dessa língua nas escolas de ensino médio. Deste modo, observamos, hoje em dia, um súbito e, talvez, tardio despertar da necessidade de uma melhor comunicação com os nossos vizinhos hispano-americanos, com os quais sempre nos julgamos capazes de nos entender bem lingüisticamente, principalmente em *contextos informais de uso dessa língua*¹.

Certamente, o nascimento do Mercosul (Mercado Comum do Sul) foi o principal acontecimento a estimular o início de uma rápida mudança comportamental do brasileiro em relação ao Espanhol. A partir do momento em que o “mundo dos negócios” (no qual o inglês representa, praticamente, a língua oficial) viu-se invadido por esse antigo, porém distante e rebelde vizinho, tornou-se evidente a necessidade de conhecê-lo melhor, de dirigir-se aos novos parceiros em sua própria língua, da mesma maneira como tantos profissionais de diferentes áreas de atuação se reconhecem obrigados ao uso do inglês quando se dirigem a falantes nativos desse idioma.

O que houve, então, foi um movimento de deslocamento contextual do uso do Espanhol por brasileiros, impulsionado pelo Mercosul. A improvisação que, na maioria dos casos, caracterizava a utilização desse idioma em contextos informais, deu lugar à busca de precisão e rapidez na comunicação, exigências impostas por uma nova realidade de interação entre falantes nativos das duas línguas.

Neste momento, acreditamos que, pela primeira vez em sua história, o Brasil tenha, realmente, despertado para o significado de ser uma ilha de língua portuguesa banhada pelo, até então, (des)conhecido *mar espanhol*.

¹ Utilizamos esse termo para denominar as situações em que a língua representa uma ferramenta de comunicação básica, elementar, nas quais a tolerância em relação à presença de imperfeições e improvisações dos falantes não nativos no idioma empregado é significativamente maior.

Partindo inicialmente da nossa experiência pessoal em sala de aula, é possível considerar que existe um ponto comum de frustração manifestado por aprendizes de distintos níveis de proficiência em Espanhol relacionado, principalmente, ao seu desempenho oral.

Este sentimento de insatisfação e de desânimo está ligado à lentidão no avanço da interlíngua (neste caso, popularmente conhecida como *portunhol*) em direção à língua-alvo², assim como à dificuldade em discriminar os elementos próprios de cada idioma.

Geralmente, os aprendizes percebem que a utilização do *portunhol* já não é suficiente em situações formais de uso efetivo da língua-alvo e que a imperfeição e a improvisação na sua produção oral constituem-se como as causas fundamentais da dificuldade de interação com falantes nativos de Espanhol, principalmente nos campos lexical, fonético e fonológico.

De acordo com essa última consideração, a nossa proposta de pesquisa compreende, essencialmente, o estudo de alguns aspectos envolvidos no processo de aquisição do sistema fonético-fonológico (doravante, fonético)³ do idioma Espanhol por aprendizes brasileiros. Pretendemos identificar e caracterizar, de uma maneira sistêmica, os erros fonéticos persistentes presentes nas produções de aprendizes com um histórico relativamente longo de estudo do Espanhol em uma situação formal de ensino/aprendizagem e, com base em dados da pesquisa, descreveremos e analisaremos o comportamento de um(a) professor(a) e dos seus alunos diante da evidência de tais erros.

Propomos neste estudo que o termo *erro fonético persistente* signifique as ocorrências de sons que não são pertencentes à maioria dos dialetos da língua espanhola e que aparecem de maneira sistemática nas produções dos aprendizes. Temos consciência de que algumas das realizações consideradas aqui como errôneas são próprias de certas variações dialetais do Espanhol e, por essa razão, a caracterização de tais realizações como erros dependerá da identificação dos processos que ocasionaram a sua produção.

Algumas das diferenças existentes entre o sistema fonético do Português e do Espanhol, que podem representar dificuldades potenciais na aprendizagem de ambas as línguas, serão discutidas previamente à análise de dados em um estudo comparativo entre esses idiomas.

² Neste estudo, propomos que os termos *língua-alvo*, *segunda língua (L2)* e *língua estrangeira (LE)* sejam igualmente interpretados como a língua que o aluno está aprendendo.

³ Como abordaremos apenas os aspectos segmentais do sistema fonético-fonológico do Português e do Espanhol, optamos pelo termo *erro fonético* para referir-nos aos erros de pronúncia no nível segmental.

1.2. Justificativa

Uma questão ao mesmo tempo evidente e pouco estudada entre nós motiva a nossa proposta de pesquisa: a proximidade entre o Português e o Espanhol representa uma dificuldade interposta ao exercício da correção dos erros fonéticos presentes nas produções dos aprendizes.

As transferências da LM para a língua-alvo são constantes e delimitam a ação do professor que, de certa forma, reconhece não poder transformar as suas aulas em uma dinâmica exaustiva de intervenções nas produções dos alunos com o intuito de corrigi-los, nem aceitar de maneira passiva as imperfeições observadas em tais produções.

A escassez de estudos científicos que abordem especificamente a questão da aquisição do sistema fonético do Espanhol por falantes de Português, assim como a carência de materiais didáticos que valorizem e ofereçam propostas adequadas de tratamento a essa questão, delega aos professores e planejadores de cursos a responsabilidade de elaborar atividades que venham ao encontro das dificuldades observadas em sala de aula.⁴ Frente a essa realidade, cada professor (muitos deles sem qualquer tipo de formação específica nas áreas relativas ao ensino de línguas) adota o procedimento de correção que julga apropriado, muitas vezes sem uma reflexão prévia sobre as distintas naturezas dos erros, o momento adequado para efetuar a correção e a sua real importância e eficácia em relação ao contexto em que ele é produzido.

1.3. Objetivos e Perguntas da Pesquisa

O foco desta pesquisa recai sobre o pressuposto de que aprendizes com um histórico relativamente longo de contato com o Espanhol em um ambiente formal de ensino/aprendizagem apresentam, freqüentemente, erros fonéticos persistentes em suas produções. No caso deste estudo, tal histórico corresponde a um período superior a um ano e meio de contato com a língua-alvo no contexto especificado, que na maioria das escolas de idiomas equivale ao nível intermediário.

⁴ Em mesa redonda sobre o *Material Didático de Espanhol - Língua Estrangeira e o Ensino para Brasileiros* (Unesp/Assis, 28/06/95) nenhum dos participantes fez referência à carência de atividades que favoreçam o desenvolvimento fonético-fonológico dos aprendizes nos materiais didáticos e à sua relevância e adequação ao público brasileiro. Do mesmo modo, nenhum comentário foi realizado sobre qualquer aspecto relacionado à aquisição do sistema fonético-fonológico do Espanhol por falantes de Português.

Com base no pressuposto apresentado acima, traçamos os seguintes objetivos centrais e motivadores desta pesquisa:

- a) Identificar, descrever e caracterizar os erros fonéticos persistentes na produção de cada aprendiz envolvido na pesquisa, por meio de transcrição fonética.
- b) Identificar entre os aprendizes quaisquer formas de reconhecimento dos seus erros fonéticos persistentes e descrever, procurando classificar, as diferentes estratégias por eles adotadas no esforço de autocorreção desses erros.
- c) Identificar nas ações do professor (sujeito desta pesquisa) as diferentes estratégias de correção/tratamento sistematicamente usadas em sala de aula, bem como as subjetivamente actanciais empregadas por ele diante dos erros fonéticos persistentes na produção de seus alunos.

Definimos como estratégias de correção as técnicas ou os procedimentos objetivamente adotados pelo professor para corrigir os seus alunos: correção direta/mecânica, explicitação de regras, indução à autocorreção dos erros, atividades que promovam o desenvolvimento fonético baseadas nas dificuldades de cada aprendiz, etc. As estratégias subjetivamente actanciais referem-se a algo que vai além da observância sistemática de preceitos didáticos, e que se traduz como o “estilo pessoal” de um professor também ator de gestos e disposições pessoais frente a seus alunos.

- d) Reconhecer e interpretar as versões pessoais do professor e dos alunos envolvidos diretamente na pesquisa sobre a relevância das questões que constituem o foco principal deste estudo.

Em função dos objetivos traçados para esta pesquisa, formulamos as seguintes perguntas:

1 – Dado que os erros fonéticos aparecem de maneira persistente na produção de aprendizes com um histórico relativamente longo de aprendizagem do Espanhol como LE, há evidências de reconhecimento desses erros pelos sujeitos da pesquisa?

1A – Em caso afirmativo, como é manifestado esse reconhecimento pelos aprendizes?

2 – Quais são as diferentes alternativas de correção/tratamento desse tipo de erro adotadas pelo professor?

1.4. Caracterização do Contexto da Pesquisa e Descrição dos Procedimentos Metodológicos

1.4.1. Cenário da pesquisa de campo

Esta pesquisa tem um caráter mais propriamente qualitativo, embora inclua iniciativas de descrição contextual tanto situacional quanto lingüística resultantes das nossas observações da produção dos sujeitos em sala de aula.

A coleta de dados foi realizada no ambiente formal de sala de aula em uma escola de idiomas da cidade de Campinas/SP. Esse contexto de interação entre professores e aprendizes parece adequado aos nossos propósitos, principalmente porque nesse tipo de escolas podemos encontrar grupos de alunos bastante reduzidos. Essa condição possibilita que cada aprendiz possa expressar-se oralmente mais vezes e durante mais tempo do que quando se encontra inserido em um grupo mais numeroso. Essa mesma situação também facilita o nosso trabalho de identificação e caracterização dos erros fonéticos persistentes produzidos pelos aprendizes e nos permite descrever de maneira pormenorizada o comportamento do professor e dos alunos frente à produção desses erros.

A fase de coleta de dados teve uma duração de dois meses e meio, compreendidos entre setembro e dezembro do ano de 2001.

1.4.2. Sujeitos da pesquisa

Como a realização desta pesquisa dependia basicamente da identificação e descrição dos erros fonéticos persistentes produzidos pelos aprendizes nela envolvidos e do comportamento desses alunos e do professor diante da realização de tais erros, julgamos necessário expor as condições valorizadas para a escolha de tais sujeitos.

Todos os aprendizes envolvidos nesta pesquisa deviam ser brasileiros e possuir um histórico de estudo do Espanhol como língua estrangeira que compreendesse um período igual ou superior a um ano e meio. Deviam, ainda, estar matriculados regularmente na escola onde a investigação foi desenvolvida.

Durante a fase de coleta de dados, mantivemos o propósito de não revelar o objetivo específico desta pesquisa aos alunos para não gerar qualquer tipo de ansiedade ou expectativa neles, o que, a nosso ver, poderia reprimir ou artificializar as suas produções em sala de aula.

A professora sujeito desta pesquisa foi escolhida de maneira aleatória e também não foi informada a respeito dos aspectos que estavam sendo observados pela pesquisadora durante o registro das aulas. O nosso intuito foi o de que os procedimentos típicos de correção utilizados por essa professora não fossem propositadamente alterados em nome das possíveis suposições que ela pudesse fazer a respeito das nossas premissas e objetivos.

Uma condição fundamental na escolha da professora e dos aprendizes diretamente envolvidos neste estudo foi a de que todos eles possuíssem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

1.4.3. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Subdividimos a fase de coleta de dados entre as seguintes etapas, posteriores à seleção e à definição dos sujeitos da pesquisa:

1ª - Levantamento das versões e posicionamentos pessoais dos sujeitos desta pesquisa sobre questões centrais do nosso estudo.

Nessa fase de coleta de dados, aplicamos questionários aos aprendizes e à professora, definidos na etapa anterior como sujeitos do estudo, e com base nas respostas a esses questionários elaboramos e realizamos entrevistas individualizadas com cada um deles.

Através da análise dos dados obtidos por meio da aplicação desses instrumentos, identificamos as formas de manifestação consciente do reconhecimento da presença de erros fonéticos persistentes nas produções dos alunos, expressado pelos sujeitos envolvidos neste estudo. Os questionários foram constituídos por perguntas referentes aos diversos aspectos ligados ao ensino/aprendizagem do Espanhol para brasileiros, de tal forma que os aprendizes e a professora pudessem revelar as suas opiniões subjetivas em relação ao tópico desta pesquisa. A entrevista realizada junto à professora teve como objetivo principal a aproximação aos seus posicionamentos pessoais sobre as formas de correção e/ou tratamento adotadas por ela diante dos erros fonéticos presentes na produção de seus aprendizes.

2ª - Identificação dos seguintes aspectos relacionados à produção oral e ao desempenho dos alunos em sala de aula, respectivamente: a) os erros considerados como persistentes na produção de cada aprendiz; b) as atitudes que revelam o reconhecimento da presença de erros persistentes.

Torna-se relevante expor o fato de que tanto os erros fonéticos persistentes quanto as suas formas de reconhecimento deverão ser discriminados principalmente com relação ao uso efetivo da língua-alvo no contexto definido para a pesquisa. Acreditamos que o desempenho dos aprendizes durante as atividades direcionadas ao seu desenvolvimento fonético mostra-se sensivelmente superior quando comparado com as situações em que a preocupação central não é a correção ou o ensino específico da pronúncia na língua-alvo.

Dois instrumentos de verificação do reconhecimento dos aprendizes sobre os seus erros fonéticos foram acrescentados a essa fase: a gravação em áudio de uma amostra da fala espontânea dos aprendizes, que deviam apresentar alternativas para a solução de um problema hipotético exposto em uma atividade proposta pela pesquisadora (Anexo V) e a gravação, também em áudio, de uma amostra de leitura realizada pelos alunos. Nesse texto (Anexo VI) foram incluídas palavras que continham os sons produzidos inadequadamente pelos aprendizes envolvidos na pesquisa. Tais inadequações foram previamente observadas e registradas na sala de aula pela pesquisadora e, quando necessário, confirmadas pelas gravações realizadas.

Os erros fonéticos formalmente identificados pelos alunos em resposta à questão 4 do Questionário 2 (Anexo II) também estão presentes em determinadas palavras do texto que foi lido pelos alunos.

As gravações de ambas as atividades (de produção espontânea e de leitura de texto) foram ouvidas duas vezes por cada aprendiz, que deveria então identificar os seus erros de pronúncia presentes na sua fala em tais produções.

No caso da produção espontânea, o aluno devia escrever a palavra na qual ele identificou o erro e sublinhar o grafema referente ao som produzido inadequadamente. A identificação de erros de pronúncia na atividade de leitura obedeceu ao mesmo procedimento mas, nesse caso, o aprendiz devia utilizar o texto para acompanhar a sua produção, sublinhando os grafemas correspondentes aos sons que ele julgava ter produzido inadequadamente.

A decisão de incluir esses dois instrumentos de coleta de dados em nossa pesquisa procede basicamente da necessidade de reforçar a identificação dos erros dos alunos assumida nas suas respostas ao questionário. Pudemos, ainda, comparar os níveis de reconhecimento desses erros manifestado pelos alunos nas três situações em que essa questão é observada: formalmente (através do questionário), espontaneamente (por meio de atitudes reveladas em sala de aula) e sob estímulo (analisando suas próprias produções por solicitação da

pesquisadora).

Simultaneamente à obtenção dos dados referentes aos alunos, procedemos à observação do posicionamento e do desempenho actancial da professora diante dos erros persistentes na produção de seus aprendizes e à caracterização das formas de correção/tratamento adotadas por ela. Nesta etapa da pesquisa a coleta de dados foi realizada através da observação sistemática das aulas e de seu registro por meio de gravação em áudio e de anotações em um diário de campo.

1.4.4. Análise e interpretação dos dados

Ao longo do processo de pesquisa de campo o material obtido foi ordenado da seguinte maneira:

- a) Transcrição e classificação das gravações realizadas.
- b) Tabulação dos dados quantitativos e ordenação das respostas às perguntas abertas.
- c) Sistematização e ordenação das entrevistas e convergência de seus dados com os itens correspondentes dos questionários e com as anotações do diário de campo.
- d) Transcrição fonética e agrupamento tipológico dos erros considerados como persistentes na produção dos aprendizes.
- e) Integração do material da pesquisa obtido em cada etapa da investigação.

A interpretação dos dados deu-se em três momentos distintos de análise, considerando-se a inter-relação entre eles:

- 1º Caracterização dos erros persistentes de acordo com a sua natureza específica (pertencente à interlíngua do aprendiz, resultante da transferência da L.M. à LE, etc).
- 2º Descrição das atitudes de reconhecimento de cada aprendiz dos erros fonéticos persistentes presentes nas suas produções.
- 3º Descrição das estratégias adotadas pela professora diante dos erros fonéticos persistentes na produção de seus aprendizes.

A carência de estudos realizados no campo da aquisição do sistema fonético do idioma Espanhol por aprendizes brasileiros justifica uma primeira fase desta pesquisa dedicada a levantar e resenhar cuidadosamente a bibliografia a respeito do assunto em questão, visando a uma efetiva atualização através da leitura crítica tanto de publicações clássicas quanto de trabalhos recentes sobre as questões relacionadas ao objeto da nossa investigação. Propomos,

portanto, que uma breve resenha de estudos sobre as questões mais pertinentes a esta pesquisa anteceda a análise dos dados e as nossas conclusões sobre as perguntas de pesquisa que norteiam este estudo.

CAPÍTULO II

(RE)CONHECENDO A LÍNGUA DO APRENDIZ

2.1. Comparar as línguas para evitar os erros ou conhecer os erros para definir a ação?

Análise Contrastiva e Análise de Erros

A otimização do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira sempre representou um tema de interesse e preocupação entre pesquisadores e professores. Com esse objetivo, surgiu a Análise Contrastiva (AC) cujo pressuposto fundamental é a possibilidade de:

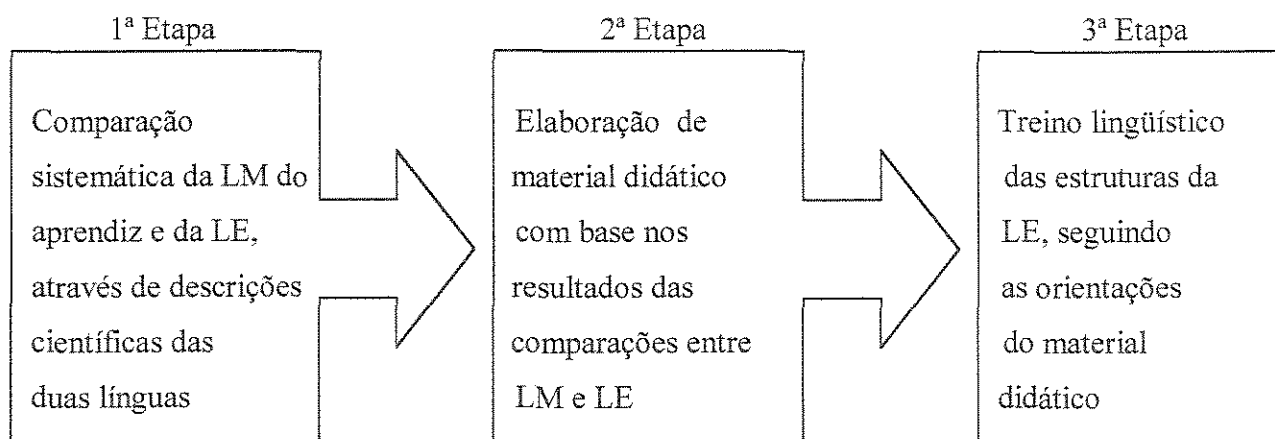
*prever as dificuldades e as facilidades que um estudante terá. Esta precisão provém (da idéia de) que uma diferença de estrutura entre duas línguas constitui para o aprendiz uma dificuldade pelo aparecimento de **interferência** de material conhecido no desconhecido. A mesma noção vê em semelhanças entre línguas uma falta de dificuldade, ou seja, **um reforço*** (Jensen, 1975:6).

Os preceitos teóricos da AC foram constituídos a partir de duas correntes humanistas aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras: a Psicologia Behaviorista e a Lingüística Estrutural. Para a Psicologia Behaviorista a aprendizagem de uma LE ocorre através da formação de hábitos lingüísticos adquiridos pelo treino sistemático (repetição e imitação) de estruturas da língua que está sendo aprendida.

A Lingüística Estrutural parte do estudo detalhado dos fatos de uma língua e da sua organização em categorias nítidas.

Os fundamentos teóricos da AC, com vistas à prática de ensino de línguas, foram apresentados formalmente pela primeira vez na obra de Charles C. Fries: “Teaching and Learning English as a Foreign Language”, em 1945. Nesse estudo, Fries afirma que um material eficiente para o ensino de uma língua estrangeira (LE) deve ser elaborado a partir da comparação entre a língua materna do aprendiz (LM) e a língua a ser aprendida, por meio de descrições científicas paralelas dos dois idiomas. Os dados resultantes de tal comparação devem ser, então, organizados num sistema satisfatório de ensino cujo objetivo seja a prática, por meio do treino, dos aspectos fonético - fonológicos e lexicais de maior utilidade da língua estrangeira para aluno.

De acordo com as considerações de Fries, o trajeto que conduz à aplicação dos preceitos da AC à prática de ensino de línguas pode ser sintetizado em três etapas, sendo que as duas primeiras, de cunho puramente teórico, determinam quais serão os aspectos relevantes que deverão orientar a prática (3ª etapa):



As etapas que constituem o caminho entre a teoria e a prática, propostas por Fries, obedecem uma seqüência em cadeia na qual os resultados da aplicação do material didático, observáveis em sala de aula, não constituem possíveis elementos de retroalimentação das etapas 1 e 2.

Se o trabalho teórico de descrição e comparação entre a LM do aprendiz e a LE tem como objetivo principal a elaboração de um material didático, cuja principal intenção é tratar especificamente das possíveis dificuldades que os alunos deverão enfrentar na aprendizagem da LE, nada mais natural que os resultados da aplicação desse material em sala de aula forneçam subsídios para a sua reformulação e para o enriquecimento das teorias de aquisição de LEs, mas essa preocupação não é incluída entre as propostas de Fries.

Os estudos de Fries (1945) e de Weinreich (1953) – esse último sobre o sistema lingüístico de falantes bilingües – inspiraram intensamente as reflexões de Robert Lado relacionadas à AC. Sua obra “Linguistics across Cultures”, de 1957, representou um verdadeiro marco na história da AC, pois partia da possibilidade de determinar as dificuldades e facilidades que os aprendizes teriam na aprendizagem de uma determinada LE por meio da comparação entre diferentes sistemas lingüísticos e, conseqüentemente, prever os erros que os aprendizes iriam produzir nessa língua a partir das distinções existentes entre tais sistemas.

Lado (1957: 14-15) sintetiza essas idéias da seguinte maneira:

(...) Supomos que o aluno que entra em contato com uma língua estrangeira achará algumas das suas propriedades muito fáceis e outras extremamente difíceis. Os elementos que forem similares à sua língua nativa serão simples para ele e os que forem diferentes serão difíceis.

Jensen (1975:7) considera que a versão da AC proposta por Lado é ainda mais forte que a anteriormente elaborada por Fries em relação à previsão de dificuldades, uma vez que a possibilidade de prever os erros a partir de estudos contrastivos é um elemento novo que não aparece de maneira explícita nos trabalhos de Fries. Por outro lado, Weinreich (1953: 1) já considerava a existência de um vínculo entre as diferenças estruturais existentes entre dois idiomas e os erros, resultantes de interferências, observados nas produções dos aprendentes:

Quanto maior for a diferença entre os sistemas, ou seja, quanto mais numerosos forem as formas e padrões mutuamente exclusivos de cada um, maior será o problema de aprendizagem e a área potencial de interferência.

Se Fries e Weinreich estabeleceram uma relação proporcional de causa e efeito entre as diferenças estruturais entre duas línguas (LM e LE) e as dificuldades que o aprendiz enfrentaria na aprendizagem da LE, Lado foi ainda mais longe, acrescentando a essa relação a previsão pontual dos erros. Vejamos como esse autor (1971: 26)⁵ estabelece a ligação entre as diferenças interlingüísticas e a produção de erros no tocante ao sistema fonético de duas línguas:

*O falante adulto de uma língua **não consegue pronunciar** com facilidade os sons lingüísticos de outra, embora não tenha nenhum impedimento articulatório e – o que é até mais impressionante – **não consegue ouvir** facilmente sons lingüísticos que não sejam os de sua língua nativa, embora não sofra de nenhuma deficiência auditiva.*
(grifo meu)

Apesar de que Lado aponte as diferenças individuais de cada aprendiz como um fator de variação no processo de aprendizagem de uma LE, suas afirmações sobre a dificuldade de percepção e reprodução de sons alheios ao sistema fonético da LM do aprendiz parecem ser, de algum modo, aplicadas de forma indiscriminada a qualquer aprendiz em qualquer situação de aquisição de uma LE.

Contrariamente às afirmações de Lado, não é raro observar na produção de aprendizes brasileiros a realização correta e espontânea de sons próprios do Espanhol, assim como a reprodução inadequada de sons que encontram equivalência em Português. Tais fenômenos resultam de mecanismos muito mais complexos que a relação de causa (diferenças) e efeito (erros) estabelecida pela AC e terão espaço para discussão ainda neste capítulo.

A ampliação da hipótese da AC realizada por Lado, foi motivada pela crença de que a identificação das similaridades e **diferenças** entre a LM e a língua-alvo poderia fornecer “pistas” valiosas a respeito das **dificuldades** a serem enfrentadas pelo aprendiz, o que contribuiria para a previsão e prevenção de **erros**, através da elaboração e aplicação de materiais didáticos apropriados. Diferentemente de Weinreich e Fries, Lado (1957) valoriza a produção dos aprendizes na avaliação da legitimidade do estudo contrastivo, no entanto, só considera esse dado como relevante na detecção de falhas na estrutura do sistema comparativo e não como uma possibilidade de deficiências nas bases teóricas do modelo.

A relação linear estabelecida pela AC entre as diferenças lingüísticas, as dificuldades potenciais e, em última instância, a produção de erros, vem da idéia de que o aprendiz tende a utilizar estruturas próprias da sua LM na língua que está aprendendo.

Esse fenômeno foi amplamente discutido entre os teóricos da época que se preocupavam, então, em estabelecer termos específicos para denominar a presença de códigos não pertencentes à língua-alvo, tanto nas produções de sujeitos bilingües e de aprendizes de LE, quanto na fala de crianças aprendentes da sua LM.

Segundo Weinreich (1953: 1) o termo *interferência*, em situações de aprendizagem bilingüe, aplica-se à reorganização de padrões lingüísticos através da *introdução de elementos forâneos nos mais improváveis domínios estruturados da língua, tais como a maior parte do sistema fonológico, grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário*.

Gargallo (1993) afirma que o termo *interferência* possui diferentes conotações, segundo o contexto ao qual é aplicado. Para a autora, a interferência presente na produção de sujeitos bilingües deve-se principalmente à familiaridade que esses falantes têm com as duas línguas em contato. Ressaltamos, ainda, que, nesse caso, a interferência pode ocorrer bilateralmente de um idioma ao outro, sem que os elementos forâneos, aos que se refere Weinreich, sejam originários sempre da mesma língua.

⁵ A citação foi extraída da tradução do original, vide Lado (1971), em Referências Bibliográficas.

Segundo Gargallo (1993: 37), o conceito de *interferência* cunhado pela AC difere-se daquele aplicado aos contextos bilíngües porque considera a LM do aprendiz como o único ponto de partida dos elementos alheios à LE nas suas produções nessa língua:

A hipótese da AC fundamenta-se no conceito de 'interferência' que, por definição, é entendido como o efeito da língua nativa sobre a língua-alvo no processo de aprendizagem.

A influência da LM sobre a LE possui duas formas de atuação, de acordo com os fundamentos da AC. Quando o aprendiz transfere elementos (fonéticos, lexicais ou estruturais) da sua LM à língua que está aprendendo e esses elementos não correspondem linearmente aos pertencentes à LE, ocorre uma transferência negativa. Por outro lado, as semelhanças entre a LM e a LE propiciam a transferência positiva de elementos da língua de partida (LM) à língua de chegada (LE).

O que a hipótese da AC propõe, basicamente, é que os elementos da LM semelhantes aos LE acomodam-se naturalmente aos moldes da nova língua e que os diferentes devem passar por reestruturações sistemáticas para adaptar-se a ela.

A transferência positiva refere-se, portanto, ao deslocamento de elementos semelhantes da LM à LE, resultando em acertos, e a negativa caracteriza a sobreposição inadequada de padrões estruturais da LM à LE, provocando os erros. Para distinguir os dois tipos de interferência que podem ocorrer no contato entre dois sistemas lingüísticos, Debyser (apud. Durão, 1999: 49) propôs que o termo *transferência* fosse utilizado para referir-se à transferência positiva da LM sobre a LE e que o termo *interferência* fosse aplicado ao mecanismo de transferência negativa⁶.

No campo teórico, as principais críticas à AC fundamentam-se na carência de um critério universal de comparação que orientasse os estudos contrastivos e no caráter fragmentário das análises realizadas. No plano pragmático, diversos estudos ofereceram evidências de que grande parte dos erros produzidos pelos aprendizes não estavam associados à transferência da LM à LE. Sendo assim, a legitimidade da AC foi duramente questionada, tanto em relação ao seu poder de predição quanto às suas pretensões didáticas.

As discussões a respeito da validade da AC na prática de ensino de LEs trouxeram propostas de reorganização e refinamento do modelo original. As que apresentaremos a seguir

⁶ Neste estudo, utilizaremos ambos os termos para referir-nos ao processo de transferência negativa.

baseiam-se principalmente na reestruturação dos estudos contrastivos, a partir da observação dos erros produzidos em situações de uso efetivo da LE, e da categorização das diferenças entre as línguas em escalas hierárquicas universais capazes de prever de forma mais exata as diferenças que terão mais ou menos chances de ocasionar a produção de erros.

A partir dos questionamentos a respeito da possibilidade de realizar análises contrastivas entre duas línguas e sobre a validade da aplicação de tais análises na elaboração de planejamentos de cursos de línguas, Wardhaugh (1970) propõe que a AC seja apresentada em duas versões: uma forte e outra fraca.

A versão forte é a que discutimos até agora neste capítulo e a que atribui uma relação proporcional e direta entre as diferenças entre duas ou mais línguas, as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes e a produção de erros. Wardhaugh (1991)⁷ considera a versão forte da AC como *impraticável e pouco realista*, principalmente porque a teoria lingüística e os lingüistas não possuem condições para afrontar as exigências que o autor julga como necessárias para elaborar estudos baseados em tal modelo:

um conjunto de universais lingüísticos formulados a partir de uma teoria lingüística global capaz de tratar de modo adequado tanto a sintaxe quanto a semântica e a fonologia (p.43).

uma teoria da lingüística contrastiva dentro da qual as descrições lingüísticas completas das duas línguas possam ser integradas, com o objetivo de obter o conjunto correto de contrastes entre as duas línguas (p. 44).

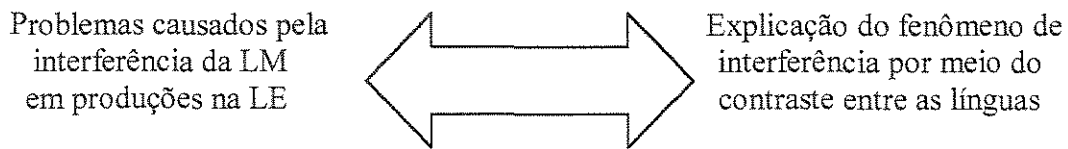
Diante da carência de subsídios lingüísticos teóricos consistentes e de um modelo comparativo preciso que pudessem nortear os estudos contrastivos apoiados na versão forte da AC, Wardhaugh apresenta a versão fraca como uma alternativa viável de tal hipótese.

Segundo o autor, o estímulo para efetuar comparações entre dois ou mais sistemas lingüísticos na versão fraca da AC é proporcionado pela presença de interferências da LM sobre a LE, evidenciadas em *traduções imperfeitas, dificuldades de aprendizagem e sotaques residuais estrangeiros* (p. 46).

Enquanto a AC, na sua versão forte, elabora comparações teóricas que orientam a prática, numa relação unilateral de dependência (tal como representamos no diagrama da página 10 deste capítulo), a sua versão fraca possibilita a intercomunicação entre os fenômenos

⁷ A citação foi extraída da tradução do original. Vide Wardhaugh (1991) nas Referências Bibliográficas.

observados na prática e a elaboração de estudos teóricos:



Segundo Wardhaugh (1991) a versão fraca da AC requer menos sofisticação da teoria contrastiva e exige, apenas, que o lingüista utilize os melhores conhecimentos de que dispõe sobre as línguas que deverá comparar para explicar as semelhanças e diferenças entre elas, baseando-se sobretudo nas interferências da LM dos aprendizes presentes nas suas produções na LE.

A versão fraca da AC ofereceu importantes contribuições às teorias de aquisição de LEs principalmente porque impulsionou a pesquisa em sala de aula, valorizando os dados gerados em situações reais de ensino/aprendizagem e deslocando significativamente o ponto de partida para a realização de estudos teóricos. As mudanças estruturais propostas por essa nova versão da AC na elaboração dos estudos contrastivos valorizaram, também, o papel dos docentes como colaboradores ativos nas pesquisas realizadas dentro dessa vertente, apesar de que as contribuições dos professores já mostravam-se presentes em trabalhos de cunho supostamente teórico.

Contrapondo-se à idéia de que as predições de erros determinadas pela comparação entre duas línguas na versão forte da AC partiam exclusivamente de estudos teóricos, Gargallo (1993) afirma que a experiência dos professores de línguas na identificação das dificuldades de seus aprendizes apoiava cientificamente tais estudos. Segundo a autora, o trabalho realizado pelos professores – centrado na identificação de erros recorrentes na produção dos alunos e nas práticas adotadas para a sua correção – era intuitivo e pouco sistemático, porém deve ser valorizado *porque foram provavelmente essas aproximações individuais as que estimularam progressivamente o estudo científico* (p. 27).

Sobre a presença de dados empíricos na elaboração de trabalhos contrastivos, Jensen (1975: 10) recorda que Stockwell, colaborador em dois volumes da série *Contrastive Structure Series*, admitiu que os dados apresentados como resultado de estudos contrastivos teóricos em

seus livros foram significativamente beneficiados por experiências realizadas junto a estudantes de LEs e que, portanto, tratava-se de um trabalho realizado significativamente a posteriori (considerando os fenômenos observados na prática para a elaboração da teoria, no sentido contrário àquele proposto pela versão forte da AC).

No ano de 1977, Eckman propõe uma revisão na hipótese da AC com o objetivo de determinar graus de dificuldades relativas que os aprendizes enfrentariam na aquisição de uma LE. O autor argumenta que as diferenças entre as línguas não representam graus de dificuldade iguais para falantes nativos das línguas envolvidas, pois o nível de dificuldade está ligado à marcação tipológica dos elementos estruturais de cada idioma.

Segundo Eckman (1991: 214)⁸ a marcação é definida da seguinte maneira:

Um fenômeno A em uma determinada língua é mais marcado que B se a presença de A em tal língua implica na presença de B, mas a presença de B não implica na de A.

Tomando como exemplo o trabalho de Moulton (1962) baseado na comparação entre a ocorrência do contraste surdo/sonoro de consoantes oclusivas em palavras em Inglês e em Alemão, Eckman utiliza a Hipótese da Marcação para explicar porque resulta mais fácil aos falantes de Inglês suprimir o contraste de sonoridade em oclusivas no final de palavras que a incorporação da presença de oclusivas sonoras, no mesmo contexto, por falantes de Alemão.

Moulton havia concluído que esse fenômeno deve-se ao fato de que é mais fácil eliminar contrastes existentes entre duas línguas que adquirir uma nova regra. Eckman, porém, explica o fenômeno a partir de outra perspectiva. Partindo de uma hierarquia universal relativa aos contrastes de sonoridade, o autor afirma que a presença de um contraste no final de palavra determina a sua existência também na posição inicial das palavras, mas a presença desse contraste no interior de palavras não implica a sua existência no final das palavras. Do mesmo modo, a ocorrência desse contraste no início das palavras não implica a sua existência no final ou no interior das palavras.

Em resumo, o elemento mais marcado na escala de contrastes de sonoridade proposta por Eckman é o contraste final, porque determina a existência do mesmo tipo de contraste na posição inicial. Seguindo esse raciocínio, o elemento menos marcado é o inicial, pelo fato de

⁸ A citação foi extraída da tradução do original, Vide Eckman (1991) em Referências Bibliográficas.

não implicar a existência de tal contraste nas posições inicial e média das palavras.

Baseado em tais constatações, Eckman conclui que esse contraste é mais marcado em Inglês do que em Alemão e que, portanto, representa uma área de dificuldade mais acentuada aos falantes desse segundo idioma. O autor explica as conclusões de Moulton (1962) sobre os diferentes graus de dificuldade determinados pelo autor, não pela supressão ou incorporação de regras mas pela submissão a uma hierarquia tipológica que determina a marcação e, portanto, as áreas de maior ou menor dificuldade na aprendizagem de uma LE.

De Paula Scott (1995) baseou-se na Hipótese da Marcação para explicar o uso inadequado do pretérito perfeito composto (*Ainda **não tenho** terminado meu trabalho*) em lugar do pretérito perfeito simples (*Ainda não **terminei** o meu trabalho*) por falantes nativos de Espanhol, aprendizes de Português. Por meio de um estudo contrastivo, a pesquisadora constatou que o uso do pretérito simples em Português na presença do modificador *ainda não* qualifica essa forma verbal como imperfectiva (que denota duração) e que nesse contexto tal característica é linguisticamente marcada. Em Espanhol, por outro lado, o uso do pretérito perfeito simples é sempre perfectivo, sendo que, no mesmo contexto analisado em Português a forma verbal adequada seria o pretérito perfeito composto (*Todavía no **he** terminado mi trabajo*), apesar de que essa característica não seja considerada como marcada pela autora.

De Paula Scott considera a Hipótese da Marcação como válida em seu estudo, baseando-se no fato de que um dos procedimentos adotados pelos aprendizes na escolha do pretérito perfeito composto, em vez da forma simples, ocorreu pela transferência de um aspecto não marcado na sua LM (o uso do pretérito perfeito composto) a um aspecto marcado da LE, ocasionando a inadequação observada pela pesquisadora na produção dos alunos. Mesmo em face de tal evidência, torna-se relevante esclarecer que a autora desse estudo utilizou os parâmetros de comparação da Teoria da Marcação para elucidar um dado lingüístico real, sem qualquer pretensão premonitória.

Se a AC, na sua versão original (forte), já exigia um nível de adequação entre as teorias lingüísticas e a elaboração de um modelo comparativo de línguas global capaz de viabilizar os estudos contrastivos, nas palavras de Wardhaugh (1970), a Hipótese da Marcação apresentada por Eckman requer padrões de comparação baseados em descrições ainda mais sofisticadas e redireciona os estudos de aquisição de LEs ao universo abstrato das gramáticas, restando à

produção real da língua o papel comprobatório da teoria.

Os resultados de numerosos trabalhos empíricos baseados na versão forte da AC não possibilitaram a validação de tal hipótese e o seu declínio teve início nos anos setenta, sobretudo pelas razões resumidamente apresentadas por Fernández (1997:15-16):

1. *As investigações empíricas realizadas para revalidar a teoria demonstram que a interferência da LM não explica a maioria dos erros dos aprendizes.*
2. *As contribuições das novas correntes da Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística remetem fortes críticas aos fundamentos básicos da AC.*
3. *Os métodos de ensino que se apoiam nessa hipótese não conseguem evitar os erros.*

Mesmo reconhecendo a consistência de tais asserções, devemos recordar que nas décadas anteriores à elaboração da Hipótese da AC as teorias relacionadas ao ensino de LEs centralizavam-se fortemente na atuação do professor em sala de aula e que, portanto, essa hipótese (principalmente na sua versão fraca) ofereceu uma contribuição fundamental para uma nova geração estudos que consideram a produção do aprendiz como ponto de partida para a interpretação do processo de aquisição de línguas estrangeiras.

Apesar da eficácia da aplicação dos preceitos teóricos da AC ao ensino de línguas estrangeiras ter sido fortemente questionada e combatida por muitos pesquisadores e estudiosos, não é raro encontrar argumentos relativamente recentes a favor dessa prática em determinados contextos. Em relação ao ensino do Espanhol para brasileiros, Schmitz (1991: 32-33) afirma que:

(...) um conjunto de material contrastivo na mão do professor possibilita um input ou insumo a respeito da estrutura lingüística do Espanhol. Esses dados confrontativos contribuíram, ao meu ver, para impedir, em grande parte, a formação de uma interlíngua, isto é, umportunhol (...).

Do ponto de vista fonético-fonológico, Mori (2001:151) considera que conhecendo os sistemas lingüísticos envolvidos em uma situação de ensino,

o professor de língua estrangeira pode resolver os problemas de interferência, desenvolvendo estratégias que auxiliem o estudante a superar a tendência de transpor o sistema fônico de sua língua materna para a língua estrangeira. (E afirma, ainda, que) se o professor desconhece os sistemas fonológicos da língua estrangeira e daquela do estudante, então o ensino desse professor será pouco proveitoso.

A estreita relação entre o Português e o Espanhol incentiva e valoriza a produção de estudos contrastivos entre os mais variados aspectos dessas línguas, porém a versão forte da AC já não encontra adeptos entre os pesquisadores que, tendo abandonado tanto a utopia da predição de erros quanto o preconceito à realização de comparações interlingüísticas, promovem a fusão entre dados teóricos e práticos com o intuito de incrementar as pesquisas relacionadas à Tradução e à Lingüística Aplicada e de otimizar a prática de ensino de línguas.

Alguns trabalhos que incluíram estudos contrastivos entre o Português e o Espanhol foram realizados por: Martins (1967, 1980 e 2000) e Mar (1994), sobre Fonética e Fonologia; Hoyos (1984) e Fernández (1998) sobre formas verbais; Alcaraz (1991) e Leiva (1994) sobre falsos cognatos; González (1994) e Varalla (1997) sobre pronomes pessoais, Alvarez (2000) e Leiva (2000) sobre lexicografia e lexicologia.

Os trabalhos citados acima constituem apenas uma pequena parte da produção acadêmica de estudos que abordam a relação entre o Português e o Espanhol. Não incluímos nas referências listadas acima outros tantos estudos relativos à aquisição de Português por falantes de Espanhol.

2.1.1. O erro como objeto de estudo

Diante das limitações que a previsão de erros proposta pela AC apresentava no campo empírico, da superficialidade com que os erros dos aprendizes eram tratados na maioria dos trabalhos realizados durante a década de 60 e do início de um deslocamento do foco central das investigações científicas (do ensino à aprendizagem), Corder (1967) propõe uma mudança substancial na forma de conduzir os estudos relacionados à aquisição de LEs.

Na opinião desse autor, a AC não trouxe contribuições significativas aos professores que, a partir da sua experiência, não só já estavam familiarizados com os erros previstos nos estudos contrastivos, como observavam outros que tais estudos não podiam predizer. Além disso, Corder recorda que a busca de procedimentos específicos para o tratamento dos erros representava o principal interesse dos professores e que nesse ponto os estudos lingüísticos elaborados a partir de análises contrastivas não tinham muito a oferecer.

Corder (1967) aponta para a importância do significado dos erros dos aprendizes na elucidação de questões relacionadas à aquisição de LEs, baseando-se na hipótese de que as estratégias utilizadas pelos aprendentes nas suas produções na LE são fundamentalmente as

mesmas adotadas na aquisição da LM, ainda que esse fato não determine a mesma sequência da aprendizagem nos dois casos.

Ao assumir essa coincidência, o autor qualifica os erros dos aprendizes de LE como evidências do processo de aprendizagem, da mesma forma como as produções incorretas de crianças aprendendo a sua LM são interpretadas. Essa aproximação proposta por Corder desvincula definitivamente o conceito de erro do significado de transgressões que devem ser evitadas ou de fracasso na aprendizagem, geralmente ocasionado por falhas nos métodos de ensino.

Para proceder à análise de erros, Corder (1991:37)⁹ propõe uma distinção entre dois tipos de erros que podem ser observados na produção dos aprendizes. Os erros não sistemáticos, descritos pelo autor como *artefatos acidentais da atuação lingüística*, ocorrem tanto na LM do falante como na LE que ele está aprendendo por influências circunstanciais como: estados físicos, lapsos de memória e condições psicológicas. Para Corder, esse tipo de erro não deve ser atribuído a deficiências no conhecimento da língua que o falante está utilizando e, portanto, não revela a sua competência subjacente nessa língua. O autor denomina os erros não sistemáticos (mistakes) como equívocos, enganos ou lapsos e afirma que esse tipo de erro é irrelevante no processo de aprendizagem de uma língua.

Segundo Corder, o termo *erro* deve ser aplicado às incorreções sistemáticas que de fato revelam o conhecimento que o aluno possui na língua que está aprendendo: a sua competência transitória.

Assumiremos que o *erro persistente* aproxima-se da descrição de *erro sistemático* apresentada por Corder pelo fato de que ambos revelam a competência transitória dos aprendizes e não ocorrem como consequência dos fatores externos enumerados pelo autor.

Por outro lado, não podemos considerar tais tipos de erros como sinônimos porque, em princípio, o termo *persistente* está atrelado a idéia de formas *residuais, constantes* e, numa visão mais polarizada, ao início da *permanência, da cristalização*. No entanto essas suposições são de caráter provisório e intuitivo e só poderão ser evidenciadas ou contestadas a partir das conclusões da análise de dados desta pesquisa.

A identificação dos erros como sistemáticos, apesar de complexa, constitui somente o primeiro passo na interpretação de tais erros. Segundo Corder (1991: 38) o significado que os

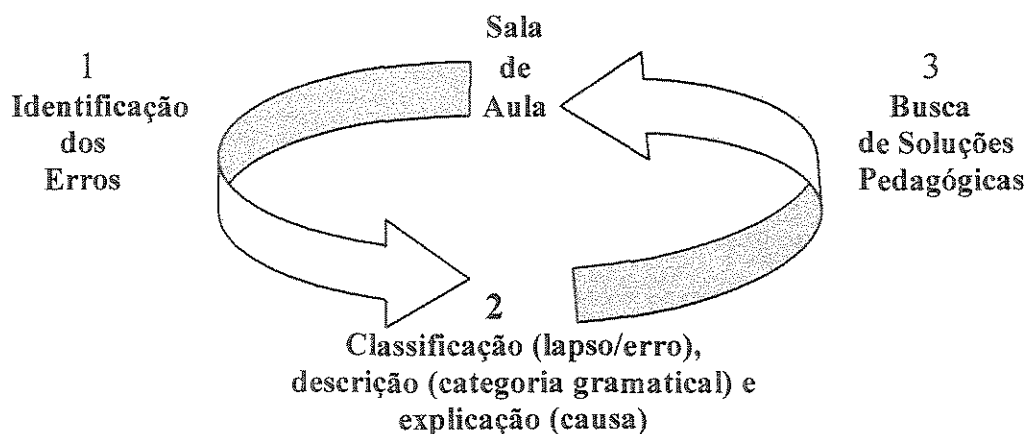
⁹ Tradução do original, 1967. Vide Corder (1991) em Referências Bibliográficas.

erros podem conter é relevante para todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas:

Primeiro para o professor: se este empreende uma análise sistemática, os erros lhe indicarão onde o estudante chegou em relação ao objetivo proposto e o que lhe falta por alcançar. Segundo, proporcionam ao investigador indicações sobre como se aprende o que é adquirido de uma língua, sobre as estratégias e processos utilizados pelo aprendiz em seu descobrimento progressivo da língua. E, por último (e, em algum sentido, o mais importante) são indispensáveis para o aprendiz, pois pode-se considerar o erro como um procedimento utilizado por quem aprende para aprender, uma forma de verificar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua que aprende. Cometer erros é, portanto, uma estratégia que as crianças empregam na aquisição de sua LM e, do mesmo modo, os aprendizes de uma língua estrangeira.

Este primeiro artigo de Corder (1967) sobre a importância do significado dos erros de quem aprende uma língua foi responsável por uma mudança definitiva dos padrões de investigação científica sobre a aquisição de LEs. Mais tarde, nos anos de 1971 e 1981, Corder elaboraria modelos mais amplos de análise de erros, considerando a produção global dos aprendizes na caracterização da sua competência transitória. No entanto, as primeiras conclusões do autor (1967) sobre o significado dos erros ainda são fundamentadas em análises realizadas isoladamente do contexto em que os erros são produzidos.

Baseando-nos nesse primeiro modelo teórico proposto por Corder, vejamos como seria empreendida a análise dos erros identificados na produção dos aprendizes em sala de aula:



2.1.2. As duas caras da semelhança: reflexões sobre os processos de transferência e interferência entre línguas próximas

A passagem da AC à Análise de Erros provoca o abandono gradativo da preocupação em prever e evitar os erros, substituída então pelo interesse em desvendar o significado que eles podem conter.

A identificação, análise e interpretação das inadequações presentes nas produções de aprendizes de LE contribuíram para a elaboração de propostas de categorização dos erros e determinaram o desdobramento da noção de interferência apresentada originalmente pela Hipótese da AC.

Retomaremos os conceitos de transferência (positiva) e interferência (negativa) propostos pela hipótese da AC a fim de realizar uma breve reflexão sobre esses processos.

De acordo com tal hipótese, as semelhanças estruturais entre duas línguas em situação de contato promovem transferências positivas da LM do aprendiz à língua que ele está aprendendo garantindo, assim, a (re)produção de formas corretas na língua-alvo.

No caso específico de ensino/aprendizagem de línguas próximas, a ocorrência de transferências positivas é de difícil constatação já que os acertos resultantes da utilização de elementos comuns aos dois sistemas lingüísticos dão margem a pelo menos duas interpretações.

Por um lado, a transferência positiva pode funcionar como uma estratégia de aprendizagem utilizada pelo aprendiz, por meio da qual ele testa e verifica as suas hipóteses sobre as semelhanças e diferenças entre a sua LM e a LE. Esse tipo de procedimento pode ocorrer tanto nos estágios iniciais de aprendizagem como nos mais avançados, principalmente nos momentos em que o aluno tem a necessidade de utilizar estruturas da LE que ainda não são familiares para ele.

A outra possibilidade de interpretação do uso de formas comuns à LM e à LE pelo aprendiz está relacionada ao seu conhecimento explícito. Segundo Ellis, R. (1990: 183), o conhecimento explícito corresponde a *um saber representado conscientemente na mente do aprendiz e que pode ser expresso sob demanda*.

Na opinião de Ellis, N. (1994: 1-2), esse tipo de conhecimento pode ser obtido explicitamente por meio da aprendizagem seletiva, através da qual o aprendiz busca informações sobre a LE e então testa suas hipóteses sobre elas. O autor afirma que a utilização

de regras assimiladas por intermédio da instrução explícita na produção dos aprendizes também reflete o conhecimento formalmente (ou explicitamente) aprendido.

Se atribuirmos a condição de conhecimento explícito à transferência positiva, não podemos descartar a possibilidade de que o aluno pode lançar mão de elementos da sua LM, previamente reconhecidos por ele como pertencentes também à língua-alvo, e utilizá-los de forma consciente nas suas produções.

A equivalência de traços lingüísticos entre dois idiomas distintos não garante a transferência positiva e pode causar estranhamento entre os aprendentes, mesmo em contextos de aprendizagem bilingüe, conforme relata Muñoz (1990) em sua pesquisa sobre a fala de uma criança exposta simultaneamente ao Português e ao Espanhol.

No trecho transcrito abaixo pela autora, é possível notar como a criança bilingüe (identificada por P) reage diante da constatação de que as duas línguas a que está exposta possuem semelhanças (nesse caso lexicais) e como ela formula a sua interpretação sobre esse fato:

P: Mamá, cómo é biciqueta? (perguntando como se diz bicicleta em Português)

M: Bicicleta é bicicleta.

P: Igual! (misto de surpresa e incredulidade)

M: Umff.

P: Porque tem otas palabras que no son iguales, como lalanja e naranja.

M: É, hay palabras que son iguales y otras que son diferentes (p. 29).

Muñoz (1990) afirma que a maneira como a criança interpreta esse caso de equivalência lexical entre as duas línguas é uma manifestação da sua consciência metalingüística que, segundo a pesquisadora, possibilita a capacidade de distinguir e separar os sistemas lingüísticos e permite a elaboração de *hipóteses, estratégias e generalizações sobre os diversos aspectos das estruturas que está adquirindo*.

Entre brasileiros estudantes de Espanhol, o estranhamento causado pela coincidência lexical entre as duas línguas é comumente observado no contexto de sala de aula, sendo esse um dos pontos que podem despertar questionamentos sobre as vantagens da proximidade entre os dois idiomas. Se por um lado as semelhanças facilitam a comunicação na língua-alvo desde os primeiros estágios de aprendizagem, por outro podem estimular o apagamento de contrastes entre as duas línguas.

O exemplo apresentado acima sobre a coincidência da palavra *bicicleta* em Português e em Espanhol nos leva a questionar como a criança bilingüe pronunciará tal palavra. Adotará a pronúncia típica dessa palavra em Português bicicl[ɛ]ta? Ou em Espanhol bicicl[ɐ]ta? E no caso de que selecione uma das formas como ideal, por que o faz? Será capaz de discriminar auditivamente a diferença da qualidade vocálica de /e/ nos dois idiomas e reproduzir essa diferença ao falar cada uma das línguas que está adquirindo simultaneamente?

Esses mesmos tipos de questionamentos podem ser transportados ao contexto de aprendizagem de Espanhol por brasileiros. Não sabemos até que ponto a semelhança entre um determinado aspecto da LM e da LE compromete a percepção das distinções entre outros aspectos estruturais das línguas em contato, contribuindo, assim, para a acomodação dos aprendizes em estágios de interlíngua que parecem não avançar em direção à língua-alvo.

A proximidade entre as línguas pode, ainda, levar o aprendiz a *estrangeirizar* os elementos comuns entre a sua LM e a LE por um curioso mecanismo de reorganização dos diferentes níveis de estruturação da língua. Como resultado desse processo de *estrangeirização* no nível lingüístico-pragmático, a produção de sentenças como “estoy a hablar” (estou a falar) em vez de “estoy hablando” (estou falando) é recorrente em diferentes estágios de aprendizagem do Espanhol por brasileiros (Cruz, 2001: 184 – 185).

A utilização de formas alheias aos dois sistemas lingüísticos provavelmente ocorre porque os alunos interpretam como improvável a possibilidade de acerto através da transferência direta de estruturas da sua LM à LE e, portanto, tratam de formular hipóteses sobre a língua-alvo que a distanciam do padrão da sua LM.

A dificuldade em estabelecer diferentes tipologias para cada caso de transferência positiva, de acordo com a sua origem, reside no fato de que o aluno nem sempre demonstra insegurança quando testa hipóteses sobre a língua-alvo a partir da transferência de elementos e estruturas próprias da sua LM. Nesse caso, a constatação de que tais elementos e estruturas são semelhantes ou distintos nas duas línguas ocorre, em geral, por meio da aprovação ou reprovação manifestada pelo professor ou pelos colegas. Já nos casos de uso efetivo da LE, o aprendiz normalmente pode constatar se a transferência que ele realizou é ou não positiva, através da percepção das reações (de familiaridade ou estranhamento) do seu interlocutor.

Assim como a proximidade entre duas línguas não garante, invariavelmente, a produção de acertos, a diferença entre elas não representa a única fonte dos erros observados na

produção dos aprendizes na LE. A constatação desse fato ocasionou a ampliação do conceito de *interferência* que passou, então, a ser considerada em dois níveis distintos:

- interlingüístico: processo de sobreposição de elementos da LM à LE.
- intralingüístico: resultado da verificação de hipóteses do aprendiz sobre a natureza da língua que está aprendendo, através da utilização de estruturas gramaticais e elementos lingüísticos alheios aos dois sistemas em situação de contato (LM e LE). Segundo Duskova (1969, apud. Gargallo 1993: 86) esse tipo de interferência pode ocorrer pela influência de outras línguas aprendidas anteriormente e de determinados fatores psicológicos.

Confirmando o fato de que os erros produzidos pelos aprendizes não estão incondicionalmente atrelados à sua LM, Fernández (1997: 16) afirma que a porcentagem máxima de erros atribuídos à interferência interlingüística atingiu apenas 33% nos resultados de numerosos estudos empíricos desenvolvidos à luz dos preceitos teóricos da AC, entre as décadas de 70 e 80. Segundo a autora, esses resultados suscitaram fortes questionamentos sobre a relação de proporcionalidade entre diferenças lingüísticas, dificuldades de aprendizagem e produção de erros. Tais estudos demonstraram que a interferência ocorre com mais freqüência entre línguas e estruturas lingüísticas identificadas pelo aprendiz como próximas.

Na área de ensino/aprendizagem de Espanhol para brasileiros, Durão (1999: 52) fortalece a hipótese de que a possibilidade de transferência está relacionada à proximidade entre as línguas:

Está claro que para que ocorra transferência deve haver algo parecido entre a LM e a LE, porque quando as duas línguas diferem muito em relação a uma determinada estrutura, a transferência parece improvável.

Do mesmo modo, Cruz (2001) afirma que a proximidade entre o Português e o Espanhol influencia fortemente a transferência lingüística de elementos de uma língua à outra, sendo que, nos estágios iniciais, esse fenômeno contribui para a formação de uma IL muito calcada na LM. Brown (1994:213) interpreta a intensa interferência da LM sobre a LE nesses estágios de aprendizagem da seguinte maneira:

Antes de que o sistema da segunda língua seja familiar, a língua nativa é o único sistema lingüístico, em uma experiência anterior, sobre o qual o aprendiz pode basear-se.

A identificação de erros que não podiam ser explicados pela transferência de elementos da LM à LE estimulou a elaboração de estudos sobre as estratégias de comunicação adotadas por aprendizes, com o objetivo de discriminar e analisar as diferentes formas de interferência.

Segundo Faerch & Kasper (1987: 112), uma vez assumido o fato de que a transferência é um fenômeno relevante no processo de aquisição de uma LE, multiplicaram-se as questões relacionadas ao seu mecanismo de produção, tais como as suscitadas pelos autores:

Nós gostaríamos de saber quais são as condições para que a transferência ocorra e como ela interage com outros fatores e procedimentos na aprendizagem e no uso da LE. Nós gostaríamos de saber onde os aprendizes transferem, o que, quanto, por que, e como. (grifos dos autores)

Para Corder (1991: 40) as interferências devem ser interpretadas *como signos de que o aluno está investigando os sistemas da nova língua* e não como a subsistência de hábitos antigos da sua LM no sistema da LE.

Se a interferência é o resultado de um processo de experimentação das hipóteses dos aprendizes em relação à natureza da língua-alvo, não há como negar que a proximidade entre duas línguas é um fator de estímulo à formulação de tais hipóteses a partir da LM dos aprendizes, pois, em muitos casos, a semelhança pode ser interpretada pelo aprendiz como um aumento das possibilidades de produção de acertos.

2.1.3. Dando nome aos erros: descrição, classificação e efeito

Além de novas reflexões sobre a natureza dos processos de interferência, as pesquisas baseadas na Análise de Erros (AE) exigiam também uma classificação mais rigorosa dos diferentes tipos de incorreções produzidas pelos aprendizes de LEs.

Durante as décadas de 60 e 70, diversos estudos relacionados à descrição e análise de erros preocupavam-se basicamente em associar as inadequações produzidas pelos aprendizes a processos de interferência (inter ou intralingüística) e em identificar a qual categoria gramatical os erros pertenciam. O interesse dos pesquisadores concentrava-se, então, na avaliação da *competência lingüística* dos aprendizes na LE e na busca de alternativas metodológicas de tratamento dos erros.

A partir dos anos 80, sob a influência de novos valores atribuídos pelo Movimento Comunicativo ao ensino de LEs (principalmente a partir de Widdowson, 1978), os

pesquisadores passaram a concentrar os seus esforços na caracterização da *competência comunicativa* dos aprendizes, que inclui a competência lingüística (ou gramatical) como uma das subcompetências que a constituem.¹⁰

Para proceder ao estudo da competência comunicativa dos aprendizes de LE, Corder (1971, 1981) propõe que a produção dos alunos seja globalmente analisada, abandonando, portanto, o aspecto fragmentário do modelo de análise de erros tradicional e acrescentando à análise um novo elemento: o efeito comunicativo do erro.

Sob esse novo enfoque, os erros deveriam ser avaliados considerando-se, também, os conceitos de aceitabilidade, adequação, inteligibilidade e compreensão, além do aspecto gramatical já considerado em fases anteriores da AE.

Os quatro novos parâmetros de avaliação do efeito dos erros sobre a comunicação consideram as possíveis reações do interlocutor diante das produções dos aprendizes como uma forma de atribuir aos erros diferentes níveis de gravidade. Tais reações são analisadas a partir do grau de irritabilidade do interlocutor, pelas inadequações contextuais ou pela dificuldade de compreensão da mensagem processada pelo aprendiz.

Segundo Gargallo (1993: 89) a análise e avaliação de erros baseada no seu efeito comunicativo apresenta sérias dificuldades de realização devido ao alto índice de subjetividade que apresenta e ao fato de exigir, muitas vezes, a observação de interações entre os aprendizes e falantes nativos da língua-alvo para a constatação do que foi previamente considerado como erro.

Além da necessidade de avaliar o efeito dos erros sobre a comunicação, era preciso estabelecer critérios para levar a cabo a descrição dos erros tanto do ponto de vista gramatical quanto comunicativo. Com esse objetivo, foram elaborados modelos de classificação dos erros que obedecem a diferentes critérios, de acordo com competência que se pretende avaliar.

Vejamos, resumidamente, como Gargallo (1993: 92-97) apresenta os critérios utilizados para a classificação dos erros em distintas categorias:

- Critério descritivo: classifica os erros avaliando a forma como a estrutura superficial das orações é alterada por processos de omissão ou adição inadequada de vocábulos ou morfemas, pela formação equivocada de vocábulos e pela ausência de ordem ou pela ordem incorreta dos elementos da oração.

¹⁰ Para descrições da constituição da competência comunicativa numa LE, vide Almeida Filho (1998).

- Critério pedagógico: faz distinção entre os erros sistemáticos e não-sistemáticos (descritos por Corder, 1967) com o objetivo de caracterizar a competência transitória do aprendiz.
- Critério etiológico-lingüístico: caracteriza o erro como interlingüístico ou intralingüístico, considerando a natureza da interferência que o provocou.
- Critério gramatical: relaciona o erro à categoria gramatical por ele afetada (fonológica, ortográfica, morfológica, etc). Geralmente, o objetivo da utilização desse critério é a avaliação da competência gramatical do aprendiz.
- Critério comunicativo: avalia o efeito do erro sobre a comunicação a partir dos parâmetros mencionados acima: aceitabilidade, adequação, inteligibilidade, etc.

Corder (1981) propõe os erros sejam classificados em duas categorias distintas, de acordo como o efeito que possam causar sobre a comunicação:

- erros locais: afetam elementos individuais da oração e não ocasionam a ruptura da comunicação;
- erros globais: afetam toda a oração de forma global e devido ao seu alto nível de inaceitabilidade e impropriedade causam uma ruptura na comunicação.

Os erros persistentes que iremos apresentar na análise dos dados desta pesquisa foram classificados a partir de três dos critérios enumerados por Corder: o descritivo, adaptado ao contexto fonético; o pedagógico, na identificação dos erros sistemáticos (no caso deste estudo, persistentes) e o critério etiológico-lingüístico, na interpretação da natureza dos erros.

De acordo com o critério comunicativo, os erros relacionados à realização fonológica no nível segmental seriam considerados como erros locais e, portanto, não representariam um fator potencialmente responsável por rupturas na comunicação. Contrariamente a essa classificação, devemos expor o fato de que não são raros os relatos de aprendizes brasileiros sobre problemas de inteligibilidade evidentemente ocasionados por inadequações na sua pronúncia, em situações de interação com falantes nativos ou falantes usuários de Espanhol.

Conforme comentamos no Capítulo I, os estudos que abordam os erros de pronúncia de brasileiros aprendentes de Espanhol muitas vezes não tratam em profundidade essa questão.

A pesquisa de Durão (1999) sobre erros produzidos por brasileiros aprendizes de Espanhol e de hispanofalantes aprendizes de Português, evidenciou um alto índice de

ocorrências de erros de pronúncia entre o total de erros registrados (49% no caso dos brasileiros aprendizes de Espanhol), no entanto, a identificação desses erros foi maioritariamente realizada a partir de produções escritas dos aprendizes.

Um critério interessante, mas pouco utilizado na sua pesquisa, foi a verificação da ocorrência dos erros identificados na produção escrita dos aprendizes na produção oral desses alunos. Nos dois casos em que esse confronto foi realizado, houve a identificação de uma forma coincidente: *desvantaja* e outra que não ocorria na produção oral do aprendiz: *nino*, na escrita e *niño* na fala, o que demonstra que os erros presentes na produção escrita desses alunos nem sempre refletem casos de inadequação fonética.

2.2. O “quase falar” e a “cara feia do portunhol”

Interlíngua e Fossilização

Os numerosos estudos empíricos baseados na Hipótese da AC e, mais intensamente, na AE, despertaram o interesse de lingüistas e pesquisadores sobre os diferentes estágios de desenvolvimento lingüístico-comunicativo do aprendiz na sua trajetória de aquisição de uma LE.

Nesse ponto, devemos ressaltar que o conjunto dos trabalhos desenvolvidos à luz da AC e da AE ofereceram, graças ao seu caráter complementar e evolutivo, grande parte dos subsídios reais e necessários para a formulação de novos paradigmas sobre a aquisição de LEs.

Nesta seção, comentaremos brevemente três trabalhos clássicos, entre outros de igual relevância, que fundamentaram o conceito de interlíngua (IL) e que atualmente norteiam diversos estudos sobre a *língua do aprendiz*. Posteriormente, comentaremos pesquisas mais especificamente relacionadas à IL de brasileiros aprendizes de Espanhol, com o objetivo de aproximar a discussão ao nosso tema de estudo.

Nemser (1971) propõe que o termo *Sistema Aproximado* seja utilizado para referir-se ao sistema lingüístico utilizado pelo aprendiz ao tentar comunicar-se na LE. Segundo o autor, esse sistema possui organização estrutural e coesão próprias, desviadas tanto da sua LM quando da língua-alvo. As principais características do Sistema Aproximado são a transitoriedade e a conseqüente evolução em direção à LE, traços determinados por mudanças estruturais freqüentes e extremamente rápidas. Segundo Nemser, a constante reorganização

desse sistema é estimulada por uma introdução intensa de novos elementos da LE procedentes da aprendizagem.

O autor reconhece a influência da LM dos aprendizes sobre o seu Sistema Aproximado, ao afirmar que falantes nativos de uma mesma LM apresentam erros de percepção e produção regulares, além de possuírem um sotaque estrangeiro típico. Por outro lado, considera que a produção sistemática e freqüente de sons alheios tanto à LM do aprendiz como à LE que ele está aprendendo é uma evidência de que existe uma interferência interna ocasionada por uma confusão de estruturas modelo. Nemser considera que esse tipo de interferência pode ser interpretado como uma extensão dos processos evolutivos da língua-alvo.

Para o autor, tanto a homogeneidade de erros resultantes da interferência interlingüística (no caso de falantes nativos da mesma LM), quanto a produção de formas desviadas da LM e da LE constituem-se como provas da autenticidade dos Sistemas Aproximados.

Ao atribuir a condição de *sistema lingüístico* à fala do aprendiz, o autor propõe que as características de tal sistema sejam particularmente estudadas, com o objetivo de descrever previamente o comportamento lingüístico do aluno e elaborar, com vistas à aplicação pedagógica, métodos contrastivos mais refinados do que aqueles baseados unicamente na comparação entre duas ou mais línguas.

Selinker (1974) considera que a análise da *atuação significativa* do aprendiz - situação em que o adulto tenta expressar os significados que ele já possui na língua que está aprendendo - possibilita o isolamento dos dados realmente relevantes à formulação de uma teoria psicolingüística da aprendizagem de LEs. Cada vez em que o aprendiz realiza uma tentativa de atuação significativa, ele ativa uma *estrutura psicológica latente* que, segundo o autor, se distancia do conceito de *estrutura latente da linguagem* (Lennenberg, 1967, apud. Selinker 1974) porque não possui equivalência direta com qualquer conceito gramatical tal como *gramática universal* e porque não oferece garantia de acesso e de realização na estrutura concreta de alguma língua natural.

Selinker afirma que os aprendizes de LE que atingem o nível de competência na LE equivalente ao de um falante nativo (apenas 5%) não podem ter aprendido explicitamente essa competência e que, portanto, o seu sucesso pode ser atribuído a alguma forma de acesso à estrutura latente da linguagem. A grande maioria dos aprendizes (os outros 95%) ativam a estrutura psicológica latente ao tentar entender e produzir orações na LE, ao mesmo tempo em

que posicionam a norma dessa língua como centro da sua atenção.

Segundo o autor, as orações produzidas pelo aprendiz na língua-alvo, em geral, não correspondem exatamente àquelas que seriam produzidas por falantes nativos dessa língua ao expressarem os mesmos significados. Por essa razão, Selinker considera que o conjunto dessas orações constituem os únicos dados observáveis a partir dos quais podemos formular previsões teóricas.

Considerando as diferenças entre a produção do aprendiz e a do falante nativo na língua-alvo, o autor justifica a necessidade de assumir a existência de um sistema lingüístico independente: a *Interlíngua*.

Esse termo já havia sido empregado por Selinker, em 1969, para definir os sistemas intermediários entre a LM do aprendiz e a língua-alvo. Para o autor, tais sistemas possuem características próprias e são influenciados não só por transferências da LM, como também por outros fatores, inclusive elementos da própria Interlíngua.

Selinker (1974) considera, portanto, que os três comportamentos lingüísticos relevantes para a identificação interlingüística são:

- o conjunto das orações produzidas pelo aprendiz na sua LM.
- o conjunto das orações produzidas pelo aprendiz na IL.
- o conjunto das orações produzidas por falantes nativos da língua-alvo.

O exame desses três conjuntos de orações constituem o ponto de partida para qualquer estudo sobre os processos psicolingüísticos que determinam o conhecimento subjacente à produção da IL. Os critérios para identificação dos principais processos psicolingüísticos situados na estrutura psicológica latente do aprendiz são determinados por Selinker (1974: 37), observando-se as seguintes condições:

1. Se podemos demonstrar experimentalmente que os itens, regras e subsistemas que ocorrem na performance da IL são um resultado da LM, então trata-se do processo de *transferência lingüística*.
2. Se esses elementos são o resultado de itens identificáveis em procedimentos de treinamento, então trata-se do processo conhecido como *transferência de treinamento*.
3. Se tais elementos revelam uma aproximação identificável do aprendiz ao material que deve ser aprendido, então trata-se de uma *estratégia de aprendizagem de segunda língua*.

4. Se representam um recurso adotado pelo aluno para comunicar-se com falantes nativos da LA, então trata-se de *estratégias de comunicação na segunda língua*.
5. Se são o resultado da clara supergeneralização de regras e aspectos semânticos da língua-alvo, então trata-se de *supergeneralização de material lingüístico da língua-alvo*.

Selinker formula a hipótese de que cada um desses processos molda o *material fossilizável* sobre as estruturas superficiais da IL, controlando-as quase totalmente. As combinações entre esses processos produzem o que o autor denomina como *competência inteiramente fossilizada na IL*.

Vejamos como Selinker (1974) define as características e a atuação dos elementos que determinam a fossilização da IL:

Fenômenos lingüísticos fossilizáveis são itens lingüísticos, regras, e subsistemas que os falantes de uma determinada língua materna tendem a conservar na sua IL em relação a uma determinada língua-alvo, independente da idade do aprendiz e de quanta explicação e instrução ele recebe na língua-alvo. (...) As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como atuação potencial, reaparecendo na produção de uma IL, mesmo quando pareciam erradicadas (p. 36). Muitas estruturas lingüísticas da IL nunca são realmente erradicadas pela maioria dos aprendizes de uma L2; as manifestações dessas estruturas reaparecem regularmente nas suas produções interlingüísticas, especialmente sob condições de ansiedade, mudança no foco de atenção e introdução de algum tema novo para o aluno (p. 41).

Concluindo as suas reflexões sobre a Interlíngua dos aprendizes, Selinker propõe que os dados resultantes do estudo das características da IL orientem a formulação de predições verificáveis sobre o comportamento lingüístico dos aprendizes de LE em situações significativas. Tais predições devem, ainda, apoiar-se numa teoria psicolingüística séria sobre aprendizagem de LEs.

O terceiro estudo que iremos comentar foi realizado por Corder (1971)¹¹ e apresenta novas perspectivas para proceder à Análise de Erros, considerando que a língua do aprendiz constitui-se como um tipo especial de dialeto.

O autor afirma que uma determinada língua pode ser considerada como dialeto por razões sociais ou lingüísticas e, assim, estabelece uma diferença básica entre *dialeto social*:

¹¹ Apesar do artigo de Corder (1971) ser anterior ao de Selinker (1972), este último aborda questões expostas em Selinker (1969), também consideradas por Corder (1971). Por esta razão, optamos por não apresentá-los seguindo

línguas de uma determinada comunidade ou grupo social e *dialeto idiossincrático* (DI): línguas que possuem determinadas regras autênticas, alheias a qualquer dialeto social, como a linguagem poética e a fala dos afásicos, das crianças e dos aprendizes de LE.

Partindo dessa definição, Corder atribui a todos os DIs algumas características comuns: são de **natureza individual** - pois certas regras necessárias para explicá-lo são particulares de cada indivíduo; são **instáveis** - devido às tentativas do aprendiz de adequar o seu comportamento aos padrões de algum grupo social; são dialetos **regulares e sistemáticos**; possuem **gramática própria** - que permite a sua descrição a partir de um conjunto de regras, algumas delas pertencentes ao dialeto social objeto (língua-alvo, no caso do dialeto de aprendizes de LE) e, por último, muitas de suas orações causam **problemas de interpretação** a qualquer falante do dialeto social objeto.

Corder (1991)¹² assume que o termo *erro* pode ser utilizado para fazer referência às orações idiossincráticas, desde que o significado de fracasso de atuação não esteja atrelado a ele.

O autor enfatiza que as orações idiossincráticas não refletem qualquer tipo de fracasso do aprendiz na tentativa de comunicar-se na língua-alvo pelo simples fato de que se ele ainda não conhece as regras dessa língua, não pode produzir erros sobre elas. Por essa mesma razão, Corder justifica que as orações idiossincráticas não podem ser corrigidas pelo próprio aprendiz porque *refletem as únicas regras que ele conhece, as de seu dialeto transitório*. (Corder, 1991: 69).

Essa última afirmação do autor foi o ponto de partida para uma redefinição dos dados que deveriam ser considerados como relevantes no modelo de AE original (Corder, 1967).

Se o DI é constituído por orações que revelam a competência transitória do aprendiz e essas orações são construídas a partir das únicas regras que esse aprendiz conhece, todas as orações (aparentemente idiossincráticas ou não) são igualmente significativas tanto para descrever o dialeto do aprendiz como para reconhecer o que de fato pode ser considerado como idiossincrasia, dentro do sistema global desse dialeto. Corder (1991: 72-75) propõe que o procedimento de análise de erros seja desenvolvido em três etapas, com base nos novos parâmetros contextuais:

a ordem cronológica de suas publicações.

¹² Tradução do original (1971).

1. Reconhecer a idiossincrasia a partir da descrição de todas as orações produzidas pelo aprendiz e da comparação com as que seriam hipoteticamente produzidas por um falante nativo da língua-alvo no mesmo contexto.
2. Identificar a gramática do DI através de comparações entre esse dialeto e a língua-alvo.
3. Explicar a natureza do DI, identificando o que é aprendido pelo aluno e como se dá tal aprendizagem.

Corder considera que a análise de erros baseada no estudo do DI do aprendiz oferece os subsídios necessários para o aperfeiçoamento do ensino de LEs, porque possibilita que o professor forneça ao aluno informações que o auxiliem a elaborar um conceito mais adequado das regras da LE. Por essa razão, o autor propõe que os procedimentos de correção deveriam abandonar o critério mecanicista de identificação de erros e fornecimento da forma correta, concentrando-se mais intensamente no esforço de conduzir o aprendiz à reformulação de hipóteses falsas.

O sistema lingüístico empregado pelo aprendiz para comunicar-se na língua-alvo foi apresentado segundo as descrições de três autores – Nemser (1971), Selinker (1969, 1972) e Corder (1971) – sob diferentes nomenclaturas: Sistema Aproximado, Interlíngua e Dialeto Idiossincrático ou Transitório.

Os sistemas lingüísticos descritos por eles possuem pontos convergentes relacionados às suas características, como a transitoriedade (ou instabilidade) e a autenticidade ou independência em relação a outras línguas (ou dialetos sociais).

Da mesma forma, a importância do estudo desses sistemas na elaboração de teorias de aquisição de LEs e na otimização das práticas pedagógicas é coincidentemente valorizada pelos três autores. Já o papel da LM na constituição da fala do aprendiz na língua-alvo é considerada mais intensamente por Nemser (1971) e Selinker (1972) e de maneira secundária por Corder (1971).

No processo de aquisição do sistema fonético de LEs, e mais especificamente de línguas próximas, assumiremos que o comportamento lingüístico do aprendiz é fortemente influenciado pela configuração fonológica da sua LM e que, portanto, a formação da sua IL no nível fonético ocorre, em grande parte, pela sobreposição de estruturas de uma língua (LM) sobre a outra (LE), sobretudo nos estágios iniciais de aprendizagem.

Os primeiros contatos do aprendiz com os “sons e a musicalidade” da língua estrangeira envolvem um estranhamento diante do novo, algo que remete a uma sensação de impotência no se fazer entender, já experimentada nos estágios iniciais de aquisição da sua LM.

Tentar pronunciar o “r” do Francês, o “j” do Espanhol, o som de “th” do Inglês, é proporcionar uma liberdade esquecida do aparelho fonador (...). Esse trabalho de apropriação pela boca não é “natural” a julgar pelos riscos explosivos e bloqueios que suscita. Alguns se negam energeticamente a isso. (...)

O problema, aqui, não é, ou é muito pouco, o de uma incapacidade funcional de produzir tal ou qual som que seria estranho à primeira língua (...). Trata-se mais de uma incapacidade de jogar de modo diferente com a acentuação, com sons, ritmos e entoações, mesmo conhecidos.

(Revuz, 1998: 221-222).

Neste delicado momento de (re)conhecimento e experimentação do novo, parece inevitável que a referência do aprendiz na elaboração das suas primeiras produções na língua-alvo seja o próprio mecanismo da sua LM.

Com relação à fonologia, é evidente a influência da LM, sobretudo nos adultos; é possível que neste campo a elaboração do novo sistema fonológico aconteça a partir da LM, apesar de que as investigações ainda não esclareceram como se dá esse processo.
(Fernández, 1997:26)

Quando tratamos especificamente da questão do ensino do Espanhol para falantes nativos de Português, podemos observar uma constante insegurança dos aprendizes nos momentos de uso efetivo da língua-alvo, fruto da sensação de que *estão falando ou escrevendo errado a própria língua ao tentar falar e escrever na língua-alvo nos primeiros estágios*. (Almeida Filho, 1995:15).

A grande proximidade entre as duas línguas gera a dúvida de não saber exatamente em que território lingüístico se está pisando, ao lado da inegável dificuldade de enxergar a fronteira que separa uma língua da outra.

A insegurança causada contraditoriamente pela familiaridade manifesta-se na produção oral do aprendiz sob a forma de um *‘quase falar’ (...)* que invariavelmente leva ao *constrangimento de querer dizer sem poder ser entendido*” (Almeida Filho, 1995: 15)

Normalmente, o subterfúgio utilizado pelos aprendizes para aproximar o seu “quase falar” de uma produção mais eficaz na língua-alvo, acaba sendo uma espécie de mistura entre

elementos lexicais, estruturais e fonéticos pertencentes aos dois sistemas, associada ao desenvolvimento de estratégias pessoais de comunicação.

A IL do hispano-falante aprendiz de Português ou do brasileiro aprendiz de Espanhol é chamada de ‘portunhol’, definido por Colin Rodea (1990:24) como *a expressão mais imediata do contato entre as línguas portuguesa e espanhola* e interpretado por Almeida Filho (1995:19-20) como:

O benvindo movimento de articular organicamente o conhecimento forçosamente difuso sobre a língua-alvo e a habilidade imperfeita de conduzir a orquestra inteira pela sinfonia discursiva.

O nível de tolerância em relação a esse sistema lingüístico (o portunhol) varia de um extremo ao outro entre os profissionais da área de ensino de ambas as línguas envolvidas. Alguns professores privilegiam a comunicação em detrimento da correção formal e consideram a IL dos aprendizes como *suficiente para o propósito comunicativo básico dos falantes* (Ferreira, 1991: 31); enquanto outros, mais moderados, propõem limites à fusão entre as duas línguas.

Há também opiniões absolutamente avessas à utilização de portunhol na comunicação, tais como a de Morejón (2000: V)¹³:

Eu venho insistindo que brasileiros e hispano-americanos devem lutar contra a lei do mínimo esforço que leva as pessoas dos povos ibero-americanos – não se dá o fenómeno na Península Ibérica – a construir a língua artificial e ridícula do abominável “portunhol”.

Neste momento não nos interessa assumir nenhuma postura em relação ao nível ideal de aceitação do portunhol como manifestação lingüística, mesmo porque consideramos que a proficiência que o aprendiz necessita ou deseja atingir numa determinada LE deve ser estabelecida, antes de qualquer prejulgamento, por ele mesmo, de acordo com as suas expectativas em relação à aprendizagem da LE. Por outro lado, acreditamos que as posturas demasiadamente rígidas em relação à aceitação da IL do aprendiz provavelmente atuam de forma contraproducente no seu movimento de avanço em direção à língua-alvo.

¹³ Essa citação foi extraída do prefácio do livro *Síntesis de Fonética y Fonología del Español para estudiantes brasileños* de Manoel Dias Martins, 2000.

No caso de línguas próximas em situação de contato, a formação da IL ocorre em estágios prematuros da aprendizagem, em grande parte, porque nessa fase geralmente existe um desnível acentuado entre o que já pode ser entendido (textos, produção oral de falantes nativos e usuários da língua-alvo, etc) e o que ainda não pode ser satisfatoriamente produzido (fala/escrita do aprendiz).

Se por um lado esse desnível entre a compreensão e a produção pode gerar insegurança e instabilidade, por outro pode encorajar o aluno a interagir na língua-alvo, mesmo consciente das imperfeições presentes em suas produções.

Nesse ponto, a familiaridade entre o Português e o Espanhol estimula a produção voluntária do aprendiz e promove, desde o princípio, uma relativa independência em relação à instrução formal da língua-alvo. No entanto, a proximidade pode atuar negativamente sobre a aquisição da LE, ocasionando o apagamento de certas distinções entre os dois sistemas lingüísticos e a acomodação da IL em estágios estacionários, muitas vezes sem a percepção do aprendiz sobre tais processos.

Mesmo entre línguas tipologicamente distantes, o estímulo excessivo à comunicação em estágios nos quais os aprendizes ainda não estão seguros em relação às convenções que devem utilizar para transmitir certos significados na LE pode trazer problemas de fixação de estruturas inadequadas. É o que afirma Lanzoni (1998: 97) no seu estudo intitulado “Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo Inglês”:

Os indivíduos que se vêem em situações que os forçam a se comunicar oralmente em níveis muito acima da sua competência lingüística são forçados a criar estratégias de comunicação que podem conduzir à fossilização.

A mesma opinião é compartilhada por Durão e Perez (2001) no contexto de aquisição do Espanhol por aprendizes brasileiros. Nesse caso, os autores afirmam que a possibilidade de comunicação quase imediata entre falantes dos dois idiomas atua como um fator de estímulo à utilização de recursos como a transferência, a supergeneralização e a simplificação de estruturas, que contribuem para a fossilização precoce dos erros.

Durão & Perez consideram, ainda, que a falta de necessidade de modificação de elementos da IL para atingir o sucesso na comunicação diminui o estímulo à aprendizagem e favorece o processo de fossilização da competência comunicativa que o aprendiz sente como

suficiente.

Lembramos, porém, que a fossilização de estruturas da IL em decorrência da facilidade de interação ocorre, na maioria das vezes, como um processo inconsciente, que independe do julgamento do aprendiz sobre o nível de proficiência na LE que lhe parece satisfatório. Coulter (1968, apud. Selinker, 1972: 37-38) afirma que as diferentes estratégias de comunicação empregadas pelos aprendizes sugerem, internamente, que eles conhecem a LE o suficiente para poder comunicar-se. Essa sensação provoca a interrupção da aprendizagem ou a sua continuidade em um ritmo mais lento.

Um aspecto importante a ser considerado na utilização do termos *erros fossilizados* e *fossilização* é a duração das pesquisas que objetivem identificar a ocorrência de tais fenômenos. Consideramos como imprescindível o estudo longitudinal da produção de aprendizes de uma LE para que os elementos ou estruturas da IL desses falantes sejam considerados como fossilizados. Ainda assim, a possibilidade de reversão de estruturas possivelmente fossilizadas deve ser considerada nesse tipo de estudo.

A IL de brasileiros aprendizes de Espanhol representa uma etapa natural na trajetória de aquisição dessa língua e uma manifestação de desenvolvimento e tentativa de interação com e na língua-alvo, assim como ocorre no processo de ensino/aprendizagem de línguas tipologicamente distantes. Porém, no caso de línguas próximas, é inegável a facilidade com que a IL *se estabiliza em certo patamar intermediário ou mesmo estaciona no que denominamos nível de IL fossilizado. Essa é a cara feia do Portunhol* (Almeida Filho, 1995:18).

A mais abrangente pesquisa de que temos notícia sobre a IL de brasileiros aprendizes de Espanhol foi recentemente concluída por Cruz (2001). Nesse estudo, a pesquisadora descreve a evolução da IL oral de sete alunos de um curso de Letras ao longo de quatro anos, optando por uma análise de dados de cunho prioritariamente qualitativo e interpretativista.

Devido à amplitude das análises realizadas por Cruz, limitaremos os nossos comentários às características do sistema fonético da IL dos aprendizes apresentados e discutidos pela autora.

Cruz procurou identificar na IL dos aprendizes, as marcas fonéticas resultantes tanto de processos de interferência da LM ou de outra LE sobre a língua-alvo, quanto aquelas geradas pelo próprio sistema de IL do aprendiz.

Entre as ocorrências registradas pela autora, podemos constatar que apenas o fenômeno de ditongação indevida pode ser claramente atribuído à ação da IL sobre ela mesma (devido ao processo de generalização de uma regra da língua-alvo). A nosso ver, todas as outras marcas fonéticas identificadas por Cruz (2001: 203- 226), podem ser consideradas como casos de transferência de padrões do Português ao Espanhol.

A autora observa a diminuição da frequência de traços fonéticos da LM dos aprendizes ao longo de quatro estágios evolutivos de IL e considera que as principais dificuldades fonéticas identificadas na fala dos alunos são instáveis, exceto no caso de um aprendiz que mostrava evidências de fossilização em relação à abertura vocálica de /e/ e /o/¹⁴.

Cruz (2001) afirma que os aprendizes não mencionaram qualquer dificuldade em relação aos aspectos fonéticos do Espanhol durante as entrevistas realizadas com eles e considera, portanto, que o não reconhecimento dos aprendizes sobre a questão ocorre devido à falta de consciência ou a pouca importância dada por eles ao assunto.

A conservação de características fonéticas e fonológicas da LM dos alunos nas suas produções na língua-alvo é interpretada pela autora (2001: 197) da seguinte maneira:

É a identidade lingüística que nos faz compreender o fato de que ao falarem a LE nossos sujeitos mantenham uma pronúncia, cadência ou ritmo, reveladores de suas procedências e que os situam, assim como ocorre no caso de falantes nativos como os espanhóis, que ao falarem o castelhano revelam traços da língua de sua região de origem, ou dos hispano-americanos em relação ao seu falar local.

Conforme relata Cruz, a conservação de códigos da LM do aprendiz na sua produção na LE pode funcionar como um elemento de identificação da nacionalidade ou da cultura a qual esse indivíduo pertence.

A necessidade ou o desejo de manter a sua identidade, via manifestação lingüística, pode ocorrer por razões que não são conscientemente reconhecidas pelo aprendente e, portanto, dificilmente poderão ser verbalizadas por ele.

De fato, na pesquisa de Cruz, a atitude dos aprendizes em relação à língua espanhola mostrou-se inteiramente receptiva. Os sete alunos que participaram desse estudo consideraram a língua espanhola bonita e quatro deles fizeram comentários positivos a aspectos fonéticos e fonológicos do idioma:

Tem uma musicalidade muito bela.

¹⁴ Vide descrições desses segmentos vocálicos no Capítulo III desta dissertação.

*(...) muito atraente na forma de falar.
Muito bonita a pronúncia.
Gosta da maneira como falam, da entoação (p.70).*

Tendo em vista que os aprendizes não expressam nenhuma atitude negativa em relação ao Espanhol, podemos levantar a hipótese de que o desejo de conservação da sua identidade lingüística não está atrelada a qualquer tipo de rejeição explícita à aprendizagem desse idioma, mas sim a alguma necessidade não revelada e, provavelmente, não reconhecida pelos alunos.

De acordo com Thomas (1983, apud. Blum-Kulka & Kasper, 1993: 11), a conservação da identidade lingüística do falante não-nativo tende a atuar como uma espécie de estratégia através da qual as inadequações lingüísticas presentes na sua produção são deslocadas da esfera pessoal para a das características geralmente atribuídas a qualquer falante estrangeiro:

Desvios gramaticais ou fonológicos da IL frente às normas da língua-alvo têm a vantagem de serem facilmente reconhecidos pelos falantes nativos. A identificação como 'não-nativo' serve também para proteger aqueles falantes do risco das peculiaridades do discurso próprio serem atribuídas a falhas na personalidade ou a origens étno-culturais.

Consideramos que a necessidade ou o desejo de manutenção da identidade lingüística, no caso dos aprendizes sujeitos da pesquisa de Cruz (2001), não estão associados a processos conscientes de preservação de certos traços fonéticos do Português nas suas produções na língua-alvo, uma vez que esses alunos estão aprendendo Espanhol com o objetivo principal de utilizá-lo como ferramenta de trabalho e, nesse caso, a interferência da sua LM só poderia vir a prejudicar o seu desempenho profissional.

No caso da aprendizagem de Inglês, Lanzoni (1998: 49) apresenta argumentos favoráveis à hipótese de que existe uma resistência consciente por parte dos aprendizes à aquisição dessa língua em determinados contextos.

Segundo o autor, os latino-americanos nutrem uma 'mágoa' em relação aos Estados Unidos devido à intensa intervenção política e militar que impôs regimes ditatoriais à América Latina. Por esse motivo, aprender a língua inglesa significa, para eles, *atingir o grau mais profundo de submissão ao colonizador*.

Entre aqueles que vencem essa primeira barreira ideológica e se propõem a aprender Inglês, Lanzoni identifica, ainda, um tipo de resistência específica relacionada à aquisição da pronúncia dessa língua:

Uma pronúncia correta e próxima à de um falante nativo seria um entreguismo desprezado por muitos. A pronúncia e entoação corretas podem tornar uma pessoa pedante aos olhos de seus colegas.

Conhecer as expectativas dos alunos em relação à competência lingüístico-comunicativa que eles desejam atingir na língua-alvo deveria constituir o primeiro passo para elaborar os planejamentos de cursos de LEs.

A escolha do aluno pela aprendizagem de uma determinada língua inclui necessidades práticas que podem ser facilmente verbalizadas por ele mas, ao mesmo tempo, encobre interesses subjetivos de difícil identificação, conforme comenta Almeida Filho (1996):

Quase sempre buscamos o guia seguro de necessidades lingüístico-comunicativas concretas dos aprendizes. Com freqüência nos frustramos com a ausência de necessidades puras e nos deparamos ao invés, com interesses manifestos com invariável vaguidão. Quando não facilmente discerníveis, esses interesses são melhor definidos como fantasias mantidas (comumente despercebidas pelos aprendizes).

Em momentos posteriores ao estágio inicial de um curso de LE, a aproximação às opiniões subjetivas dos alunos sobre o seu desenvolvimento na língua-alvo e a respeito do andamento do curso deveriam ser consideradas na reformulação dos planejamentos.

Dar voz aos aprendizes, permitindo que eles participem da avaliação do seu próprio desenvolvimento e dos aspectos relacionados ao curso e à atuação do professor pode ser de grande ajuda na detecção de falhas no planejamento e de possíveis inadequações nas atitudes (metodológicas e interpessoais) do professor diante dos alunos.

O artigo de Correa (1999) intitulado *Crítica ao enfoque do ensino da pronúncia nos programas comunicativos de Inglês*, ilustra claramente um caso de divergência entre as expectativas dos aprendizes em relação a um aspecto pontual da sua aprendizagem e a prioridades estabelecidas no planejamento de um curso.

A autora afirma que a inteligibilidade representa a meta principal do ensino comunicativo de LEs e que, portanto, a correção da pronúncia e a redução do sotaque estrangeiro são desvalorizadas em relação a esse propósito central.

A crítica de Correa ao ensino da pronúncia nesse tipo de curso refere-se, basicamente, à imposição do papel secundário que essa prática deve ocupar em relação a outras, sem que as

necessidades objetivas e subjetivas dos aprendentes sejam consideradas como relevantes na elaboração do seu planejamento.

Analisando os resultados de dois estudos anteriormente realizados por ela (1995 e 1997), que relacionam a questão da pronúncia às necessidades manifestadas por mexicanos aprendizes de Inglês, Correa relata que no primeiro estudo 63% de um total de 92 alunos desejavam reduzir o seu sotaque, enquanto o restante dos alunos (47%) preocupava-se mais pela inteligibilidade global das suas produções¹⁵. O segundo estudo levado a cabo por Correa (1997) foi realizado junto a 24 aprendizes do último ano do programa comunicativo de Inglês de nível intermediário. A pesquisadora pretendia verificar três aspectos relacionados ao desenvolvimento fonológico dos aprendizes na língua-alvo: o grau de inteligibilidade da sua pronúncia, a intensidade do seu sotaque e as suas expectativas em relação ao aperfeiçoamento da pronúncia e ao nível de inteligibilidade global de suas produções.

Os dois primeiros aspectos foram avaliados por falantes nativos de Inglês e o terceiro, em função das respostas dos aprendizes a um questionário.

Correa concluiu, partindo da análise dos resultados de ambas as pesquisas, que o grau de inteligibilidade da pronúncia dos aprendizes ficou abaixo do esperado (levando-se em consideração o nível do curso freqüentado por eles) e que o sotaque dos aprendizes foi maioritariamente qualificado como marcado ou médio.

Sobre as expectativas dos aprendizes em relação à sua aprendizagem da língua-alvo, mais uma vez o interesse em reduzir o sotaque estrangeiro (69%) superou o anseio de melhorar o nível global de inteligibilidade (47%)¹⁶.

Correa afirma que os resultados da sua pesquisa indicam que a relação entre a inteligibilidade e o sotaque estrangeiro não pode ser considerada como inversamente proporcional (menos sotaque, mais inteligibilidade e vice-versa) e que as expectativas dos aprendizes em relação à diminuição do seu sotaque estrangeiro está atrelada a fatores afetivos e socioculturais.

Gostaríamos de expor o fato de que Correa generalizou as características de um curso que se intitula como *comunicativo* ao ensino comunicativo de línguas, em geral. Não discutiremos, aqui, a freqüente utilização do termo *comunicativo* na promoção de um sem-fim

¹⁵ A soma das porcentagens excede o valor de 100% porque os alunos podiam optar por mais de uma resposta no questionário aplicado.

¹⁶ Idem à nota anterior.

de idéias disparatadas sobre o ensino de LEs e de cursos que adotam uma verdadeira miscelânea de métodos e técnicas ‘que dão certo’, sob o rótulo de *curso comunicativo*. Lembramos, ainda, que uma das premissas do ensino comunicativo de LEs consiste no levantamento das necessidades e interesses dos alunos para a formulação de seus planejamentos. (Almeida Filho, 1997 e 1998, entre outros).

O nosso interesse em comentar as críticas de Correa (1999) ao ensino da pronúncia em certos ‘programas comunicativos’ vem ao encontro das nossas reflexões sobre a valorização dos anseios dos aprendizes em relação à língua-alvo como um dos principais critérios para estabelecer o que é ou não relevante no planejamento de um curso de LE.

Determinar de antemão que o ensino da pronúncia ocupa um papel secundário, se comparada a outros aspectos da língua-alvo, é uma decisão autoritária sempre que os aprendizes não tenham sido consultados sobre a questão. Por outro lado, a supervalorização da pronúncia correta só é justificável quando advém de uma necessidade real ou de um desejo pessoal do aluno. Nos demais casos, o excesso de exigência pode ser contraproducente na aprendizagem da língua-alvo, tal como afirma Lanzoni (1998:104):

Acreditar que é necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente pode resultar em uma pressão excessiva quanto ao desempenho almejado, podendo trazer frustrações desnecessárias.

Nesta seção, caracterizamos o sistema lingüístico utilizado pelos aprendizes ao tentarem comunicar-se na língua-alvo, a partir das descrições realizadas por Nemser (1971), Selinker (1969, 1972) e Corder (1971).

A proximidade entre o Português e o Espanhol foi abordada como um inegável fator de colaboração para o entendimento funcional entre falantes nativos dos dois idiomas e, em contrapartida, como um dos aspectos diretamente relacionados à formação de uma IL em estágios prematuros de aprendizagem e pela *cristalização da cara feia doportunhol*.

Discutimos as implicações da semelhança entre línguas próximas na aquisição do sistema fonético da língua-alvo e, baseando-nos em estudos que abordam essa questão, concluímos que a manutenção de traços fonéticos provenientes da LM dos aprendizes na sua produção na língua-alvo está associada ao apagamento das distinções entre elementos pertencentes a cada um desses sistemas lingüísticos.

2.3. Corrigir por que, como e quando?

Neste capítulo, vimos como o conceito de *erro* tem passado por constantes reformulações, desde os primeiros estudos empíricos baseados na hipótese da AC até as mais recentes pesquisas sobre IL.

A visão de erro como estratégia de comunicação e evidência de que os aprendizes estão testando hipóteses sobre a língua-alvo e que, portanto, estão caminhando em direção a ela, orientou as reflexões sobre a necessidade de reelaboração dos procedimentos convencionais de correção de erros (fornecimento da forma correta, memorização, repetição, etc).

As diferentes propostas de reformulação dos procedimentos de correção e/ou tratamento dos erros convergem para um mesmo ponto: se os erros resultam da elaboração de hipóteses pelo aluno sobre a língua que ele está aprendendo, a correção deve concentrar-se em oferecer o estímulo necessário para que ocorra a reformulação dessas hipóteses. Nas palavras de Corder (1991: 39):

Proporcionar (ao aluno) a forma correta não deve ser sempre a única maneira, nem a mais eficaz, de corrigi-lo já que bloqueia o caminho para que ele teste hipóteses alternativas. Fazer com que o aluno tente descobrir a forma correta pode, com frequência, ser mais instrutivo tanto para ele quanto para o professor.

Hill & Lewis (1985) consideram que quando o professor julga necessário corrigir um erro no momento em que ele foi produzido, é suficiente que ele interrompa o aluno com uma expressão facial ou com um gesto que o aprendiz interprete como um estímulo à reformulação de algo que não foi produzido corretamente – acrescentamos aqui o fato de que esse tipo de comunicação geralmente é estabelecido desde os primeiros contatos entre o professor e os aprendizes e costuma ser facilmente identificado por eles.

Após a interrupção, os autores propõem que o professor faça uma pausa e espere pela tentativa de reformulação do erro. Se o aprendiz é capaz de fazê-la, nada mais precisa ser dito: *o princípio fundamental da correção é que a autocorreção é a melhor* (p. 91).

Quando o aprendiz não consegue reformular o erro, o professor deve estimular o fornecimento da forma correta pelos demais estudantes. Segundo Hill & Lewis, essa prática fortalece a idéia de que a aprendizagem da língua é uma atividade coletiva, além de reduzir a dominação do professor sobre a prática da correção.

Mesmo que as duas primeiras tentativas de estímulo à reformulação do erro pelos próprios estudantes não funcione, o professor não deve fornecer a resposta correta sem antes dar 'pistas' sobre a localização do erro.

Hill & Lewis consideram que se um pequeno erro foi produzido dentro de uma sentença inteira, isso significa que a maior parte da sentença estava correta. Sendo assim, o professor deve indicar pontualmente onde está o erro, reproduzindo a sentença do aprendiz e parando imediatamente antes ou depois do erro, de forma a encorajar os aprendizes a corrigi-lo. Somente em último caso, a forma correta deve ser oferecida pelo professor.

No caso dos erros de pronúncia, os autores afirmam que a sua identificação não envolve apenas o isolamento da palavra na qual o erro está contido, mas sim do som que foi realizado inadequadamente.

Os procedimentos enumerados por Hill & Lewis oferecem um roteiro pormenorizado dos passos a serem seguidos pelo professor que deseja valorizar a capacidade de recriação da mensagem pelo próprio aprendiz, através do esforço individual ou coletivo de reformulação de hipóteses. Essas estratégias podem orientar o professor, acostumado a agir com base apenas nas suas intuições, a experimentar outros caminhos na correção dos erros de seus alunos e, a partir de suas próprias conclusões, acrescentar outros passos ao trajeto original.

Chaudron (1995: 146) apresenta algumas das possíveis reações dos professores diante dos erros de seus aprendizes. Trataremos de dividir essas reações identificadas pelo autor em dois grupos distintos: o primeiro reúne formas de correção que não estimulam a participação do aprendiz na reconstrução da sentença produzida inadequadamente, ou de um erro pontual contido nessa sentença. O segundo está constituído por procedimentos que podem incitar o aluno a corrigir o erro a partir dos seus conhecimentos sobre a língua-alvo ou pela reformulação de hipóteses sobre essa língua.

Grupo 1:

- a. Espera que o aluno termine a sentença e depois o corrige.
- b. Manifesta aprovação no momento em que o erro é produzido, mas imediatamente depois o corrige.
- c. Fornece a resposta correta quando o aluno não é capaz de responder.
- d. Corrige o erro e passa a outro assunto.
- e. Informa a causa do erro.

Os procedimentos de correção que reunimos no grupo 1 ocorrem como resultado de dois fatores que incidem sobre o processo de ensino/aprendizagem, em geral, e dão margem a algumas reflexões que desejamos compartilhar com o leitor.

O primeiro fator refere-se à identificação do professor como responsável único pela aprendizagem do conteúdo que ele fornece, sendo que, na maioria das vezes, esse papel é inconscientemente incorporado por ele.

Apoiado numa forte convicção de que existe uma relação proporcional e direta entre o que é ensinado e o que é aprendido, o professor recorre à correção mecanicista na crença de que os elementos necessários para que o aluno aprenda a forma correta estão nela contidos.

O outro fator que incentiva a correção direta é a própria necessidade que muitos alunos demonstram ter de serem corrigidos. Segundo Cathcart & Olsen, 1976 (apud Hendrickson 1980), os aprendizes não só querem ser corrigidos como também desejam ser corrigidos de forma mais intensa do que os professores sentem que deveriam ser.

Muitos aprendizes consideram o professor que não corrige ostensivamente como desleixado ou colocam em dúvida o seu conhecimento sobre aquilo que ele está ensinando: “Se o professor não corrige é porque não percebe os erros e se não percebe os erros é porque não conhece suficientemente a língua que está ensinando”.

Mesmo que as instituições de ensino permitam que o professor adote formas não convencionais para ensinar, corrigir e avaliar, as ações do docente encontram-se, muitas vezes, fortemente ancoradas na sua cultura de ensinar e de aprender.¹⁷

As práticas de ensino rotinizantes, as correções mecanicistas e as avaliações fragmentárias e até mesmo punitivas, refletem um cenário no qual professores e aprendizes desempenham papéis configurados sob sólidas convenções a respeito do que é ensinar e do que é aprender. Essas convenções adquiriram força e credibilidade ao serem vivenciadas ao longo de décadas da história do ensino formal, tanto no Brasil como em diversos outros países.

Oferecer subsídios para que os procedimentos utilizados pelo professor na sala de aula sejam reformulados ou redimensionados é uma medida importante no plano pragmático, mas a verdadeira mudança só pode ser alcançada por meio de um esforço gradativo de

¹⁷ A respeito da influência da *cultura de ensinar* e da *cultura de aprender* sobre a *Operação Global de Ensino*, vide Almeida Filho, 1997.

conscientização de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem (de ministro a aluno) de que é possível ensinar e aprender ‘diferente’.

O tradicional não tem por que ser o melhor e mudar não significa abandonar o porto seguro, mas sim utilizar as experiências e conhecimentos que adquirimos como professores e aprendizes para abrir novos caminhos.

Retomaremos a questão das possíveis reações do professor diante dos erros de seus aprendizes apresentadas por Chaudron (1995: 146). As formas de correção que relacionamos abaixo são aquelas que podem vir a estimular, de alguma maneira, a reformulação do erro pelo aprendiz:

Grupo 2

- a. Interrompe o discurso antes ou depois de que o aluno tenha concluído a produção da sentença que contém o erro.
- b. Chama a atenção sobre o erro.
- c. Demonstra rejeição a uma parte ou a toda a sentença.
- d. Repete apenas um segmento da produção do aluno.
- e. Enfatiza, repete ou utiliza tom interrogativo para marcar a parte da sentença onde o erro ocorreu.
- f. Pede que o aluno se autocorrija.
- g. Solicita que outro aluno corrija o erro produzido pelo seu colega.
- h. Ignora o erro e passa a outro assunto ou aceita o conteúdo.
- i. Acrescenta material lingüístico.

Os sete primeiros procedimentos de correção dessa lista (de *a* a *g*) já foram descritos acima por Hill & Lewis. Gostaríamos, no entanto, de comentar mais detalhadamente o mecanismo de autocorreção (item *f*), a partir da *Hipótese do Monitor*, formulada por Krashen (1977) e acrescentar à nossa discussão os dois últimos itens apresentados por Chaudron (*h* e *i*).

Krashen (1991)¹⁸ afirma que o aprendiz (adulto) de LE desenvolve, simultaneamente, dois sistemas independentes para utilizar a língua que está aprendendo: a aquisição e a aprendizagem. A aquisição refere-se à internalização das habilidades lingüísticas de modo natural, sem que haja uma atenção consciente sobre os padrões lingüísticos, ao contrário da aprendizagem, que é um processo desenvolvido de forma consciente a partir de situações formais de ensino da língua-alvo.

¹⁸ Tradução do original (1977).

O autor considera que as produções dos aprendizes na LE são iniciadas pelo sistema adquirido e que o sistema aprendido opera como um *monitor* na reformulação de sentenças reconhecidas por ele como incorretas.

Segundo Krashen (1991: 147), os erros que surgem em situações em que há possibilidade de utilização do monitor refletem a *representação mental consciente que cada falante tem das regularidades da língua-alvo* e, portanto, são mais idiossincráticos que os produzidos a partir do sistema adquirido.

O mecanismo de autocorreção depende do acesso ao sistema aprendido e viabiliza os ajustes lingüísticos que o aprendiz realiza sobre o sistema adquirido.

Krashen (1982) considera que o uso do monitor só pode ocorrer na presença de três elementos: **tempo** suficiente para que o aprendiz possa acessar as regras conscientes do sistema aprendido e pensar sobre elas; atenção ao que está sendo produzido, com **foco na forma e conhecimento das regras** da língua-alvo.

O autor afirma que, por um lado, o papel da aprendizagem consciente é limitado no desempenho da LE, mas que, por outro, possibilita que o aprendiz recorra a itens que ainda não foram adquiridos:

O uso do monitor resulta na elevação na escala de aquisição de itens tidos como tardios na aquisição em termos de ordem natural, itens que o desempenhador/aluno já aprendeu mas não adquiriu. Somente certos itens podem subir na escala, contudo (p. 10).¹⁹

O estímulo externo ao uso do monitor deve ser dosado pelo professor de forma equilibrada. A solicitação ostensiva à autocorreção pode levar o aprendiz a controlar exageradamente as suas produções através do acesso constante ao sistema aprendido e essa dinâmica pode contribuir para que o aprendiz torne-se um superusuário do monitor, cujas produções na língua-alvo são hesitantes e truncadas devido à preocupação excessiva com a forma.

Ao lado do professor que incita entusiasticamente o aprendiz à autocorreção ou daquele que se sente obrigado a corrigir automaticamente os erros, está o professor que não corrige. Queremos acreditar que essa postura é consciente, ou seja, que o professor, ao não corrigir, espera que o aluno desenvolva sua competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo de

¹⁹ Tradução de Almeida Filho, J. C. P. do original Krashen (1982).

acordo com o seu próprio ritmo e a partir do insumo fornecido e gerado em sala de aula. Esse professor não acredita que tudo o que é ensinado é prontamente assimilado pelo aluno (na forma de aprendizagem ou aquisição). Nas palavras de Corder (1991: 36):

O simples fato de apresentar uma certa forma lingüística ao aprendiz na sala de aula não a qualifica necessariamente como insumo pela razão de que o insumo é “o que entra” e não o que está disponível para entrar, e parece razoável supor que é o aprendiz quem controla o que entra ou, mais exatamente, a porção que ele absorve desse insumo.

O professor que assume a existência de alguma forma de seletividade do material lingüístico que o aluno quer aprender ou que está preparado para aprender naquele momento, em geral não encontra muitas justificativas para utilizar excessivamente a correção como uma forma de reduzir a produção dos erros. Nesse caso, o professor deve concentrar os seus esforços em oferecer insumo relevante e compreensível ao aluno em situações de baixa ansiedade que propiciem a sua entrada (Krashen, 1982). O insumo, além de compreensível, deve conter estruturas da língua-alvo que sejam novas para o aprendiz, deste modo ele deverá apoiar-se no contexto ou nos seus conhecimentos extra-lingüísticos para compreender e interagir.

A abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de LEs valoriza as considerações de Krashen (1977 e 1982, entre outras) sobre a importância de incentivar o processo de aquisição dos aprendizes através de situações de uso efetivo da língua-alvo em contextos que minimizem a ansiedade.

Ripp (2001) procurou identificar como o tratamento de erros orais era realizada por três professores de Inglês para adolescentes, em uma instituição de ensino que adota a abordagem comunicativa.

A pesquisadora observou uma evidente inadequação entre a abordagem declarada como adotada pela instituição e as formas de correção empregadas pelos professores. Na maioria das situações, os erros eram corrigidos de acordo com as técnicas sugeridas pelo método audiolingual ou de forma intuitiva.

Ripp conclui que a inadequação observada entre os preceitos da abordagem comunicativa e as formas de correção dos erros utilizadas pelos professores ocorre, principalmente, porque a teoria existente sobre esse tipo de abordagem não explicita como os erros orais dos aprendizes devem ser tratados e, portanto, os professores recorrem aos

procedimentos que conhecem ou que estão ao seu alcance para efetuar as correções em sala de aula.

Segundo Corder (1992), a crescente valorização da habilidade comunicativa no ensino de LEs tornou cada vez mais duvidoso o efeito significativo que o ensino corretivo formal possa exercer sobre a aprendizagem. Esse questionamento fundamenta-se, basicamente, na crença de que o conhecimento da língua é desenvolvido, em grande parte, independentemente do ensino específico.

Na opinião de Selinker (1992), os professores tendem a se acalmar quando percebem que não há nada na literatura relacionada à aquisição de LEs que sugira que os efeitos da fossilização podem ser evitados no processo de ensino/aprendizagem, quando a ênfase é colocada no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes.

A crença de que nada, ou muito pouco, do que é ensinado em sala de aula é aprendido/adquirido pelos aprendizes (conhecida como relação de não interface ou interface fraca entre ensino e aprendizagem) norteia a elaboração de métodos comunicativos de ensino de LEs que seguem rigidamente tal convicção e, portanto, desconsideram ou valorizam minimamente o papel da instrução e da correção formal. Sendo assim, o fornecimento e a geração de insumo em sala de aula funcionariam como o único estímulo à superação das dificuldades específicas dos aprendizes em relação à língua-alvo.

No caso do ensino/aprendizagem de línguas próximas, parece-nos um tanto ingênuo acreditar que apenas o insumo fornecido em sala de aula seja suficiente para reverter os casos de apagamento das distinções entre elementos pertencentes às duas línguas em situação de contato e, sobretudo, os erros em via de fossilização na IL dos aprendizes.

A carência de propostas pragmáticas capazes de orientar o professor sobre as questões relativas à correção e ao tratamento de erros, dentro de uma abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de LEs, dificulta a adoção de procedimentos adequados às necessidades dos professores e dos alunos.

Mesmo reconhecendo a ineficácia das correções efetuadas em sala de aula, o professor, muitas vezes, insiste em mantê-las porque não possui embasamento teórico e estímulo para mudar, além dos inúmeros fatores externos, alheios às suas decisões, que impedem a introdução de atitudes renovadoras.

A correção num ambiente comunicativo deve acontecer sempre em decorrência das dificuldades manifestadas pelos aprendizes ou percebidas pelo professor e ocupar um momento específico da aula, dedicado a explicações formais sobre a língua e a atividades que objetivem a superação de dificuldades pontuais dos aprendizes.

Algumas alternativas para o tratamento de erros serão expostas, ainda nesta seção, logo após a apresentação de mais um estudo cujo enfoque é a caracterização das formas de correção empregadas em sala de aula por professores de LE.

A identificação e a análise das formas de tratamento e correção de erros orais adotadas por três professores de Inglês para adolescentes constituem, entre outros, os objetivos do estudo realizado por Cardoso (2002). A partir da descrição dos procedimentos de correção empregados por esses professores, a pesquisadora procurou buscar evidências do efeito de tais procedimentos sobre a produção oral dos alunos. No caso dessa pesquisa, nenhuma abordagem específica foi declarada como orientadora dos cursos analisados.

Um dos professores, sujeito da pesquisa de Cardoso, mostrou-se muito intolerante em relação aos erros produzidos por seus alunos, corrigindo-os imediatamente depois da sua ocorrência e empregando a técnica de repetição como forma de tratamento.

A pesquisadora acredita que essa postura diante dos erros reflete o sentimento de que o erro deve ser invariavelmente corrigido e a convicção do professor de que essa forma de correção resulta na assimilação da forma correta pelo aprendiz, reforçando a hipótese que formulamos anteriormente sobre a identificação do professor como o principal responsável pelo processo de aprendizagem da língua-alvo pelos seus aprendizes.

Os alunos, sujeitos da pesquisa realizada por Cardoso, opinaram que o excesso de interrupções realizadas por esse professor durante as atividades de leitura pareceu-lhes uma forma de correção ineficaz, porque a preocupação com a forma dispersava a sua atenção ao conteúdo do texto.

Os outros dois professores adotaram o estímulo à autocorreção como forma de proceder diante da produção de erros. Segundo as observações da pesquisadora, essa técnica parece ter contribuído para a evolução da IL dos aprendizes.

Cardoso (2002: 188) conclui que, em diversos momentos, a correção não funcionava como *andaime eficaz* para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, devido à recorrência de erros anteriormente corrigidos pelos professores. A autora considera, ainda, que o estímulo à

autocorreção foi responsável por melhores resultados na produção oral dos aprendizes que aqueles associados à correção imediata.

Dando continuidade à nossa discussão sobre os procedimentos de correção adotados pelos professores, aproximaremos algumas das considerações sobre esse tema ao contexto de aprendizagem de línguas próximas e, mais especificadamente, às possíveis relações entre tais procedimentos e a aquisição do sistema fonético do Espanhol por brasileiros.

Como não encontramos estudos que tenham como foco principal essa última questão, partiremos das reflexões de autores que abordam diferentes aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de Espanhol para brasileiros e vice-versa, como subsídios para as nossas discussões.

A proximidade entre o Português e o Espanhol oferece todas as vantagens, já comentadas anteriormente, para que o aprendiz possa interagir na língua que está aprendendo desde os seus primeiros contatos com ela. Por outro lado, a semelhança pode ocasionar dificuldades para o docente na definição de procedimentos equilibrados de correção.

O professor precisa, antes de mais nada, ajustar a sua tolerância a cada estágio de desenvolvimento do aprendiz. Sabemos que o entusiasmo causado pela facilidade de compreender suscita, pelo menos, dois tipos de reações clássicas manifestadas pelos aprendizes nos primeiros estágios de aprendizagem. Uma delas é a desconfiança: o aprendiz sabe que pode entender e ser entendido, mas precisa conhecer as diferenças para estar seguro de que está falando uma língua e não a outra, ou uma mistura improvisada das duas. Esse tipo de aprendiz busca, constantemente, a aprovação do professor em relação às suas produções e, também por esse motivo, pode ser um forte candidato a superusuário do monitor.

A outra reação à semelhança é o estímulo à produção em um nível muito acima da competência lingüística que o aprendiz possui no estágio em que se encontra, favorecendo o apagamento das distinções entre os dois idiomas e a formação de uma IL fortemente baseada nos padrões da LM do aprendiz.

Ambas as reações, cada uma a sua maneira, asseguram um único tipo de produção: oportunhol.

O estágio inicial de formação da IL é o momento adequado para a correção do primeiro erro geralmente cometido pelos aprendizes de línguas próximas: a crença de que a

proximidade entre as línguas é um fator que oferece, exclusivamente, vantagens na aprendizagem da língua-alvo.

Pode parecer contraditório mostrar imperfeições na produção do aluno quando a nossa atitude típica tem sido a de encorajar alunos iniciantes ou de nível intermediário mostrando-lhe sempre o que já sabe e o que já pode fazer descontando-se os erros. No caso de línguas próximas como o Português e o Espanhol parece inevitável mostrar o contrário, apontar que os alunos ainda não sabem bem a nova língua e que podem desempenhar só imperfeitamente no novo idioma. (Almeida Filho, 1995: 19).

A importância da utilização desse atípico recurso de conscientização inicial é compartilhado pela maioria dos pesquisadores, muitos deles também professores, que estudam as implicações da proximidade entre o Português e o Espanhol no processo de ensino/aprendizagem dessas línguas (Colin Rodea, 1990; Ferreira, 1997; González, 1994 e 1999; Lombello, El Dash & Baleeiro, 1983, entre outros).

O esforço em mostrar aos aprendizes que os dois sistemas lingüísticos em contato possuem características autênticas que precisam ser consideradas deve ser mantido em todas as fases da aprendizagem.

As técnicas convencionais de correção dos erros são, evidentemente, ineficazes no caso de línguas próximas. Fornecer a forma correta ou proceder à técnica de repetição são procedimentos inconsistentes e vazios se comparados aos efeitos da sensação de poder comunicar-se, ainda que imperfeitamente, na língua-alvo. Além disso, lembramos que o excesso de correção pode acentuar a insegurança daqueles aprendizes para os quais a semelhança entre as línguas já compromete a sua autonomia em relação ao professor.

O incentivo à autocorreção estimula o acesso às representações conscientes que o aprendiz possui da língua-alvo, promovendo a reformulação do erro no momento em que ele ocorre. A questão que nos intriga sobre a utilização desse mecanismo, no caso de línguas próximas, refere-se à intensidade com que ele atua na transição do material aprendido ao repertório lingüístico adquirido (partindo da distinção entre aprendizagem e aquisição de Krashen, 1977). Nesse ponto, é possível que a semelhança entre as línguas incida negativamente sobre esse movimento de ascensão, uma vez que o aprendiz sente que é possível prescindir da acuidade gramatical para expressar-se na língua próxima.

Se assim for, mais uma vez o estímulo de *falar bem* perde o vigor e é, inconscientemente ofuscado pela sensação de *quase falar*.

Sobre as limitações de tal mecanismo na aquisição de línguas próximas, Colin Rodea (1990:25) afirma que *ao abandonar o nível consciente, manifestado pela autocorreção, o falante já não é capaz de identificar a presença de elementos resultantes de interferências da sua LM na sua produção na língua-alvo.*

Esse fato evidencia que as distinções entre o Português e o Espanhol – muitas vezes, tão sutis – não são facilmente incorporadas pelos aprendizes somente por meio de procedimentos de sistematização convencionais.

Diante da complexa tarefa de indicar os procedimentos de correção dos erros adequados ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas próximas, propomos que os nossos esforços sejam direcionados ao tratamento dos erros, mais que à sua correção.

Enquanto a correção limita-se às estratégias utilizadas pelo professor para evidenciar as inadequações produzidas pelo aprendiz na língua-alvo, o tratamento implica a detecção do problema, o seu diagnóstico e a proposta de ações que alteram as causas e, conseqüentemente, os efeitos dos erros.

É sabido que no processo de aprendizagem do sistema fonético de uma LE o aprendiz necessita produzir sons que, muitas vezes, não encontram equivalência na sua LM. Esse esforço envolve um recondicionamento de todo o aparelho fonador e articulatório para que os novos sons possam ser realizados nos estágios iniciais de contato com a língua-alvo e, com o tempo, sejam produzidos de forma natural.

Diante desse cenário perguntamos: É possível adquirir o sistema fonético de uma língua somente escutando amostras dessa língua (fala do professor, gravações, etc) e tentando reproduzir os sons? Muitos diriam que sim, da mesma forma como diriam que muitas pessoas são capazes de aprender a dançar, incorporando naturalmente os movimentos que vê, e que outros são capazes de aprender a tocar um instrumento e compor, sem nunca ter estudado música formalmente.

A capacidade de desenvolver tais habilidades por conta própria, independentemente da instrução formalizada, está relacionada a uma espécie de disposição inata que certas pessoas possuem para a aquisição de um tipo específico de conhecimento. Muitas demonstram possuir, também, uma espécie de dom, uma aptidão especial, para adquirir LEs, deduzindo regras corretas, reproduzindo sons próximos aos que os falantes nativos produzem, etc. Infelizmente esses dons especiais não foram conferidos a todos. Para a maioria de nós, dançar aprende-se

exercitando os músculos e repetindo os mesmos movimentos diversas vezes, tocar um instrumento depende de horas de dedicação ao longo de vários anos. Pronunciar corretamente aprende-se, sim, escutando e interagindo na língua-alvo, mas aprende-se também, e principalmente, pelo esforço de conjugar e conduzir harmoniosamente o pensamento e a fala em direção à língua-alvo, ao mesmo tempo em que o controle sobre a influência da LM é exercido.

Paralelamente aos esforços empreendidos pelo aprendiz na aquisição do sistema fonético da língua-alvo, devemos assumir que o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem de línguas próximas vai além do fornecimento de insumo, da correção e da explicitação de regras.

Almeida Filho (1995: 18-19), apresenta uma série de procedimentos que, em interação, atuam contra a *tendência de apagamento das distinções entre elementos da língua de partida e da língua-alvo*. O autor considera que, em primeiro lugar, deve haver *uma conscientização sobre a natureza dos aspectos proximais enganosos, as crendices e estereótipos de interlíngua*.

Combinada a essa medida, Almeida Filho valoriza a (re)sensibilização para a língua-alvo, através da utilização de *aspectos contrastivos salientes entre as duas línguas* e de *atividades de rotinização de elementos lingüísticos e discursivos*, com objetivos corretivos pontuais.

Ao lado dos esforços do professor em determinar, juntamente com os aprendizes, as fronteiras entre os dois sistemas lingüísticos em situação de contato, o autor considera que o exercício de avaliação de suas próprias produções contribui para o crescimento da capacidade de discernimento dos elementos pertencentes a cada língua:

A detecção de pontos a retocar por parte dos próprios alunos teria, portanto, em si mesma a propriedade de auxiliar, via atenção focalizada, a autocrítica exercida pela monitoração consciente ou, melhor ainda, por sensações da competência de comunicação.

Algumas sugestões de atividades que podem promover a (re)sensibilização dos aprendizes em relação aos elementos próprios de cada idioma e, conseqüentemente, atuar



CAPÍTULO III

['u] que há ['dʒɪ] difer[ẽĩ ɲtʃɪ] no que par[ɛsɪ] [tãũ] igu[au] ?

Aspectos Comparativos do Sistema Fonético do Português e do Espanhol

O estudo que nos propomos a apresentar neste capítulo possui dois objetivos centrais: O primeiro deles é estabelecer parâmetros para determinar o que de fato será caracterizado como erro fonético na produção dos aprendizes sujeitos desta pesquisa, partindo de comparações entre os aspectos fonéticos do Espanhol e do Português do Brasil.

Como sabemos, esses dois idiomas possuem uma extensa gama de variantes determinadas, principalmente, por diferenças geográficas, entre outros fatores. Diante da dificuldade em abranger as especificidades de cada uma dessas variantes, optamos por apresentar um estudo contrastivo que contemple, de maneira geral, as principais distinções entre os dois idiomas em questão, sem determinar qualquer variante como padrão lingüístico de um idioma ou de outro.

Os erros fonéticos serão entendidos como determinadas realizações identificadas na produção dos aprendizes que são decorrentes da transferência direta de elementos fonéticos reconhecidamente pertencentes ao Português para língua-alvo, embora as mesmas realizações sejam observadas em alguns dos dialetos do Espanhol. Outras inadequações resultantes da interferência de regras da interlíngua (IL) dos alunos nas suas produções serão igualmente consideradas como erros.

Para determinar quais variações fonéticas pertencem ou não ao sistema de cada um dos idiomas, utilizaremos como fontes de informação as descrições de foneticistas brasileiros e espanhóis, a colaboração de falantes nativos do Espanhol e o nosso próprio conhecimento de ambas as línguas.

O segundo objetivo que traçamos para esse estudo é que ele possa servir como um material de apoio para professores e aprendizes de Espanhol que pretendem estabelecer um primeiro contato com as descrições fonéticas comparativas entre os dois idiomas, tanto por interesse pessoal quanto pedagógico.

Compreendemos que a linguagem e os termos específicos utilizados em trabalhos de fonética e fonologia podem intimidar o leitor que não possua conhecimentos anteriormente

adquiridos sobre essas áreas de estudo. Portanto, a nossa opção por descrições muitas vezes simplificadas vem ao encontro desse segundo objetivo.

Devemos enfatizar que este estudo não tem nenhuma pretensão de prever os erros com base nas comparações entre os dois sistemas lingüísticos. Seguramente, muitas das diferenças que iremos descrever não representam dificuldades potenciais aos aprendizes, do mesmo modo como muitos dos erros por eles produzidos não encontrarão explicações nas comparações apresentadas.

Algumas questões básicas relacionadas à fonética e à fonologia serão abordadas a seguir, com o intuito de introduzir o leitor às diferenças entre essas duas áreas e a alguns termos próprios de cada uma delas.

3.1. Fonética e Fonologia

Segundo Cagliari & Massini-Cagliari (2001: 106):

Enquanto a Fonética é basicamente descritiva, a Fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa; enquanto a análise fonética se baseia na produção, percepção e transmissão dos sons da fala, a análise fonológica busca o valor dos sons em uma língua – em outras palavras, sua função lingüística.

A fonética, portanto, trata de descrever os processos de produção e as características dos sons, independente do fato desses sons carregarem ou não algum significado.

A Fonologia, por sua vez, preocupa-se com a interpretação dos sons dentro do sistema lingüístico de cada idioma e tem como um dos seus focos de estudo *o conjunto de elementos abstratos relacionados entre si que o falante utiliza para discriminar e delimitar as unidades significativas de sua língua* (Mori, A. C., 2001:153).

Os erros que pretendemos identificar na fala dos aprendizes sujeitos desta pesquisa devem ser determinados a partir da análise fonética da sua fala, já que o nosso interesse principal é identificar e analisar as diferenças que existem entre os sons que o aprendiz produz e os sons que deveriam ser produzidos por ele na língua-alvo (o Espanhol), independente das implicações fonológicas que essas diferenças possam ocasionar.

A Fonética e a Fonologia utilizam fontes (símbolos) especiais para transcrever a fala através da representação dos sons. Os fonemas são representações fonológicas dos sons e aparecem entre barras: / / . Os sons representados foneticamente chamam-se fones ou

alofones (diferentes formas de realização de um fonema) e convencionalmente aparecem entre colchetes: []. As fontes que utilizaremos para as transcrições realizadas nesse estudo foram extraídas do alfabeto adotado pela Associação Internacional de Fonética (IPA).¹

3.2. A descrição das vogais

Para descrever as qualidades de uma vogal devemos observar três características primárias envolvidas na sua realização: A posição vertical da língua dentro da cavidade bucal durante a produção de cada segmento vocálico determina quatro parâmetros básicos que caracterizam a altura de cada vogal: vogal baixa, média-baixa, média-alta e alta. Se produzimos lentamente a seqüência de vogais ‘a’, ‘ó’, ‘o’, ‘u’ ou a seqüência ‘a’, ‘é’, ‘e’, ‘i’, podemos notar como a língua realiza um movimento ascendente a partir de ‘a’ na posição mais baixa e ‘i’ ou ‘u’ na posição mais alta².

A posição horizontal que o corpo da língua ocupa no interior da cavidade bucal também é uma característica que determina a qualidade das vogais. Para caracterizar os segmentos vocálicos a partir da posição horizontal da língua devemos imaginar que a cavidade bucal está dividida em três partes: anterior (parte da frente da cavidade bucal), posterior (parte mais interna da cavidade bucal) e central (localizada entre a anterior e a posterior). Se tomamos como exemplo a seqüência de vogais ‘i’, ‘a’, ‘u’, podemos notar como a língua realiza um movimento da parte anterior da cavidade bucal em direção a parte posterior. Realizando a seqüência pela ordem oposta ‘u’, ‘a’, ‘i’, percebemos que a língua inicia o movimento na parte mais interna da cavidade bucal em ‘u’ até chegar ao ponto mais anterior ‘i’, passando pela posição central ‘a’.

A terceira característica que determina a qualidade das vogais refere-se ao arredondamento ou não dos lábios durante a realização de cada uma delas. Se os lábios encontram-se estendidos durante a produção de uma vogal, ela será caracterizada como não-arredondada e se, por outro lado, assumem o formato arredondado, estarão produzindo uma vogal arredondada. Tanto em Português como em Espanhol, as vogais ‘o’ e ‘u’, por exemplo, são arredondadas, já ‘e’ e ‘i’ ocorrem como não arredondadas.

¹ Essas fontes estão disponíveis gratuitamente no site: <http://www.sil.org/computing/fonts/phonetic.html>

² As vogais colocadas entre aspas correspondem à representação ortográfica de cada segmento: os grafemas.

A partir dos três critérios que apresentamos para caracterizar as vogais, iniciaremos a descrição das principais diferenças entre elas quando produzidas em Espanhol e em Português, lembrando que, fonologicamente, o Português possui sete segmentos vocálicos: /a, e, ε, i, o, ɔ, u/, enquanto o Espanhol possui apenas cinco: /a, e, i, o, u/.

3.3. A vogal /a/

O segmento vocálico /a/ realiza-se tanto em Português como em Espanhol como vogal baixa central não arredondada e pode sofrer alterações, em ambos os idiomas, dependendo do contexto em que se encontre.

A seguir, destacaremos dois fenômenos que podem afetar as características primárias das vogais, tanto em Português como em Espanhol: o acento tônico e o desvozeamento. Utilizaremos inicialmente a vogal /a/ para exemplificar a atuação de tais fenômenos sobre os segmentos vocálicos de ambos os idiomas, lembrando que as variações ocasionadas por eles podem ser observadas na realização de qualquer vogal e serão discutidas mais detalhadamente nas seções dedicadas a cada segmento vocálico.

3.3.1. O Acento Tônico

Segundo Stetson (1951 apud. Cagliari, 1981: 99)

A sílaba é o resultado de movimentos musculares, quando os músculos da respiração modificam o processo respiratório adaptando-o ao processo da fala. Como consequência, o ar dos pulmões não sai em fluxo contínuo e pressão constante, mas em pequenos jatos que formam o suporte sobre o qual se montam os outros parâmetros da fala.

Partindo dessa definição, Cagliari identifica como sílabas tônicas (ou acentuadas) aquelas que são produzidas com um jato de ar reforçado e que portanto possuem uma intensidade acústica mais forte. O autor afirma que a tonicidade (a força) de uma sílaba pode ser determinada também por fatores como a presença de um tom melódico mais agudo, uma duração mais longa ou por fatores estruturais da formação da palavra. As sílabas átonas (ou não acentuadas) são aquelas que possuem menos intensidade acústica quando comparadas com uma sílaba tônica.

Numa sílaba tônica, atribuímos à vogal núcleo dessa sílaba o acento mais forte da palavra, o acento tônico ou acento primário. De acordo com Silva (1999), esse tipo de vogal possui proeminência acentual em relação às outras vogais, sendo chamada, portanto, de vogal tônica. Para transcrever foneticamente que a sílaba a qual nos referimos é a tônica utilizamos o seguinte diacrítico ['] diante dessa sílaba, por exemplo [saba'ra] (Sabará).

As sílabas átonas dividem-se em dois grupos caracterizando, portanto, dois tipos distintos de vogais átonas: pretônica (núcleo da sílaba que precede a sílaba tônica) e postônicas (núcleo da sílaba que vem depois da sílaba tônica).

Mesmo que existam três vogais orais identicamente grafadas na mesma palavra (Sabará, salada, bárbara), o acento tônico faz com que a tonicidade dessas vogais seja diferente no nível oral e/ou fonético em ambos os idiomas que pretendemos comparar.

Vejamos, em um primeiro momento, como se comporta a vogal 'a', nos dois idiomas, em cada uma das posições que apresentamos.

Tanto em Português como em Espanhol a vogal oral tônica /a/ é realizada, de modo geral, da maneira que havíamos mencionado no início deste tópico, ou seja, como vogal baixa central não arredondada.

As mudanças ocorrem de maneira mais clara, em ambos os idiomas, quando esse segmento vocálico é átono (pretônico ou postônico).

Em relação ao Português, Silva (1999:81) afirma que *a pronúncia típica do 'a' ortográfico pretônico é [a]: abacaxi*, porém, chama a atenção para o fato de que *em alguns dialetos – como por exemplo o carioca – ocorre uma vogal central média-baixa que transcrevemos por [ə]: [əbəkə'ʃi] abacaxi*³.

Por outro lado, Cagliari & Massini-Cagliari (2001: 129) caracterizam [ə] como uma vogal média-alta que pode estar presente no seguinte contexto: *No Português europeu, na posição átona, é bastante freqüente a ocorrência da vogal [ə], denominada 'schwa', por exemplo, em palavras como leite, Algarve.* Cagliari, (1981: 48) recorda, ainda, que a vogal átona 'a', em geral, se realiza foneticamente como [a] e não como [ə] no Português brasileiro e afirma que *é incorreto o uso de [ə] para significar a-átono (...).*

³ A autora utiliza o termo dialeto ou variante para caracterizar as propriedades linguísticas compartilhadas por um grupo específico de falantes. (p.14).

O autor utiliza [ɐ], que corresponde ao som [ə] utilizado por Silva, nos casos em que a vogal é tônica e encontra-se em contato com uma consoante nasal, podendo ser produzida nasalizada ou não: (c[ɐ]ma, ban[ɐ]na)⁴.

Com base nas considerações feitas por Cagliari (1981) e Cagliari & Massini-Cagliari (2001) sobre as possibilidades de representação de /a/ átona, adotaremos [a] para referir-nos a essa vogal em situação pretônica e representaremos /a/ postônica como [a̠], uma vogal de qualidade sensivelmente mais central que [a] - em relação à posição horizontal do corpo da língua no interior da cavidade bucal. Utilizamos diacríticos, como [̠], quando nos interessa descrever com maior exatidão algum segmento vocálico ou, ainda, quando queremos comparar ou opor a qualidade vocálica de dois ou mais segmentos como, por exemplo, [a] e [a̠].⁵

Em relação ao Espanhol, Navarro (1999: 57) identifica a mudança da qualidade vocálica de /a/ átona no seguinte contexto:

Na conversação corrente aparece com muita frequência uma 'a' fraca e relaxada (...). Encontra-se principalmente em posição final, grave ante pausa, e interior de palavra ou grupo, com som breve, entre sílabas relativamente acentuadas.

Concluimos que o fenômeno de mudança de qualidade vocálica observado por Navarro é semelhante ao que ocorre em Português no caso das vogais átonas. O autor observa a realização de /a/ átona, cuja qualidade é mais relaxada que /a/ tônica, tanto em posição pretônica quanto em posição postônica. Os seguintes exemplos, entre outros, são apresentados por Navarro (1999: 57) para ilustrar tais ocorrências: pecadora, agua, tímpano.

Uma vez que optamos por não utilizar a representação fonética de /a/ átona como [ɐ] (seguindo a convenção proposta por Cagliari, 1981), assumiremos que essa vogal em posição pretônica será equivalente a [a] tanto em Português quanto em Espanhol.

Para ambos os idiomas, [a] é uma escolha simplificada para representar essa vogal em posição pretônica. A nosso ver, a diferença que existe entre a sua realização nas duas línguas não chega a ser uma preocupação relevante no ensino de Espanhol para brasileiros. Já a

⁴ As representações das vogais nasais e nasalizadas serão abordadas posteriormente neste mesmo capítulo.

⁵ Para uma descrição detalhada do uso de diacríticos, vide Cagliari (1981:45-48).

realização de /a/ postônica pode oferecer variações mais facilmente perceptíveis em Português e Espanhol.

Ao escutar (por meio de gravação em áudio) diversos falantes nativos de Espanhol provenientes de diferentes países, podemos verificar que existe uma pequena, porém relevante, distinção entre a mudança vocálica que ocorre na vogal /a/ principalmente quando se encontra em posição postônica, em relação ao Português. Essa diferença acontece porque em Espanhol a vogal /a/ ocorre com uma qualidade um pouco mais baixa que em Português, na situação em que a estamos analisando. Assumiremos, portanto que a vogal /a/ postônica em Espanhol ocorre com uma variação de qualidade mais baixa que em Português.

Para que possamos ressaltar essa diferença, representaremos /a/ postônica em Espanhol de maneira simplificada: [a], em oposição à [a], adotada para caracterizar uma vogal mais central, tal como ocorre em posição postônica em Português.

Utilizando os exemplos de Navarro teríamos, então, as seguintes realizações possíveis de /a/ postônica nos dois idiomas:

Português: [peka'dora] ['agwa] ['tĩmpano]

Espanhol : [peka'dora] ['agwa] ['timpano]

3.3.2. O Desvozeamento

As vogais são consideradas como sons sonoros ou vozeados. Isso quer dizer que quando produzimos um segmento vocálico ocorre vibração nas cordas vocais. Quando um som é produzido sem que aconteça essa vibração, trata-se de um som surdo ou desvozeado, característico de algumas consoantes.

Apesar das vogais serem caracterizadas como sons vozeados (ou sonoros), a modificação dessa qualidade pode ocorrer, em Português, devido ao fenômeno conhecido como desvozeamento. Segundo Silva (1999: 71), a ausência de vibração das cordas vocais, ou desvozeamento, ocorre geralmente em vogais átonas que encontram-se no final das palavras.

Na opinião de Cagliari (1981: 90-92), o desvozeamento muitas vezes é erroneamente tratado (sobretudo pelos gramáticos) como um *“hábito que nós temos de engolir o final das*

palavras”. O autor afirma que em Português esse fenômeno ocorre mais freqüentemente como um som sussurrado (produzido por um estreitamento da glote,⁶ ocasionando fricção glotal) que como um som desvozeado ou surdo (sem fricção ou vibração glotal).

Considerando a distinção entre *desvozeamento* e *sussurro*, proposta por Cagliari, optamos por utilizar o termo *desvozeamento* para caracterizar certas consoantes e aplicar o termo *sussurro* aos segmentos vocálicos.

No caso de palavras isoladas, as vogais aparece freqüentemente sussurradas quando encontram-se em posição postônica. A representação fonética tanto do desvozeamento quanto do sussurro é feita colocando-se um diacrítico embaixo do som que se quer caracterizar como desvozeado (surdo) ou sussurado. Como exemplos de vogais em sílabas sussurradas, em Português, podemos citar : casa: ['ka,ɣ̥a], sala: ['sa,l̥a].

Qualquer vogal, geralmente átona e no final absoluto das palavras, pode ser produzida sussurrada, por essa razão julgamos desnecessário apontar essa possibilidade em relação a cada segmento vocálico que iremos descrever neste capítulo.

Se em Português as vogais sussurradas ocorrem amplamente em diversos dialetos, em Espanhol esse fenômeno não tem sido observado ou registrado pelos foneticistas estudiosos desse idioma. Tal como foi comentado acima, as vogais em Espanhol podem sofrer mudanças de qualidade ligadas ao relaxamento, porém o sussurro não está incluído entre essas alterações.

Concluiremos essa seção dedicada à caracterização das realizações mais comuns de /a/ como vogal oral em Português e Espanhol, apresentando um quadro ilustrativo da ocorrência desse segmento vocálico nos dois idiomas. As principais diferenças que identificamos na realização dessa vogal em Português e em Espanhol aparecem na parte do quadro realçada em cor⁷:

⁶ A glote é a abertura existente entre as cordas vocais.

⁷ Esse mesmo padrão de quadro comparativo será mantido ao longo deste capítulo.

/a/	Português	Espanhol
tônica	am[a]da	am[a]da
pretônica	[a]mada	[a]mada
postônica	amad [a] Pode ocorrer sussurrada: ama[ɖa]	amad[a] Pode ocorrer relaxada , mas não sussurrada

De acordo com as nossas observações, devemos ressaltar que os profissionais que se dedicam ao ensino de Espanhol para brasileiros devem preocupar-se, principalmente, com a produção da vogal oral /a/ em posição postônica por seus aprendizes, uma vez que nesse contexto ocorrem as distinções mais significativas na realização desse segmento vocálico nos dois idiomas.

3.3.3. As vogais /e/ & /o/

As vogais orais /e/ e /o/ serão abordadas em uma única seção pelo fato de apresentarem traços distintivos semelhantes em Português e em Espanhol.

A vogal ‘e’ realiza-se basicamente de duas formas em Português, uma é como /e/ - vogal média-alta anterior não arredondada - por exemplo, nas palavras *m[e]smo* (mesmo), *ip[e]* (ipê), *r[e]cibo* (recibo) e a outra é como /ɛ/- vogal média-baixa anterior não arredondada - que ocorre, por exemplo em: *caf[ɛ]* (café), *can[ɛ]la* (canela), *[ɛ]poca* (época).

Do mesmo modo, o segmento vocálico ‘o’ assume dois tipos de qualidades, de acordo com o ambiente em que se encontre : a vogal /o/ – média-alta posterior arredondada, presente, por exemplo, em *[o]nibus* (ônibus), *n[o]ite* (noite), *b[o]nito* (bonito).

A outra possibilidade de realização de ‘o’ é /ɔ/ – média-baixa posterior arredondada. Esse som é encontrado em palavras como s[ɔ] (só), [ɔ]timo (ótimo), c[ɔ]rpos (corpos).

As realizações de /e/ como ‘i’: m[I]n[I]no (menino) e de /o/ como ‘u’: b[u]nit[u] (bonito) serão abordadas mais adiante, neste mesmo capítulo.

Enquanto as vogais /e/ e /o/ podem ocorrer como tônicas: bel[e]za, cach[o]rro ou átonas: el[e]mento, s[o]corro; a realização de /e/ e /o/ como vogais átonas são geralmente condicionadas pela variante dialetal do falante e/ou pelo contexto em que se encontram.

Abordaremos somente os contextos em que /e/ e /o/ ocorrem como vogais átonas que possam oferecer subsídios para as comparações que pretendemos estabelecer entre o Português e o Espanhol.

Silva (1999: 81) afirma que *a ocorrência das vogais /e/ e /o/ em posição pretônica acarreta marca de variação dialetal geográfica ou mesmo de idioleto*⁸. A autora considera que palavras cujos radicais têm como vogal tônica /e/ e /o/ (por exemplo: séria e mole) quando se unem aos sufixos -mente, -zinho/a ou íssimo/a mantêm a qualidade dessas vogais como médias-baixas: s[ɛ]riamente, m[ɔ]linho, s[ɛ]ríssima, apesar de ocuparem a posição pretônica.

Cagliari (1981: 51) já observava, anteriormente, a ocorrência da vogal /e/ em posição pretônica :

Pelo que tenho observado, sobretudo no dialeto paulista, numa palavra como ‘cafezinho’, podemos ter dois acentos rítmicos, um na sílaba ‘ca’ e outro na sílaba ‘zi’.

Nesse caso, contrariamente ao que alguns autores afirmaram, ocorre a vogal [ɛ] em sílaba átona, não tendo foneticamente nem sequer um acento secundário.

Outra regra que procura explicar a existência de /e/ e /o/ como vogais pretônicas é também apresentada por Silva (1999: 83): *Uma vogal média-baixa [ɛ, ɔ] ocorre em posição pretônica quando a vogal tônica da palavra é uma média-baixa: p[ɛ]r[ɛ]r[ɛ]ca, p[ɔ]r[ɔ]r[ɔ]ca, pr[ɛ]c[ɔ]ce e c[ɔ]l[ɛ]ga.*

⁸ Idioleto é o termo usado na Lingüística para caracterizar o sistema lingüístico de um falante individual – seu dialeto pessoal. Crystal, D. Dicionário de Lingüística e Fonética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. p. 142.

Essa regra, porém, não é tão abrangente como a primeira, relacionada aos sufixos. A autora recorda que: *Um outro determinado grupo de falantes sempre apresenta uma vogal média-alta [e, o] em posição pretônica, mesmo que em posição tônica ocorra uma vogal média-baixa [ɛ, ɔ].*

As descrições das vogais /e/ e /o/ em Espanhol serão baseadas nos estudos de Navarro (1999). Nos casos em que o alfabeto fonético que estamos utilizando para as nossas transcrições incluam os símbolos utilizados pelo autor, optamos por reproduzir de maneira original as representações de Navarro e nos casos em que não seja possível manter as versões originais de suas transcrições, marcaremos com um sublinhado as vogais as quais nos referimos.

O autor identifica, nomeia e exemplifica três qualidades vocálicas para ‘e’: ‘e’ fechada, representada por [e], exemplos: cab[é]za, [e]xt[é]nso (utiliza o diacrítico [̂] para marcar a vogal tônica). A segunda qualidade de ‘e’ identificada é a qualidade de ‘e’ aberta [ɛ]. Exemplos: p[ɛ]rro, gu[ɛ]rra, gu[ɛ]rr[ɛ]ro, r[ɛ]mo, r[ɛ]gla. E finalmente, o terceiro tipo de ‘e’, refere-se a vogal ‘e’ relaxada: [ə]. Exemplos: húm[ə]do, noch[ə], catorc[ə].

Navarro define três tipos de realização também para a vogal ‘o’: ‘o’ fechada: representada por [o], como em: m[o]da, m[o]ral; ‘o’ aberta: [ɔ], como nos exemplos: r[ɔ]sa, b[ɔ]rrar, g[ɔ]lpe, fav[ɔ]r e ‘o’ relaxada que, segundo o autor, ocorre em sílabas átonas, geralmente em posição postônica final (muchacho, castigo) apesar de existir também em posição medial (símbolo, época), tal como ocorre com a vogal /e/.

Consideramos que tanto em Português como em Espanhol existem qualidades distintas da vogais /e/ e /o/. Assumiremos que /e/ produzida como vogal média-alta anterior não arredondada, em Português, corresponde exatamente às descrições de ‘e’ fechada de Navarro. Utilizando os próprios exemplos do autor, afirmamos que nas palavras cab[é]za, [e]xt[é]nso, a vogal comporta-se de maneira idêntica em Português e em Espanhol. Adotaremos a mesma representação para essa vogal em ambos os idiomas: [e].

Do mesmo modo, consideramos que a vogal /o/ produzida como média-alta posterior arredondada, em Português, guarda as mesmas características que o segmento vocálico ‘o’

fechado descrito por Navarro. Para ambos os idiomas essa vogal será, portanto, representada por [o].

Por outro lado a diferença entre /ɛ/, vogal média-baixa anterior não arredondada, possui uma qualidade sensivelmente mais baixa que 'e' aberta descrita por Navarro: [ɐ̃]. Não podemos, portanto estabelecer uma correspondência direta entre /ɛ/ do Português e [ɐ̃] do Espanhol.

Sobre as realizações de /e/ em Espanhol, Llorach (1991: 149) considera que:

O fonema /e/ também se realiza foneticamente como [ɐ̃] aberta e [e] fechada, segundo os sons com que esteja em contato. Prova da inexistência de dois fonemas diferenciados é a incapacidade do falante espanhol para realizar a distinção entre os fonemas franceses [ɐ̃] e [e] de chanterais e chanterai, que se confundem em seu sentimento lingüístico sob uma só forma: [ʃãtré].

No ensino de Português para hispano-falantes observamos essa mesma dificuldade (e não incapacidade, como afirma o autor) de que esses aprendizes produzam a vogal /e/ como [ɛ], por exemplo na palavra *café*. Para representar essa qualidade vocálica do Espanhol, mais alta que [ɛ] e mais baixa que [e], utilizaremos um diacrítico enfatizando tal diferença. Portanto, a vogal 'e' aberta será representada, para efeitos comparativos, por [ɐ̃]. Exemplo dessa oposição: caf[ɛ], em Português e caf[ɐ̃], em Espanhol.

O mesmo tipo de distinção ocorre entre a vogal /ɔ/ realizada como média-baixa posterior arredondada: [ɔ], em Português e a 'o' aberta descrita por Navarro (1999): [õ]. Essa última possui uma qualidade mais baixa que [o], porém mais alta que [ɔ]. Situiremos essa vogal entre /o/ e /ɔ/, representando-a como [õ].

Podemos notar claramente a diferença existente entre a qualidade de 'o' na realização de palavras como: s[ɔ]l, em Português e s[õ]l, em Espanhol.

Apesar de Navarro reunir em um mesmo grupo palavras como: gu[ɐ̃]rra e p[ɐ̃]rro, conferindo à 'e' a qualidade de vogal aberta, é muito comum encontrar esse segmento vocálico na palavra *guerra* produzido de maneira sensivelmente mais baixa ou aberta que na realização dessa vogal em *perro*. Observamos essa oposição na falas de um cubano e de um catalão. O primeiro falante produz na palavra *guerra* uma qualidade de 'e' quase tão baixa como /ɛ/

observado na realização dessa mesma palavra em Português e a palavra *perro* contendo a vogal /e/ fechada (ou média-alta), como na palavra *erro*, em Português. O mesmo falante produz a palavra *moda*, conferindo à vogal tônica /o/ uma qualidade mais próxima ao [ɔ], da palavra *só* em Português que de palavras como *fav[o]r*, em ambos os idiomas. O falante catalão, por sua vez, realiza a vogal /e/ nas palavras *ella* e *aquella* com uma qualidade tão baixa quanto a de [ɛ] das palavras correspondentes em Português [ɛ]la e aqu[ɛ]la.

Talvez por razões etimológicas (relativas à origem das palavras), dialetais ou simplesmente por uma possível coincidência entre os dois idiomas, apontamos para o fato de que quando as vogais são produzidas como [ɛ, ɔ] - *café*, *sol* - em Português, tendem a ser realizadas com uma qualidade sensivelmente mais aberta ou baixa que [e, o] também em Espanhol: *caf[ɛ]*, *s[ɔ]l*. Observamos, também, que a regra de generalização proposta por Silva, referente à preservação da qualidade das vogais [ɛ e ɔ] de palavras que se unem aos sufixos *-inho/a*, *-íssimo/a* e *-mente* (passando de tônicas a pretônicas), poderia explicar a ocorrência desse mesmo fenômeno em Espanhol. Por exemplo: *s[ɔ]la* - *s[ɔ]lita*, *vi[ɛ]ja* - *vi[ɛ]jísima*, *[ɛ]pico* - *[ɛ]picamente*, *s[ɔ]lo* - *s[ɔ]lamente*.

Apesar de esse fenômeno ser amplamente identificado entre diversas variantes dialetais de Espanhol, a sua generalização não é possível sem que haja um estudo mais aprofundado sobre o assunto. Pretendemos, somente, que as nossas considerações possam auxiliar os profissionais que se dedicam ao ensino de Espanhol para brasileiros a estabelecerem parâmetros distintivos mais precisos - referentes tanto às diferenças quanto às semelhanças - entre os dois idiomas.

Já vimos, anteriormente, que as vogais /e/ e /o/ átonas podem assumir uma qualidade relaxada, segundo Navarro. O autor adverte que a vogal /e/ relaxada possui um som mais claro que a /e/ alemã em *danke*, *bitte*, *etc* e que não chega ao grau de imprecisão da /e/ muda do Francês: *cheval*, *petit*, *etc*. O mesmo ocorre com /o/ relaxada, uma vogal que apresenta uma articulação mais baixa sem se confundir com as vogais [o] e [ɔ] do Português.

Já em Português, /e/ e /o/ átonas podem sofrer, em diversos dialetos, variações que comprometem a preservação da sua qualidade. Tanto em posição pretônica como em

postônica, essas vogais podem ocorrer como [i] e [u] como, por exemplo: m[i]nin[u] (menino), cidad[i] (cidade), [u]s (os). Sobre tais variações, Callou & Leite (1999: 80) comentam que:

Nas sílabas átonas, ocorre o que se convencionou chamar, dentro da lingüística estrutural européia, de neutralização, isto é, o processo pelo qual dois ou mais fonemas que se opõem em determinado contexto deixam de fazê-lo em outro.

Alguns casos de neutralização dos fonemas /e/ - /i/ e /o/ - /u/ foram observados em posição postônica em dialetos populares e campestres de determinadas regiões de fala espanhola, em palavras como *lech*[i], *noch*[i], *anch*[u] e *much*[u], entre outras (Vaquero, 1998: 20), no entanto o alcance desse fenômeno em Espanhol é significativamente mais limitado que no caso do Português falado no Brasil.

Consideramos, portanto, que os casos de neutralização vocálica podem ocorrer nas produções dos aprendizes brasileiros por duas razões: pela imitação do dialeto falado pelo professor, caso inclua esse fenômeno, ou pela transferência dos padrões do Português ao Espanhol.

Caso os aprendizes, sujeitos desta pesquisa, produzam de forma persistente esse tipo de neutralização nas suas produções, trataremos de identificar as possíveis causas da adoção desse padrão, considerando a existência ou não desse fenômeno no dialeto falado pela professora, sujeito da pesquisa.

Outra ocorrência freqüente envolvendo as vogais em Português é chamada de queda (Cagliari, 1981:117). Nesse caso o que acontece não é a mudança de qualidade vocálica como ocorre na neutralização, mas a perda de uma vogal que, geralmente, ocasiona uma reestruturação silábica em decorrência da eliminação dessa vogal. Exemplos desse fenômeno podem ocorrer em palavras como *Espanha*: øspanha, *está*: østá, øtá e *chácara*: chácøra. Verificamos que ocorre uma diminuição no número de sílabas que compõem tais palavras quando comparamos a sua realização com ou sem queda (as barras inclinadas representam a divisão silábica): *Espanha*: [e]s/pa/nha - [i]s/pa/nha (forma neutralizada) - ø[s]pa/nha (a queda de 'e' provoca uma redução no número de sílabas); *está* - [e]s/tá - [i]s/tá - ø[s]tá, øtá (nos dois últimos casos ocorre a perda de uma sílaba) e *chácara*: chá/ca/ra - chá/cra.

Devemos enfatizar que por mais relaxadas que /e/ e /o/ sejam produzidas em Espanhol, tais segmentos vocálicos não chegam a sofrer queda como ocorre em Português. Deste modo, propomos que as representações de /e/ e /o/ relaxadas, em Espanhol, sejam mantidas como [e, o].

Trataremos de resumir os aspectos contrastivos das possibilidades de pronúncia mais comuns de /e/ e /o/ em Português e em Espanhol, no quadro apresentado abaixo:

/e/ & /o/	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
Tônica média- alta	[e]xito, soc[o]rro	[e]xito, soc[o]rro
Tônica média-baixa	[ɛ]poca, r[ɔ]sa	[ɛ]poca, r[ɔ]sa Possuem qualidade mais alta que [ɛ] e [ɔ] e mais baixa que [e] e [o]
Pretônica média- alta	m[e]nino c[o]stura Ocorre neutralização em vários dialetos: m[ɪ]nino, c[ʊ]stura	[e]l[e]mento c[o]stura Geralmente não ocorre neutralização
Pretônica média-baixa	caf[ɛ]zinho, c[ɔ]lega Ocorre em alguns dialetos ⁹	caf[ɛ]cito, c[ɔ]lega Podem ocorrer, mas com qualidade mais alta que [ɛ] e [ɔ]
Postônica média- alta	crescent[ɐ], castig[o] Podem ocorrer sussuradas Ocorrem frequentemente com neutralização: crescent[ɪ], castig[ʊ]	crecent[e], castig[o] Podem ocorrer relaxadas, mas não sussuradas Ocorrem com neutralização em certos dialetos lech[ɪ], much[ʊ]

O fato das variações das vogais ‘e’ e ‘o’ em Espanhol não oferecerem oposições tão claras como em Português /e, ε/ e /o, ɔ/ não deveria incentivar os professores a simplificar as diferentes realizações dessas vogais em Espanhol, resumindo-as a [e] e [o]. Nas palavras de Navarro (1999: 41):

Existem em nossa pronúncia, e sobretudo no que se refere às vogais e e o, traços diferentes de cada som, os quais, sem chegar a ser, sem dúvida, tão marcados como em outros idiomas, o são o suficiente para que o seu emprego inadequado ou a sua omissão não deixem de influenciar de uma maneira sensível a propriedade fonética do idioma. Não se pode dizer que o ouvido espanhol não percebe esses traços; basta trocá-los ou equivocá-los para que qualquer um, ainda que não saiba em que consiste propriamente, possa notar a alteração.

3.3.4. As vogais /i/ & /u/

Entre as vogais orais que estamos analisando, /i/ e /u/ são as que apresentam maior correspondência entre o Português e o Espanhol. Em Português /i/ ocorre como vogal alta anterior não arredondada: quando é tônica, em palavras como v[i], nasc[i],[i]cone. Silva (1999: 85 - 86) afirma, porém, que em alguns poucos dialetos [i] pode aparecer em posição postônica final, como na palavra *júri*: jú[r][i].

Quando /i/ é átona geralmente é transcrita foneticamente por [ɪ], uma vogal de qualidade mais baixa e mais centralizada que [i]. A diferença entre as qualidades desses dois segmentos vocálicos é claramente observado quando os dois encontram-se na mesma palavra, por exemplo [i]nt[ɪ]mo.

Essa mesma distinção é mencionada por Navarro ao descrever ‘i’ fechada como uma vogal de pronúncia forte, aproximando-a da vogal realizada na palavra *see* em Inglês, porém o autor adverte que em Espanhol essa qualidade de ‘i’ é menos fechada (alta) e menos tensa que no exemplo dado. O autor contextualiza a ocorrência de ‘i’ fechada em sílabas acentuadas ou não acentuadas, neste último caso, sob pronúncia esmerada ou lenta. Exemplos: bicho, chico, suspiro, pisada, millón. Outra variação de /i/ é nomeada por Navarro como ‘i’ aberta, cuja qualidade vocálica é mais baixa que a ‘i’ fechada, ocorrendo em sílabas que levam o acento

⁹ Silva, 1999: 83

tônico. O autor ilustra a qualidade dessa vogal com os seguintes exemplos: *mirra*, *rico*, *hijo*, *sentir*, *dicción*.

Consideramos que as duas variações de /i/ (fechada e aberta), descritas por Navarro, guardam as mesmas características e, portanto, correspondem diretamente à [i] (vogal alta anterior não-arredonda), existente em Português.

Um terceiro tipo de realização da vogal oral 'i' é o que Navarro (1999: 48) nomeia como 'i' relaxada:

Em posição especialmente fraca, entre um acento principal e outro secundário, e, sobretudo não em dicção lenta e cuidada, mas na conversação rápida e familiar, se pronuncia uma i breve e relaxada, cujo timbre, mais ou menos aberto, varia facilmente segundo a rapidez e o descuido com que se fala.

A descrição e contextualização dessa vogal coincidem exatamente com as características de [ɪ] em Português, razão pela qual podem ser consideradas como a mesma realização de /i/ em ambos os idiomas, encontrada em palavras como: t[ɪ]m[ɪ]do, catól[ɪ]co, edif[ɪ]c[ɪ]o.

Em Português, o segmento vocálico /u/ ocorre, também, sob duas formas distintas: [u], uma vogal alta posterior arredondada como, por exemplo, em: [u]r[u]b[u], n[u]cleo, ag[u]do, ou como [ʊ], mais centralizada (baixa e anterior) que [u]. Essa segunda realização do fonema /u/ ocorre geralmente em sílabas postônicas: trêm[ʊ]la, céd[ʊ]la; em ditongos árd[ʊ]a, ca[ʊ]sa e como neutralização da vogal /o/ postônica, em quase todas as variantes dialetais do Português: muit[ʊ], pat[ʊ], socorr[ʊ].

Em Espanhol, as variações dessa vogal como 'u' aberta e 'u' fechada correspondem à [u] e a realização de 'u' relaxada à [ʊ].¹⁰ Silva (1999: 74) diferencia as vogais [i,u] de [ɪ,ʊ] considerando as primeiras como vogais tensas e [ɪ,ʊ] como vogais frouxas (ou lax.), articuladas com menor esforço muscular.

As principais diferenças relativas às vogais /i,u/ nos dois idiomas são observadas nos contextos em que ocorre neutralização entre esses dois segmentos vocálicos em Português e não ocorre em Espanhol, característica esta que já foi discutida na seção anterior.

¹⁰ Segundo as descrições de Navarro (1999: 60 – 62)

3.4. Os Ditongos Orais

Os ditongos podem ser entendidos, basicamente, como a ocorrência de duas vogais em um mesma sílaba. Segundo Fernandez & Quilis (1997:65): *Uma dessas vogais apresenta a maior abertura, a maior energia articulatória, e constitui o centro ou núcleo silábico; a outra é margem silábica prenuclear ou margem silábica pós-nuclear.*

Se tomarmos como exemplo a palavra *cuerda* (corda em Português), notamos que a vogal /e/ possui maior proeminência acentual que a vogal /u/ e por essa razão é auditivamente percebida como sendo “mais forte” que /u/. A vogal /e/ (no mesmo exemplo) constitui o núcleo silábico da palavra e /u/ representa a margem silábica prenuclear, uma vez que antecede o núcleo. Diversas denominações têm sido propostas para as margens silábicas prenucleares e posnucleares. Silva (1999: 73) cita: semivocóide, semicontóide, semivogal, vogal assilábica ou glide.¹¹ Assim como a autora, adotaremos o termo glide para as vogais de menor proeminência acentual dos ditongos, uma vez que esse termo tem sido empregado nos estudos mais recentes de Fonética, com o objetivo de uniformizar a nomenclatura específica dessa área no nível internacional.

Vejamos, a seguir, a interpretação de ditongo apresentada por Cagliari & Massini Cagliari (2001: 130):

Do ponto de vista estritamente fonético, os ditongos são vogais que mudam de qualidade durante sua produção. Em geral, as vogais mantêm, durante um certo tempo, uma qualidade constante, com variações em geral pouco perceptíveis em seu início e final. No caso dos ditongos, a articulação parte de um ponto dentro da área vocálica e se dirige a outro.

Nesse movimento, a vogal vai variando, assumindo a qualidade vocálica dos lugares por onde passa(...).¹²

Uma caracterização detalhada do comportamento das vogais nos ditongos, como a elaborada pelos autores citados acima, faz-se muito útil para estabelecer diferenças entre, por exemplo, um ditongo e uma seqüência de vogais, como em quando (ditongo) e coando. Nesse último exemplo a duração das qualidades básicas das duas vogais que aparecem juntas é

¹¹ Para uma conceitualização detalhada de semivogais e semiconsoantes, vide Cagliari (1981: 61-62) e Navarro (1999: 65)

¹² Cagliari já havia apresentado essa caracterização do comportamento das vogais nos ditongos anteriormente ao trabalho citado: Cagliari, L. C. (1977:237 - 255) *An Experimental Study of nasality with Particular Reference to Brazilian Portuguese*. Ph. D. Thesis, University of Edinburg .

proporcional, diferentemente de um ditongo no qual a qualidade básica do glide (vogal ‘u’ de quando) mostra-se sensivelmente mais breve que o núcleo silábico (‘a’, de quando). Cagliari (1981:58) afirma que a duração de um ditongo representa a metade da duração de uma sequência de vogais que não formam ditongo.

Tanto em Português como em Espanhol, é feita a distinção entre dois tipos de ditongos: os crescentes e os decrescentes. Em ambos os idiomas um ditongo crescente ocorre quando o glide precede a vogal : por exemplo em vários (glide: *i* + vogal *o*) e um ditongo decrescente quando essa ordem é inversa, por exemplo em causa (vogal: *a* + glide: *u*). As vogais /i/ e /u/ produzidas em um ditongo assumem as qualidades de [ɪ] e [ʊ] e são colocados diacríticos embaixo dessas vogais para identificá-las como glides: [ɪ̯] e [ʊ̯].

Seguindo essas convenções, os ditongos presentes nas palavras que tomamos como exemplos acima seriam transcritos foneticamente da seguinte maneira: var[ɪ̯o]s e c[aʊ̯]sa.

Após essa breve exposição sobre algumas características dos ditongos, trataremos de estabelecer comparações entre o comportamento das vogais em cada um dos ditongos existentes em Português e em Espanhol, iniciando com os casos de ditongos decrescentes e em seguida apresentando os crescentes.

proporcional, diferentemente de um ditongo no qual a qualidade básica do glide (vogal ‘u’ de quando) mostra-se sensivelmente mais breve que o núcleo silábico (‘a’, de quando). Cagliari (1981:58) afirma que a duração de um ditongo representa a metade da duração de uma sequência de vogais que não formam ditongo.

Tanto em Português como em Espanhol, é feita a distinção entre dois tipos de ditongos: os crescentes e os decrescentes. Em ambos os idiomas um ditongo crescente ocorre quando o glide precede a vogal : por exemplo em *vários* (glide: *i* + vogal *o*) e um ditongo decrescente quando essa ordem é inversa, por exemplo em *causa* (vogal: *a* + glide: *u*). As vogais /i/ e /u/ produzidas em um ditongo assumem as qualidades de [ɪ] e [ʊ] e são colocados diacríticos embaixo dessas vogais para identificá-las como glides: [ɪ̯] e [ʊ̯].

Seguindo essas convenções, os ditongos presentes nas palavras que tomamos como exemplos acima seriam transcritos foneticamente da seguinte maneira: var[ɪ̯o]s e c[au̯]sa.

Após essa breve exposição sobre algumas características dos ditongos, trataremos de estabelecer comparações entre o comportamento das vogais em cada um dos ditongos existentes em Português e em Espanhol, iniciando com os casos de ditongos decrescentes e em seguida apresentando os crescentes.

3.4.2. Ditongos decrescentes que terminam na área vocálica de [u]

	Ocorrências mais comuns em Português	Ocorrências mais comuns em Espanhol
[aʊ]	m[aʊ] Ocorre freqüentemente em palavras como <i>astral, mal, alto</i> por vocalização ¹⁶ de 'l' na sequência -al: astr[aʊ], m[aʊ], [aʊ]to	c[aʊ]sas ¹⁵ Não ocorre vocalização: astr[a]l, m[a]l, [a]lto
[eʊ]	s[eʊ]	[eʊ]ropa
[ɛʊ]	c[ɛʊ] É muito comum em palavras como <i>mel, celta</i> : m[ɛʊ], c[ɛʊ]ta	Não ocorre Não ocorre vocalização de 'l' na sequência -el: c[ɛl]ta ou c[el]ta
[oʊ]	s[oʊ], v[oʊ], c[oʊ]ro Pode ocorrer redução ¹⁷ : s[o], v[o], c[o]ro	b[oʊ] ¹⁸
[ɔʊ]	Ocorre somente quando há vocalização de 'l': s[ɔʊ]: sol, anz[ɔʊ]: anzol	Não ocorre
[iʊ]	v[iʊ] Ocorre quando há vocalização de 'l': Vilma, viril, filme: V[iʊ]ma, vir[iʊ], f[iʊ]me	c[iʊ]dad ou c[ɪu]dad, a depender do dialeto. Não ocorre vocalização de 'l' na sequência -il
[uʊ]	Ocorre quando há neutralização de [o] como na palavra <i>suo</i> , do verbo <i>suar</i> : s[ʊo] : s[uʊ] ¹⁹	Não ocorre

¹⁴ Navarro (1999: 65, nota de rodapé)

¹⁵ Navarro (1999: 69) considera como vulgarismo a ocorrência do ditongo [aʊ] por redução do hiato [ao], por exemplo: Bilb[aʊ] por Bilb[ao].

¹⁶ A vocalização ocorre quando a consoante [l] é produzida como vogal [ʊ]. Nesse caso a vogal 'a' do ditongo é produzida como [a], posterior a [a].

¹⁷ Quando um ditongo é produzido como monotongo. Cagliari, L. C. (1981: 66-67).

¹⁸ Palavra de origem galega que significa uma rede de pesca levada por dois barcos, um ao lado do outro, e que foi oficialmente acrescentada à Língua Espanhola.

3.4.3. Ditongos crescentes que começam na área vocálica de [ɪ]:

	Ocorrências mais comuns em Português	Ocorrências mais comuns em Espanhol
[ɪa]	me[ɪa] Pode ocorrer quando há neutralização: ár[ɪa] por ár[ea]	med[ɪa] A neutralização, nesse caso, é considerado como vulgarismo, apesar de ocorrer em diversas regiões da Hispano - América ²⁰
[ɪe]	calvíc[ɪe] Pode ocorrer como ɿi ou iɿ calvíc[ɿi] ou calvíc[iɿ] por calví[ɪe] Pode ser representado de maneira simplificada: calvíc[ɪ]	t[ɪe]rra ou t[ɪɐ]rra Não ocorrem reduções
[ɪo]	[ɪo]do	lab[ɪo]
[ɪu]	v[ɪu] Pode ocorrer quando há redução: ód[ɪu] por ód[ɪo](ódio) e vocalização de 'l' na seqüência -il: vir[ɪu] (viril)	v[ɪu]da Não ocorre por redução nem por vocalização de 'l' na seqüência -il.

¹⁹ Cagliari & Massini-Cagliari (2001: 131)

²⁰ Torrego, 1997: 211 - 212

3.4.4. Ditongos crescentes que começam na área vocálica de [u]:

	Ocorrências mais comuns em Português	Ocorrências mais comuns em Espanhol
ua	q[ua]tro Ocorre quando o hiato [oa] é produzido como ditongo [ua]: mág[ua] por mág[oa]	c[ua]tro Não ocorre por neutralização
ue	tên[ue] Pode ocorrer como a sequência de vogais [ui]: tên[ui]	c[ue]rda Não ocorre redução de [ue] para [ui]: ten[ue]
ui	Não ocorre ²¹	r[ui]do, m[ui] (muy) ou r[uĩ]do, m[uĩ]
uo	q[uo]rum	Pode ocorrer com uma qualidade de /o/ mais alta que [ɔ] e mais baixa que [o] : c[uo]ta
uo	vác[uo] Pode ocorrer com redução, formando de : vac[ɯ] Pode ser representado de forma simplificada: vac[u]	antig[uo] Geralmente não ocorrem reduções
uu	Ocorre quando há vocalização de 'l' na sequência -ul: s[uu] (sul), s[uu]fúrico	Não ocorre

²¹ "Formas como [ui] postônico não ocorrem porque a vogal 'i' não ocorre seguindo glides em posição postônica final em palavras proparoxítonas ([ui] é possível)" Silva (1999:97).

As principais ocorrências relacionadas à realização dos ditongos em Português que devem ser evitadas em Espanhol por não serem próprias desse idioma são:

1. A expansão de monotongos a ditongos, em palavras como *paz*, *vez*, *voz* e etc.
2. As neutralizações de [o] - [u] e [e] - [i] das vogais pertencentes ao ditongo, fenômeno considerado por Navarro (1999), Torrego (1997) e Vaquero (1999) como vulgarismos.
3. A formação de ditongo por vocalização de 'l' nas seqüências *-al*, *-el*, *-il* e *-ol*, em palavras como: *alma*, *papel*, *mil*, *sol* e etc.

Partindo da nossa experiência com o ensino de Espanhol a aprendizes brasileiros, consideramos que, em geral, a manutenção da qualidade dos segmentos vocálicos que compõem os ditongos em Espanhol não representa uma dificuldade comumente observada entre os alunos.

Ao mesmo tempo em que os professores de línguas próximas necessitam chamar a atenção dos aprendizes para as diferenças existentes entre certas realizações fonéticas do Português e do Espanhol, alguns fenômenos próprios da LM dos alunos poderiam ser adaptados como regras na língua-alvo, em determinados casos. Um exemplo desse redirecionamento é a redução do ditongo [ou] ao monotongo [o], realizada na maioria dos dialetos do Português em verbos terminados em *-ar*, conjugados na terceira pessoa do singular no pretérito perfeito. Nesse caso, os aprendizes poderiam realizar uma transferência positiva desse fenômeno ao Espanhol, restrita ao mesmo contexto neste idioma:

Realização ortográfica em Português:	Realização fonética em Português:	Realização fonética em Espanhol:
(ele) compr[ou]	(ele) compr[o]	(él) compr[o]
(ele) am[ou]	(ele) am[o]	(él) am[o]

O exemplo apresentado acima ilustra uma maneira mais criativa de trabalhar com os aspectos contrastivos dos dois idiomas em contato do que as alternativas convencionalmente propostas pelos materiais didáticos elaborados a partir do modelo original da Análise Contrastiva.

3.5. Os Tritongos Orais

Navarro (1999: 65) considera que a formação de um tritongo ocorre em decorrência da *presença dos sons 'i' e 'u' em uma mesma palavra, ao princípio e ao final de um grupo vocálico cujo elemento central e predominante seja 'a' ou 'e'(...)*. O autor atribui aos tritongos um movimento articulatorio de abertura crescente no início e decrescente no final.

A descrição do comportamento das vogais em um ditongo, apresentada por Cagliari²², aplica-se também às vogais que compõem os tritongos em Português e em Espanhol, ou seja, tais segmentos vocálicos são produzidos sem fronteiras silábicas que os separem e assumem qualidades que variam de acordo com as características de cada área vocálica para onde se dirigem. Cagliari (1981:65) afirma que os tritongos em Português começam na área vocálica de [u] e vêm sempre precedidos por uma oclusiva velar /k/ ou /g/. Em Espanhol, por outro lado, os tritongos podem ser iniciados na área vocálica de [i] e, nesses casos, virem precedidos de consoantes diferentes de /k/ ou /g/.

A ampla realização de tritongos terminados na área vocálica de [u], em Português, não é observada em Espanhol. Do mesmo modo, a presença das vogais /i/ e /o/ como elementos centrais dos tritongos não ocorre nesse idioma. Vejamos alguns exemplos das realizações de tritongos nos dois idiomas:

²² Vide início da seção anterior.

3.5.1. Tritongos que terminam na área vocálica de [i]

	Ocorrências mais comuns em Português	Ocorrências mais comuns em Espanhol
[iai]	Não ocorre	desprec[iai]s (despreciáveis) sentenc[iai]s (sentenciáveis)
[iei]	Não ocorre	limp[iei]s (limpiáveis)
[uai]	Parag[uai] q[uai]s	Parag[uai] (Paraguay) ²³ 'y' ao final do tritongo é produzida como [i]
[uei]	averig[uei]	b[uei] (buey) ²⁴ averig[uei]s (averigüéis)

3.5.2. Tritongos que terminam na área vocálica de [u]

	Ocorrências mais comuns em Português	Ocorrências mais comuns em Espanhol
[uau]	l[uau] (luau) q[uau] (qual) Ocorre por vocalização de 'l'	Registramos a ocorrência desse tritongo apenas na expressão 'guau' ²⁵
[uiu]	delig[uiu] (deligüiu)	Não ocorre
[uou]	averig[uou] Pode ocorrer redução de tritongo para ditongo: averig[uo]	Não ocorre

²³ Em espanhol o tritongo [uai] ocorre apenas quando é precedido pela oclusiva velar [g].

²⁴ Trata-se de um caso isolado. As demais ocorrências desse tritongo são observadas quando [uei] vem precedido da oclusiva velar [g].

²⁵ A palavra 'guau' possui dois significados em Espanhol: uma onomatopéia utilizada para representar o latido dos cães e uma expressão de admiração: "¡Guau, que chica más guapa!"

As formas de tritongos existentes em Espanhol e inexistentes em Português não deveriam representar uma dificuldade potencial de produção desses sons por aprendizes brasileiros, uma vez que as vogais que compõem tais tritongos são comuns aos dois idiomas, porém essa suposição só poderá ser avaliada a partir dos resultados obtidos ao longo desta pesquisa.

3.6. Os Hiatos

Tal como foi mencionado anteriormente, um dos traços característicos dos ditongos e tritongos é a realização fonética das vogais que os compõem dentro de uma única sílaba. Por outro lado, a produção de duas vogais que se encontram juntas em uma palavra pode ocorrer em sílabas distintas, formando um hiato. Vejamos como o foneticista espanhol Navarro (1999: 66) caracteriza a ocorrência dos hiatos:

Com frequência aparecem juntas, dentro de uma mesma palavra, duas vogais que não formam ditongo senão que, por tradição gramatical, constituem sílabas distintas. Ao efeito prosódico²⁶ que produz a pronúncia das vogais colocadas em tal posição chama-se hiato.

Segundo Cagliari (1981: 6), o termo hiato é utilizado na literatura fonética tradicional do Português para referir-se a *uma seqüência de vogais com um limite silábico entre elas*.

Para diferenciar um ditongo de um hiato, tomamos como exemplos as palavras *pais* e *país*. Observamos que na primeira palavra as vogais ‘a’ e ‘i’ ocorrem dentro de uma mesma sílaba formando, portanto, um ditongo: p[ai̯]s. Por outro lado as mesmas vogais são produzidas em sílabas diferentes na palavra *país*, caracterizando um hiato p[ai̯]s. Notamos que no ditongo a vogal /i/ possui uma qualidade mais central (baixa e posterior): [ɪ] que no hiato: [i]. Essa diferença entre a qualidade de uma vogal em um ditongo e em um hiato ocorre também com a vogal ‘u’, por exemplo: ag[ua] (ditongo) e at[ua] (hiato).

Não observamos distinções relevantes na realização das vogais que compõem os hiatos em Português e em Espanhol. Por essa razão dedicaremos essa seção à exposição de algumas

²⁶ Relativo à melodia (entoação, tons) e harmonia (acento e ritmo) da fala. Cagliari & Massini-Cagliari (2001: 113)

mudanças que podem atingir a qualidade vocálica dos segmentos envolvidos nos hiatos em Espanhol.

Torrego (1997) considera que os casos de redução²⁷ entre as vogais /e/ - /i/ e /o/ - /u/ que formam um hiato são incorretas, por exemplo: lín[ia] em vez de lín[ea], J[ua]quín por J[oa]quín, aer[ió] em vez de aer[eó], idon[ió] no lugar de idon[eó], etc. Porém o autor considera que na pronúncia rápida e coloquial não são incorretas as reduções de hiato a ditongo, tais como: li/nea²⁸ em vez de li/ne/a, Joa/quín por Jo/ a/quín, aé/reo em vez de a/é/re/o, hé/roe por he/ro/e, i/dó/neo em vez de i/dó/ne/o.

Navarro (1999: 68) afirma que os tipos de redução listados por Torrego ocorrem na fala popular (referindo-se à Espanha) e recorda que alguns casos de redução [ea] para [ia] ocorrem abundantemente na América, inclusive na pronúncia das pessoas cultas. O autor identifica como vulgarismos os seguintes casos de redução: p[ió]r por p[eó]r (peor), c[ue]te por c[oe]te (coquete), tr[ai]rán por tr[ae]rán, c[ai]n por c[ae]n.²⁹

De acordo com as opiniões de Navarro e de Torrego apresentadas acima, concluímos que os tipos de reduções em que as vogais pertencentes a um hiato são pronunciadas sem barreiras silábicas (como em um ditongo) mantendo, porém, as características básicas que possuem quando pronunciadas como hiato, não são caracterizadas como incorreções. Por outro lado, as reduções de hiato a ditongo que apresentam reduções na qualidade das vogais são considerados como vulgarismos ou incorreções. Essas considerações devem entendidas no âmbito comparativo entre o Espanhol da Espanha que os autores tomam como padrão e as diversas variantes dialetais desse idioma existentes na América.

Sem qualquer pretensão de valorização de uma variante sobre outra e somente para efeitos didáticos, propomos que os professores de Espanhol para brasileiros não aceitem de forma indiferente as reduções (ou neutralizações) presentes nas produções de seus alunos, uma vez que tais processos podem ocorrer na língua-alvo (o Espanhol) por uma transferência direta de hábitos da língua materna (o Português). É importante lembrar aos alunos que as reduções podem ser consideradas como vulgarismos ou incorreções em determinadas variantes dialetais do idioma que estão aprendendo.

²⁷ O termo 'redução' é utilizado pelo autor como sinônimo de neutralização.

²⁸ Torrego utiliza as barras (/) para indicar a divisão silábica das palavras.

²⁹ Adaptamos as transcrições de Navarro às convenções de transcrição das vogais orais adotadas neste capítulo.

3.7. As vogais Nasais

Navarro considera a nasalização completa da vogal com perda da consoante nasal como um dos defeitos mais frequentes que os falantes de Francês cometem ao pronunciar palavras em Espanhol, como t[ã]to (tanto) e d[õ]de (donde). Sobre essa tendência, Navarro (1999: 39) comenta que:

A nasalização das vogais não tem em Espanhol a importância que em Francês e em Português (...). Às vezes a consoante nasal final de sílaba influi sobre a vogal precedente, nasalizando-a parcialmente; mas tal consoante, ainda que em muitos casos resulte relaxada, poucas vezes chega a perder, como em Francês, sua própria articulação.

O autor observa a nasalização das vogais em Espanhol em dois contextos: quando uma vogal encontra-se entre duas consoantes nasais: *nunca*, *monte*, *manco*, *mano*, *mina*, *niño*, etc ou quando se encontra em posição inicial absoluta seguida de ‘m’ ou ‘n’: *enfermo*, *infeliz*, etc.

Fernández & Quilis (1997: 53- 54) adotam o termo *vogais oronasalizadas* para denominar os sons vocálicos que ocorrem em Espanhol produzidos por uma onda sonora que sai, ao mesmo tempo, pela cavidade bucal e pelas fossas nasais. Os autores atribuem a esse tipo de vogais menos ressonância que as correspondentes francesas e portuguesas, consideradas por eles como *oronasais*. A ocorrência desse tipo de sons vocálicos é observada por Fernández & Quilis nos mesmos contextos identificados por Navarro.

Cagliari, por sua vez, questiona a relevância de recorrer à classificação dos diferentes graus de nasalidade existentes no Português. Segundo o autor (1981):

A discussão a respeito dos graus da nasalidade parece ser um tanto inútil, uma vez que lingüisticamente os graus de nasalidade parecem ter um papel extremamente reduzido e bastante secundário. Do ponto de vista fonético, na grande maioria das vezes, basta dizer se um som é ou não nasalizado (p. 74 – 75).

A nasalidade é essencialmente um problema de qualidade auditiva que se reconhece num som que pode ser produzida de várias maneiras. (p. 74)

Silva (1999: 93) diferencia dois termos relacionados às vogais que são auditivamente percebidas como nasais, a nasalização e a nasalidade. A autora considera como nasalização de vogais os casos em que uma vogal é obrigatoriamente nasal em qualquer dialeto do

A ditongação (ou expansão) de monotongos nasalizados, comumente realizada em Português (Cagliari, 1981: 77), não é observada em Espanhol:

Português:	Espanhol:
am[ã̃]nhã (amanhã) _____	m[ã̃]ñ[ã̃]a (mañana)
[ẽ̃]m (em) _____	[ẽ]n (en)
[õ̃]ze (onze) _____	[õ]nce (once)
[ũ̃]m (um) _____	[ũ]n (un)

Quando as vogais encontram-se entre duas consoantes nasais, adquirem uma qualidade de nasalização muito próxima nos dois idiomas. Navarro (1999: 39) considera que nesse ambiente, em geral, as vogais em Espanhol ocorrem completamente nasalizadas. Pode haver perda da consoante nasal posterior a vogal, também em Espanhol, em alguns casos. Vejamos alguns exemplos desse tipo de ocorrência nos dois idiomas:

m[ẽ̃]ntir ou m[ẽ̃]tir (mentir) – elem[ẽ̃]to ou elem[ẽ̃]nto (elemento) – m[õ̃]nte ou m[õ̃]te (monte) – n[ĩ̃]nho/ n[ĩ̃]ño (ninho/ niño) – an[ũ̃]ncio (anúncio/ anuncio).

Em Espanhol, a nasalização da vogal /a/ entre duas consoantes nasais não condiciona a perda da consoante nasal posterior a ela, como pode ocorrer em Português:

Português:	Espanhol:
m[ã̃]dar (mandar), Am[ã̃]da (Amanda) _____	m[ã̃]ndar (mandar), Am[ã̃]nda

As vogais [ẽ̃] e [õ̃] átonas pretônicas podem ocorrer reduzidas em Português, variando entre as qualidades [ĩ] e [i] e entre [ũ] e [u], respectivamente (Gagliari, 1981:76):

[ẽ̃]saio (ensaio) _____	[ĩ]saio _____	[i]saio
[ẽ̃]tender (entender) _____	[ĩ]tender _____	[i]tender

c[õ]prido (comprido) _____ c[ũ]prido _____ c[ö]prido
 c[õ]migo (comigo) _____ c[ũ]migo _____ c[ö]migo

Em Espanhol as vogais, sejam elas orais ou nasais, não mudam de qualidade na maioria dos dialetos e, portanto, os casos de redução como os apresentados acima devem ser evitados nesse idioma.

Cagliari (1981: 80) exemplifica formas de nasalização de vogais átonas anteriores ou posteriores a uma consoante nasal que geralmente não são observadas em Espanhol:

Português:	Espanhol:
c[ã]mada, c[ã]minho _____	c[a]mada, c[a]mino
com[ẽ] _____	com[e]
cam[ã] _____	cam[a]

Identificamos casos de nasalização de vogais átonas em Espanhol quando a vogal encontra-se seguida por uma consoante nasal e ocupa a posição inicial absoluta da palavra, tal como descreve Navarro (1999: 39), em exemplos como : [ẽ]nfermo e [i]nfeliz ou quando se encontra entre duas vogais nasais, como na palavra com[ã]ndante, por exemplo.

As principais ocorrências que acompanham a nasalização das vogais em Português e que devem ser evitadas em Espanhol, referem-se à perda da consoante nasal posterior à vogal nasalizada (m[ã]dar em vez de m[ã]ndar), aos casos de ditongação de monotongos (ar[ã]ña por ar[ã]ña) e às reduções (c[ö]mida por c[o]mida).

3.7.2. Os Ditongos e Tritongos Nasalizados

A diferença básica entre a nasalização dos ditongos e tritongos em Português e em Espanhol está relacionada, principalmente, à influência que a consonante nasal seguinte às vogais que os compõem pode exercer sobre elas.

Cagliari (1981: 77) afirma que: *Os ditongos que ocorrem diante de nasal no início da sílaba seguinte dentro de palavras, podem ser realizados como ditongos orais, nasalizados ou parcialmente nasalizados (...).* Segundo o autor a nasalização completa ocorre quando a

nasalidade está presente desde o princípio da articulação do grupo vocálico. Já na nasalização parcial, os ditongos ou do tritongos terão um início oral e um final nasalizado.

Em Espanhol percebemos somente as realizações orais e parcialmente nasalizadas de ditongos e tritongos, sendo que apenas a vogal mais próxima da consoante nasal posterior ao grupo vocálico é nasalizada. Inclusive nos ditongos que se encontram entre duas consoantes nasais essa restrição é observada como, por exemplo, na palavra '*sentimiento*': sentim[ɾ̃]nto.

Não identificamos casos de tritongos nasalizados em Espanhol, pois as seqüências como [ɪaɪ], [ɪeɪ], [uaɪ], [ueɪ] seguidas de consoante nasal não foram encontradas nesse idioma. Vejamos algumas possibilidades de comportamento das vogais de alguns ditongos sob a influência de uma vogal nasal, em ambos os idiomas:

Ditongos Nasalizados

Representação Ortográfica	Ocorrências mais comuns em Português	Ocorrências mais comuns em Espanhol
Frequência Frecuencia	freq[ɥẽ]ncia freq[õẽ]cia	frec[ɥe]ncia
Quando Cuando	c[ɥã]ndo c[õã]do	c[ɥa]ndo
Reino	r[ɛɪ]no r[ẽɪ]no r[ẽɪ̃]no	r[ɛɪ]no
Bueno	B[ɥẽ]no B[õẽ]no	b[ɥe]no

Quando há nasalização completa de um ditongo em Português pode ocorrer a perda da consoante nasal, como nos casos de: freq[õẽ]cia e c[õã]do. Em Espanhol, observamos que essa perda, geralmente, não acontece.

3.8. A descrição das consoantes

O que caracteriza um som como consonântico é produção de contatos ou constrições (estreitamentos) no aparelho fonador. As consoantes são descritas, portanto, de acordo com o *modo* e o *lugar* de articulação, além da ocorrência ou não de vibração das cordas vocais durante a sua produção. (Cagliari & Massini-Cagliari, 2001: 121-122).

Neste estudo, optamos por descrever as características das consoantes a partir da apresentação de cada uma delas ao leitor.

Em um primeiro momento, procuramos apresentá-las em grupos cujo modo de articulação fosse o mesmo, mas por se tratar de um estudo comparativo entre dois idiomas, muitas vezes fomos levados a introduzir descrições de consoantes não pertencentes ao mesmo grupo numa única seção, para levar a cabo o propósito contrastivo deste trabalho. Portanto, optamos por apresentar as consoantes de forma didática, sem prender-nos a agrupamentos tipológicos.

3.8.1. O fonema /b/

A consoante representada pela letra ‘b’ ocorre de maneira uniforme em todos os dialetos do Português, como oclusiva bilabial vozeada. A obstrução de ar produzida durante a realização dessa consoante acontece devido ao fechamento completo dos lábios. Durante a sua produção ocorre vibração das cordas vocais, o que a caracteriza como consoante vozeada. O símbolo fonético que utilizamos para transcrever esse som é: [b].

Navarro (1999: 84) afirma que o fonema /b/ é produzido como consoante oclusiva bilabial vozeada sempre que se encontra em posição inicial absoluta ou quando vem precedida das consoantes ‘m’ ou ‘n’. Esse último caso só é ortograficamente possível na junção de duas palavras: un [b]eso (un beso), en [b]ilbao (en Bilbao)³⁰. Navarro adverte que em todas as demais situações, a consoante ‘b’ deve ser produzida como um som fricativo. Segundo o autor, para realizar esse som os lábios não se fecham completamente e a separação entre eles é de, mais ou menos 1 a 2 mm *como quando se sopra para apagar um fósforo ou para esfriar uma coisa quente* (p. 85).

³⁰ Segundo Navarro, a transformação de [n] em [m] diante das oclusivas bilabiais ‘b’ e ‘p’ são produzidas de maneira regular e constante na fala familiar. (1999: 89). O mesmo ocorre na sequência ortográfica ‘nv’.

Para representar foneticamente a variante fricativa de /b/, utilizaremos o alofone [β]. Alguns exemplos de palavras em que /b/ assume tais características, são: la[β]oratorio, aca[β]ar, lo[β]o.

Neste primeiro momento podemos dizer que as características do fonema /b/ em Português e em Espanhol são coincidentes nos casos de palavras como: **bar**, **bebida**, **bonito**, **bicicleta**, **burro**, **Brasil**, **breve**, **blindar**, **brindar**, **bloquear**, **brotar**, **blusa**, **bruma**, **samba**, **emblema**, **embolar**, etc.³¹

Em Português, quando /b/ precede consoantes ortográficas diferentes de 'l' e 'r' como nos casos de: *substância*, *subproduto*, *submergir*, *subdiretor*, *abnegar*, *obstinado*, etc é comum que essa consoante ocorra seguida pela vogal átona [ɪ] (vogal epentética) realizada de maneira muito breve, porém perfeitamente perceptível. Nesses casos transcrevemos as palavras que tomamos como exemplos da seguinte forma: su[bɪ]stância, su[bɪ]produto, su[bɪ]mergir, etc. A ocorrência da vogal epentética é bastante comum na maioria dos dialetos do Português brasileiro, em outros encontros consonantais que serão abordados ainda neste capítulo.

Cagliari (1981: 107 - 110) observa que a presença ou não dessa vogal pode ocasionar o aumento ou a diminuição do número de sílabas na palavra. Tomando como exemplo a palavra 'absurdo', se houver ocorrência de [ɪ] a palavra é acrescida de um sílaba: a/bi/sur/do. Por outro lado, na palavra *súbito*, a omissão de [ɪ] ocasiona a perda de uma sílaba: sub/to, em vez de sú/bi/to. Cagliari considera, ainda, que a não ocorrência da vogal nos casos que abordamos, assim como no encontro de outras consoantes, pode provocar duas situações fonéticas distintas:

Às vezes, as duas consoantes que se juntam na concatenação da fala podem pertencer a sílabas diferentes, isto é, haverá uma divisão silábica entre elas . Às vezes, as duas consoantes formam um todo consonantal no início da segunda consoante ou no final da sílaba anterior à sílaba da primeira consoante (p.108).

³¹ As palavras utilizadas como exemplos nesse parágrafo são ortograficamente coincidentes em ambos os idiomas.

O autor exemplifica essas ocorrências com as seguintes palavras: [ap - tu] (apto), [ta-ksi] (táxi) e [laps] (lápis).

Em Espanhol, não observamos a presença da vogal epentética [ɪ] entre /b/ e outras consoantes, porém as seqüências formadas por essa consoante seguida de ‘m’, ‘s’ e ‘t’ podem ocorrer sob formas bastante diferentes às comumente encontradas em Português. São essas seqüências consonantais que abordaremos a seguir.

Segundo Navarro (1999:84) , a realização de /b/ seguida da consoante ‘m’ é bastante fraca e breve: su^[b]marino³². Em tal situação, o autor afirma que /b/ pode assimilar-se ao segmento consonântico ‘m’, adquirindo as suas características e formando com ele uma só articulação, o que confere a ‘m’ maior duração: su^[m]marino.

O autor descreve a realização de /b/ seguida da consoante ‘t’ de duas formas diferentes: *como ‘p’ em pronúncia lenta ou esmerada* (o[p]tener, su[p]terrâneo) *e como ‘b’ mais ou menos surda na produção relaxada da conversação familiar* (o[β]tener, su[β]terrâneo).

Ainda sobre as possibilidades de realização da oclusiva bilabial /b/ em Espanhol, o autor afirma que nas seqüências formadas por ‘ab, ob e sub’ seguidos de ‘s’, a consoante /b/ ocorre geralmente de maneira mais fraca e relaxada que nos casos anteriores, porém quando é pronunciada de forma enfática pode chegar a ser produzida como /p/. Navarro observa, ainda, a forte tendência ao desaparecimento de /b/ nos encontros consonantais, na fala corrente e familiar. A queda da consoante /b/ na seqüência ‘subs’ é realizada foneticamente de maneira tão ampla entre os falantes nativos, que a sua aceitação é reconhecida como correta também na forma ortográfica de palavras como: *sumisso, sustancia*. No caso da seqüência ‘obs’, em algumas palavras como *oscuro e oscuridad*, a queda da consoante /b/ também é considerada como correta, tanto fonética como ortograficamente. Navarro explica a queda de /b/ nas seqüências citadas como uma possível absorção do elemento labial da articulação relaxada dessa consoante pelas vogais precedentes ‘u’ (subs) e ‘o’ (obs).

Em Espanhol a consoante representada ortograficamente como ‘v’ realiza-se foneticamente de maneira idêntica a /b/ e portanto é representada por uma de suas variações:

³² O símbolo fonético sobrescrito representa, nesse caso, a brevidade com que esse som é produzido.

[b] ou [β]. Os critérios que devem ser considerados para produzir a consoante ‘v’ ortográfica espanhola como oclusiva: [b] ou fricativa: [β] são os mesmos que determinam a pronúncia adequada de /b/, ou seja, em posição inicial absoluta, ‘v’ corresponde a [b]: [b]ida (vida), [b]olar (volar), [b]aca (vaca). O mesmo ocorre quando ‘v’ encontra-se precedida pela consoante ‘n’: en[b]asar (envasar), en[b]olver (envolver), un[b]aso (un vaso). Navarro (1999: 92) afirma que:

A distinção entre ‘v’ e ‘b’, não é de nenhum modo um requisito recomendável na pronúncia espanhola. A tradição fonética dessa língua, o exemplo dos bons atores e oradores e o uso geral são contrários a tal distinção. A maioria das pessoas cultas, tanto em Castilha como nas demais regiões afins, longe de estimar a pronúncia da ‘v’ labiodental como uma plausível perfeição, a consideram como uma mera preocupação escolar, desnecessária e pedante.

Quilis (1979) reforça as considerações de Navarro, afirmando que o apagamento da produção da consoante [v] ocorreu no início da Idade Moderna e que, atualmente, a pronúncia de [v] é um fenômeno de ultracorreção que deve ser evitado pelos aprendizes de Espanhol.

Em Português a consoante ‘v’ ortográfica é produzida foneticamente como consoante fricativa labiodental vozeada. Na realização dessa consoante o ar produz fricção ao passar entre o lábio inferior e os dentes incisivos superiores, as cordas vocais vibram durante a sua produção. Sua representação fonética corresponde ao alofone [v], considerado como uniforme em todos os dialetos do Português brasileiro (Silva, 1999:38).

Como professores de Espanhol para brasileiros, observamos a dificuldade de nossos alunos em assimilar a idéia de que as consoantes /b/ e /v/ devem ser interpretadas e produzidas como [b] ou [β], principalmente quando palavras pertencentes aos dois idiomas são ortograficamente idênticas ou muito semelhantes, como ‘vida’, ‘vaso’, ‘cavidad’, ‘viento’, etc.

Acreditamos que essa dificuldade ocorra em função de dois fatores básicos: do nosso condicionamento em associar as consoantes ‘b’ e ‘v’ a sons distintos e da similaridade entre as línguas que, possivelmente, colabora com o processo de transferência dos sons pertencentes ao Português para o Espanhol. Para o estudante brasileiro, a dificuldade de distinção entre os sons [b] e [β] é ainda maior, devido à sutil diferença entre eles. A produção de [b] em vez de

[β] em palavras como ‘caber’, ‘cabellos’, ‘abismo’ ‘débito’, ‘abonar’, etc, não representa um erro fonético que possa comprometer a inteligibilidade entre um falante não nativo e um falante nativo de Espanhol, porém não corresponde à pronúncia adequada do fonema /b/ em tais contextos.

As principais diferenças de realização da consoante /b/ em Português e em Espanhol comentadas nesta seção encontram-se destacadas em cor no quadro abaixo. Incluímos a comparação da consoante ‘v’ nos dois idiomas nesse mesmo quadro, uma vez que em Espanhol tal consoante corresponde fonologicamente a /b/.

/b/

Contexto Ortográfico	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
Seguida pela consoante ‘m’	Produzida de forma breve su[b]marino Pode ocorrer seguida da vogal [ɪ], acrescendo uma sílaba à palavra: su[bɪ]marino	Produzida de maneira mais breve que em Português: su^[b]marino Produzida em assimilação com a consoante ‘m’ posterior: su^[m]marino
Seguida pelas consoantes ‘s’ e ‘t’	Pode ocorrer de forma breve: su[b]stância, su[b]terrâneo Pode ocorrer a vogal [ɪ], acrescendo uma sílaba à palavra su[bɪ]stância, su[bɪ]terrâneo	Produzida de forma enfática: su[p]stancia, su[p]terrâneo Produzida de forma fraca e relaxada, mais breve que em Português su[b]stância, su[b]terrâneo Pode ocorrer queda em algumas palavras: [sus'tãnsja]
/v/	[v]ida, in[v]adir Ocorre como consoante fricativa labiodental vozeada ou como constritiva: [v]ida, in[v]adir	[b]ida, in[b]adir Ocorre como oclusiva bilabial vozeada ou como fricativa: ca[β]idad (cavidad)

3.8.2. O fonema /p/

Tanto em Português como em Espanhol, a consoante /p/ é realizada como oclusiva bilabial desvozeada. O lugar e o modo e articulação coincidem com os de [b], porém as cordas vocais não vibram durante a sua produção.

As diferenças relativas à realização de /p/, em cada um dos idiomas, são observadas principalmente nos encontros consonantais. Em Português a ocorrência da vogal epentética [ɪ], nos casos em que /p/ precede as consoantes ‘c’, ‘s’ ou ‘t’, ocorre na maioria dos dialetos e, em Espanhol, esse fonema pode assumir diferentes realizações, nos mesmos contextos, de acordo com as distintas variantes dialetais desse idioma.

Segundo Navarro (1999: 83 – 84), o fonema /p/ seguido da consoante ‘t’, ‘c’ e ‘s’ pode ser produzido como oclusiva na pronúncia enfática, mas geralmente ocorre como fricativa, [β], na pronúncia relaxada ou familiar. O autor considera correta a queda de [p] em casos isolados como: *septiembre*, *suscriptor*, *séptimo*, *autópsia* e como fenômeno característico da fala vulgar no caso de ‘eclipse’.

Vaquero (1998: 31 – 33) reúne diferentes possibilidades de realização das consoantes oclusivas em posição final de sílaba em países hispano – americanos. Entre elas, a autora cita casos de queda de /p/ em posição final de sílaba em regiões rurais da Argentina, possivelmente pela influência do Italiano sobre a variante dialetal dessas zonas. No Chile, Vaquero identifica casos de neutralização entre os fonemas /p/ - /k/ e /b/ - /k/, como em *concepción*: conce[k]ción e *absoluto*: a[k]soluto. Ainda nesse país, alguns casos de vocalização das oclusivas podem ser observados em palavras como *absoluto*: a[u]soluto, *capsula*: ca[u]sula e *pacto*: pa[u]to (Rabanales, 1981, apud Vaquero, 1998:31).

Vejamos alguns exemplos das diferenças da realização do fonema /p/ nos encontros consonantais em cada um dos idiomas:

Contexto Ortográfico	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
Seguida pelas consoantes 'c', 's' e 't' no interior de palavras	Ocorrência como oclusiva: conce[p]ción, autó[p]sia, ade[p]to Ocorrência de vogal epentética: conce[ɾ]ción, autó[ɾ]sia, ade[ɾ]to	Em pronúncia enfática: ade[p]to Em pronúncia relaxada: conce[β]ción, autó[β]sia, ade[β]to Pode ocorrer queda: autóøsia, neutralização: conce[k]ción ou vocalização: ca[u]sula, a depender do dialeto.
Em posição inicial absoluta seguida da consoante 's'	(psicólogo) [p]sicólogo ou [ɾ]sicólogo A queda da consoante [p] não é observada em nenhum dialeto do Português brasileiro	(psicólogo) [si'kɔlogo] A consoante 'p' não é pronunciada

3.8.3. O fonema /k/

O alofone [k] representa o som de uma consoante oclusiva velar desvozeada e corresponde ortograficamente à 'c' seguida das vogais 'a', 'o' e 'u' e à sequência 'qu' seguida de 'e' ou 'i'. Essas características são comuns ao Espanhol e ao Português e uniformes nas variações dialetais de ambos os idiomas. As diferenças mais significativas de realização do fonema /k/ entre um idioma e o outro são observadas, da mesma forma como ocorre com as oclusivas /b/ e /p/, quando /k/ precede outras consoantes. Nesses casos, esse fonema pode assumir realizações distintas da oclusiva velar [k].

Segundo Navarro (1999:140), nas seqüências consonantais 'cc' e 'ct', o fonema /k/ pode ocorrer de duas formas: na pronúncia enfática, como [k] e na pronúncia rápida ou familiar como [ɣ], uma variação fricativa e vozeada do fonema /g/: di[ɣ]ción, dire[ɣ]tor.

Já na sequência 'cn', o autor afirma que /k/ pode ser realizado como [k] ou [g] na pronúncia enfática: dire[k]ción, té[k]nica, ou como [ɣ] na pronúncia ordinária: a[ɣ]ción.

Navarro considera que não se pode detectar qualquer distinção entre o fonema /k/ produzido em *técnica* e o fonema /g/, em *signo*.

Fernández & Quilis (1997: 83) exemplificam com a palavra *acto*, os casos em que o fonema /k/ (correspondente, neste caso à ‘c’ ortográfica) é produzido como [θ] (fricativa interdental desvozeada): [aθto], ou quando ocorre queda: [ato]. Neste último tipo de realização, a duração da consoante ‘t’ é significativamente maior que o fonema /k/ é pronunciado de alguma forma, sendo assim adotamos a seguinte representação: a[t]o.

O alofone [θ] é produzido, de acordo com as descrições de Navarro (1999: 93) pelo contato da ponta da língua entre as extremidades dos dentes incisivos superiores, sem que a passagem de ar seja interrompida completamente. O autor afirma que o efeito acústico de [θ] assemelha-se a do ‘th’ do inglês em palavras como *third*, *truth*. Apesar desses dois fenômenos citados pelos autores serem amplamente realizados entre diversos falantes nativos de Espanhol, tanto da Espanha quanto de diferentes países hispano-americanos, Torrego (1997:198-199) considera essas ocorrências como formas vulgares de realização do fonema /k/ e afirma que ambas devem ser evitadas.

Independentemente do dialeto falado pelo professor de Espanhol como LE, consideramos que as variações fonéticas de outros dialetos devem ser expostas em sala de aula e que o conceito de vulgarismo deve ser discutido e redefinido entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem desse idioma, a partir de perspectivas mais abrangentes que incluam as diferentes possibilidades de pronúncia de falantes dos distintos dialetos do Espanhol, assim como as variantes dialetais consideradas como de maior ou menor prestígio em diferentes contextos de uso efetivo desse idioma.

No caso de que os aprendizes, sujeitos desta pesquisa, produzam as seqüências /k/ + consoante, adotando a queda do primeiro segmento, procuraremos identificar se esse fenômeno ocorre por influência do dialeto falado pela professora, caso inclua esse forma de pronúncia, ou pela transferência dos padrões da LM desses aprendizes, em casos como: *actor* (em Espanhol) – *ator* (em Português), *acción* – *ação* e etc.

No quadro abaixo incluímos exemplos da realização da consoante ‘x’ em Português como a sequência [ks]. Outras possibilidades de realização desse grafema serão comentadas na seção dedicada à discussão sobre os fonemas /s/ e /z/.

Contexto Ortográfico	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
Sequência ‘cc’	Pode ocorrer de forma breve, como oclusiva: có[k]cix (cóccix) Ou com a ocorrência da vogal epentética [ɪ]: có[kɪ]cix	Realiza-se como som oclusivo quando pronunciada de forma enfática: a[k]ción (acción) Na pronúncia ordinária, pode ocorrer como fricativa velar: a[ɣ]ción. Em certos dialetos, pode ocorrer queda: aœción.
Sequência ‘cn’	té[k]nica (técnica) ou té[kɪ]nica	Pode ocorrer dois tipos de realização na pronúncia enfática: té[k]nica ou té[g]nica Ou como fricativa velar, na pronúncia ordinária: té[ɣ]nica
Sequência ‘ct’	pa[k]to (pacto) ou pa[kɪ]to	Normalmente ocorre como pa[k]to ou pa[ɣ]to Pode ocorrer queda: aœtor (actor) Em alguns dialetos, ocorre como [θ]: a[θ]tor
‘x’	Há casos de realização de ‘x’ ortográfico como [ks]: tá[ks]i (táxi) ou tá[kɪs]i ôni[ks] (ônix), fêni[ks] (fênix)	Em posição intervocálica, é realizada como fricativa velar seguida de [s], [ɣs]: e[ɣs]ámen, é[ɣs]to

3.8.4. O fonema /g/

O fonema /g/ é realizado como consoante oclusiva velar vozeada de maneira uniforme em todos os dialetos do Português quando precede as vogais ‘a’, ‘o’ e ‘u’: [ˈɡatʊ] (gato), [aˈɡɔɾa] (agora), [ˈɡula] ou nas seqüências ‘gue’ e ‘gui’: [ˈɡɛxa] (guerra), [ɡiˈtaxa] (guitarra).

Em Espanhol /g/ ocorre como oclusiva velar nas mesmas situações que em Português, porém essa realização está restrita aos casos em que /g/ encontra-se em posição inicial absoluta ou precedendo a consoante nasal /n/ : [gaˈɾaxe] (garage), [ˈɡiso] (guiso), [ˈɡorðo] (gordo), [ɡusˈtaɾ] (gustar), [ˈkongo] (congo) (Fernandez & Quilis, 1997: 80).

Nesse idioma, /g/ pode ocorrer como uma consoante fricativa velar quando não se encontre nos contextos especificados acima. Essa variante fricativa de /g/ é representada foneticamente como [ɣ]. Segundo Navarro (1999: 139) esse alofone diferencia-se de [g] porque durante a sua produção a região posterior do dorso da língua não chega a um contato completo com o véu palatino e o ar expirado sai pela passagem entre esses dois órgãos produzindo uma suave fricção, que não ocorre no caso de uma consoante oclusiva como [g].

Quando /g/ precede as consoantes /m/ ou /n/, em Português, podemos observar a ocorrência da vogal epentética [ɪ] entre esses segmentos consonantais (Cagliari, 1981: 107 – 110). Assim como foi descrito no caso das demais consoantes oclusivas, esse fenômeno que é amplamente observado no Português não é comum ao Espanhol, sendo que neste idioma a consoante /g/ geralmente é produzida com articulação oclusiva nas seqüências /gm/ e /gn/ (Navarro, 1999: 139).

Tanto na Espanha como em diversos países hispano-americanos, os casos de queda da consoante /g/ são observados no contexto intervocálico, na pronúncia relaxada, em palavras como *aøua* (agua) e *aøurdar* (aguardar).

O quadro que apresentamos abaixo resume as principais diferenças na realização do fonema /g/ em Português e em Espanhol, valorizando o contexto em que essas distinções ocorrem:

/g/

Contexto ortográfico	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
Seguida das consoantes 'm' e 'n'	Pode ser pronunciada de forma breve, como oclusiva: do[g]ma, di[g]nidade Ou seguida da vogal [ɪ]: do[ɡɪ]ma, di[ɡɪ]nidade	Normalmente ocorre como oclusiva: do[g]ma, di[g]nidade
Em sílabas internas, seguida das vogais 'a', 'o' e 'u' e nas seqüências 'gue' e 'gui'	Normalmente ocorre como oclusiva: a[ɡa]rrar, fo[ɡe]ira, se[ɡɪ]r a[ɡo]sto, a[ɡu]lha	Normalmente ocorre como fricativa velar: a[ɣa]rrar, fo[ɣe]ira, se[ɣɪ]r a[ɣo]sto, a[ɣu]lha No contexto intervocálico, pode ocorrer queda: aɣua

3.8.5. O fonema /d/

Segundo as descrições de Navarro o fonema /d/ realiza-se como consoante oclusiva dental vozeada. A oclusão, nesse caso, ocorre através do contato da ponta da língua com a face interior dos dentes incisivos superiores. O autor (1999: 99) afirma que essa realização é observada quando /d/ encontra-se em posição inicial absoluta ou quando é precedida pelas consoantes 'l' ou 'n': [d]omingo, tol[d]o, mun[d]o. Segundo Silva (1999: 37), em Português o fonema /d/ pode ocorrer com articulação dental ou alveolar³³, representadas da mesma forma pela autora: [d]. Lembramos, porém, que essas duas possibilidades de realização são observadas diante das vogais /a/, /o/ e /u/, na maioria dos dialetos do Português.

Consideramos que a diferença mais relevante entre a realização do fonema /d/ em Português e em Espanhol ocorre quando esse fonema precede a vogal [ɪ], que pode ser uma variação do fonema /e/ quando há neutralização. Nesse contexto é comum que /d/ seja realizado como um som africado alveolopalatal: [dʒɪ]nheiro (dinheiro), [dʒɪ]stino (destino),

dá[dʒɪ]va (dádiva), a[dʒɪ]vinhar (adivinhar), ca[dʒɪ]ado (cadeado). Silva (1999: 57 – 59) identifica esse tipo de pronúncia, principalmente entre falantes da região sudeste do Brasil, de maneira geral, e de Belo Horizonte.

Sem aprofundar-nos na questão da identificação dialetal que determina as variações na realização da consoante /d/ em Português, devemos ressaltar o fato de que, em Espanhol, o modo e o lugar de articulação desse fonema não são alterados na sequência /d i/, ou seja, essa consoante conserva as características de oclusiva dental quando se encontra em posição inicial absoluta: [d]iamante, [d]ivino, [d]estino, etc.

Já na posição inicial de sílaba interna, o fonema /d/, em Espanhol ocorre geralmente como consoante fricativa interdental vozeada: [ð]. Segundo as descrições de Navarro (1999: 99 – 101), esse som é produzido pelo contato rápido entre a ponta da língua e a extremidade dos dentes incisivos superiores sem que a passagem de ar seja obstruída, ocasionando uma fricção suave. O autor considera que essa variante fricativa do fonema /d/ ocorre sempre que /d/ não se encontre em posição inicial absoluta ou precedida de ‘l’ ou ‘n’: escu[ð]o (escudo), ma[ð]re (madre), or[ð]en (orden).

Em relação a essa variante do fonema /d/, em Espanhol, Mori (2001: 161) afirma que a realização das oclusivas vozeadas /b, d e g/ como alofones fricativos [β, ð e ɣ] é determinada em função de uma única regra: a ocorrência de tais alofones no contexto intervocálico.

Como já mencionamos acima, em Português essa consoante geralmente conserva, de maneira uniforme em todos os dialetos, os traços de oclusiva dental ou alveolar em sílabas internas quando precede as vogais /a/, /o/ e /u/. A realização da consoante /d/ como oclusiva dental ou alveolar: [d] em vez de fricativa interdental: [ð] não deve ser reconhecida como um motivo de preocupação entre os profissionais ligados à área de ensino de Espanhol para brasileiros, uma vez que tal diferença é de difícil identificação na fala corrente dos aprendizes e não constitui, a nosso ver, um forma de erro fonético.

³³ A parte da frente da língua aproxima-se ou toca os alvéolos dos dentes incisivos superiores.

A vogal epentética [ɪ] pode ser observada nas seqüências ortográficas ‘dm’, ‘dv’ e ‘dj’ (Cagliari, 1981: 109). Nesses casos o fonema [d] pode ocorrer, em Português, como oclusiva dental: [d] ou como africada alveolopalatal: [dʒ].

Essa variação é determinada, como no caso das seqüências /dɪ/ ou /di/, pelo dialeto do falante. Nas mesmas seqüências (‘dm’, ‘dv’ e ‘dj’), em Espanhol, /d/ ocorre como fricativa interdental: a[ð]jetivo, a[ð]mirable, a[ð]vertencia (Navarro, 1999: 100).

Segundo Martins (2000: 70), a realização da consoante /d/ em palavras como *admitir*, *adquirir* pode ocorrer de forma bastante difundida em quase toda a Espanha como consoante fricativa interdental desvozeada: [θ]. Tanto Navarro como Martins, reconhecem a ocorrência desse alofone na seqüência –ad e quando /d/ em posição final de sílaba. Esse mesmo tipo de realização é observado na região serrana do Equador (Quilis, 1992, apud Vaquero, 1998:32).

A pronúncia do fonema /d/ em posição final de sílaba (*ciudad*, *edad*, *libertad*) normalmente traz uma certa dificuldade aos aprendizes brasileiros, que costumam produzi-lo de maneira mais afetada do que um falante nativo o faria.

Navarro (1999: 102-103) descreve a realização do fonema /d/ nesse contexto da seguinte maneira:

A ponta da língua toca preguiçosamente a extremidade dos incisivos superiores, as vibrações laríngeas cessam quase ao mesmo tempo em que se forma o contato linguodental, e além disso, a corrente espirada, preparando a pausa seguinte, costuma ser tão tênue, que de fato a articulação resulta quase muda.

Para representar o fonema /d/ nesse contexto, Navarro adota o mesmo símbolo utilizado na representação de sua variante fricativa em tamanho menor, para representar a suavidade do som, e acrescenta um diacrítico que indica que a consoante deve ser produzida com desvozeamento. Para adaptar o símbolo utilizado pelo autor às possibilidades de representação do IPA (Alfabeto Fonético Internacional), adotaremos o símbolo: [ð̥].

No caso de formas nominais como *virtud*, *verdad*, *juventud*, *libertad*, etc Navarro aponta a supressão (ou queda) da consoante /d/ como característica pertencente à fala vulgar na maior parte da Espanha. Devemos recordar, porém, que a queda do fonema /d/ em posição final é a forma comumente produzida na maioria dos dialetos hispano-americanos.

No caso dos participípios passados terminados em –ado (hablado, amado, etc.) a queda do fonema /d/ é considerada por Navarro como característica da fala familiar, e aceita como uma variação possível da pronúncia de tais formas verbais. Apesar disso, o autor recomenda aos estrangeiros aprendizes de Espanhol que a pronúncia de /d/, nesse contexto, seja a mesma proposta por ele para os casos em que essa consoante encontra-se em posição final absoluta, ou seja: [ð], descrita acima. Segundo Vaquero (1998:21 e 27), a queda da consoante /d/ em posição intervocálica é própria da fala popular de Cuba, sendo que nesse dialeto a vogal que precede /d/ é produzida com uma duração significativamente maior do que nos casos em que não ocorre queda. Vaquero cita o mesmo tipo de ocorrência nos dialetos falados no Chile, em Porto Rico, na República Dominicana e no Peru.

Em Português não é comum que o fonema /d/ encontre-se situado na posição final absoluta das palavras. Em exemplos isolados, como a sigla UNIMED, as pronúncias possíveis seriam como africada alveolopalatal: UNIME[dʒɪ] ou como oclusiva dental UNIME[dɪ], de acordo com o dialeto do falante, mas ambas seguidas pela vogal [i].

No quadro abaixo, tratamos de apresentar resumidamente as variações que consideramos como mais comuns de realização do fonema /d/ em Português e em Espanhol, ressaltando aquelas que não devem ser transferidas de um idioma para o outro, por não constituírem formas próprias de ambas as línguas.

/d/

Contextos específicos	Português	Espanhol
Diante das vogais ortográficas ‘a’, ‘o’ e ‘u’ em posição inicial absoluta	Pode ocorrer como oclusiva dental ou alveolar: [d]ádiva, [d]ormir, [d]uro	Normalmente ocorre como oclusiva dental vozeada [d]ádiva, [d]ormir, [d]uro
Diante de /i/ em posição inicial absoluta	Pode ocorrer como oclusiva em alguns dialetos: [dia] Ou como africada alveolopalatal em outros: [dzia]	Ocorre de forma uniforme como oclusiva: [dia], [d̪ie]nte (diente)
Inicial de sílaba interna	mo[d]a, qua[d]ro, ca[d]eira Normalmente ocorre como oclusiva dental	mo[ð]a, cua[ð]ro, ca[ð]era Normalmente ocorre como uma variante fricativa de /d/
Diante das consoantes ‘j’, ‘m’, ‘v’, ‘q’	Pode ocorrer como africada alveolopalatal ou como oclusiva: a[dʒɪ]etivo, a[dʒɪ]mitir, a[dʒɪ]vêbio, a[dʒɪ]quirir Seguida da vogal [ɪ], em alguns dialetos: a[dɪ]etivo, a[dɪ]mitir, a[dɪ]vêbio	a[ð]etivo, a[ð]mitir, a[ð]vêbio, a[ð]quirir Normalmente ocorre como uma variante fricativa de /d/
Em posição final absoluta	unime[dɪ] ou unime[dʒɪ] Geralmente ocorre sob essas duas formas	Pronunciada de maneira fraca e relaxada: ciuda[ð], amista[ð], habla[ð] Pode haver queda: virtuø (virtud), verdaø (verdad) Ocorre como fricativa interdental desvozeada em diversos dialetos falados na Espanha: calida[θ], felicida[θ]

3.8.6. ‘y’ e a seqüência ‘hie’ em Espanhol

Devemos lembrar que o som representado por [dʒ], descrito na seção anterior, é comum à língua espanhola, porém ocorre em contextos ortográficos distintos do Português.

Segundo Fernandez & Quilis (1997 : 108-109), esse alofone corresponde a uma das formas de realização da consoante ‘y’ e da seqüência ‘hie’ quando precedidas pelas consoantes ‘l’ ou ‘n’: cón[dʒ]uge (cónyuge), el [dʒ]eso (el yeso), in[dʒ]ectar (inyectar), venden [dʒ]hielo (venden hielo).

Nos demais contextos ortográficos, os autores afirmam que ‘y’ e ‘hi’ devem ser pronunciadas como consoante africada linguopalatal vozeada, representada foneticamente por [j̞]. O som correspondente a esse alofone é produzido *com a língua aderida à parte média e anterior do palato duro, formando pelo centro um pequeno canal por onde o ar escapa, vibrando as cordas vocais*. (Martins 2000: 77). Exemplos desse som são encontrados geralmente na produção de palavras como: [j̞]o (yo), [j̞]ierba (hierba), va[j̞]a (vaya), [j̞]ielo (hielo).

Por se tratar de um som alheio ao sistema fonético do Português, a realização de [j̞] pode representar uma dificuldade para aprendizes brasileiros. Observamos que, em geral, esses alunos tendem a produzir ‘y’ como [i] em palavras como *yendo*, *vaya*, *mayo* e etc. Esse tipo de realização, conhecido como *yeísmo* e é identificado em dialetos falados em diversas partes de Castilha e da Andaluzia (Navarro ,1999:131) e na maioria dos países hispano-americanos (Vaquero, 1998:39 – 41) e, portanto, são variações próprias da língua espanhola e não devem ser reconhecidas como erro.

Outras variações na pronúncia de ‘y’ e da seqüência ‘hie’, como /j/ ou /ʒ/, são amplamente observadas em diversas regiões da Argentina. Esses fonemas serão descritos mais detalhadamente ainda neste capítulo, na seção 3.8.9.

3.8.7. O fonema /t/

Em Português o fonema /t/ é caracterizado como um som oclusivo alveolar desvozeado, de maneira uniforme, sempre que precedem os segmentos vocálicos [a, e, o, u] (Cagliari & Massini-Cagliari, 2001:126).

As descrições de Navarro (1999:97) relativas ao fonema /t/, a nosso ver, caracterizam adequadamente a sua realização também em Português.

De acordo com o autor, a oclusiva alveolar [t] acontece com o apoio da língua contra a face interna dos dentes incisivos superiores, provocando uma obstrução completa às passagem de ar. A parte inferior da língua toca também a extremidade dos dentes de baixo, depois o contato da língua estende-se para cima, pelas gengivas ou os alvéolos, dependendo da intensidade da pronúncia.

Em contato com os alofones [i] e [ɪ], pode ocorrer palatalização de /t/ , tal como ocorre com /d/ no mesmo contexto. Silva (1999: 38) identifica esse processo na pronúncia típica do Sudeste e em algumas regiões do Norte e do Nordeste do Brasil.

Quando o fonema /t/ é realizado de forma palatalizada, o som produzido é de uma consoante africada alveolopalatal desvozeada e corresponde ao ‘tch’ da palavra ‘tchau’. Esse mesmo som é atribuído à sequência ortográfica ‘ch’ em Espanhol. Para representar foneticamente as seqüências ‘te’³⁴ e ‘ti’, em Português e ‘ch’ em Espanhol, adotaremos o símbolo: [tʃ].

Partiremos da descrição articulatória do alofone [tʃ], proposto por Fernández & Quilis (1997: 108), para caracterizar a sua realização em ambos os idiomas. Segundo os autores, [tʃ] ocorre com o contato entre *o pré-dorso da língua e a região pré-palatal, formando primeiramente uma oclusão perfeita no momento tenso e, a continuação, no mesmo momento, uma fricção*. Navarro (1999: 126) afirma que a extensão do contato linguopalatal, o ponto de articulação e a duração do elemento fricativo apresentam uma grande quantidade de variações de acordo com o dialeto falado. Na pronúncia que Navarro considera como correta, o contato linguopalatal ocorre em função da força com que se produz o som. O autor afirma que a pronúncia do fonema /t/ em final de sílaba, principalmente átona, pode ocorrer de forma

reduzida sob a forma de [ð]³⁵, sobretudo na conversação familiar: a[ð]las (atlas), ri[ð]mo (ritmo), a[ð]mósfera (atmósfera), etc.

Martins (2000: 69) reconhece, além da realização de /t/ como [ð], casos de queda do fonema /t/ no mesmo contexto identificado por Navarro em palavras como : [enolo'xia] (etnología) , ['eniko] (étnico), etc, na pronúncia coloquial descuidada. Em Português, o fonema /t/ em final de sílaba pode como oclusiva alveolar [t] ou como africada alveolopalatal [tʃ], essa diferença é determinada pelo dialeto específico de cada região. Em ambos os casos, /t/ pode vir acompanhado da vogal epentética [i]:ri[tɪ]mo, ri[tʃɪ]mo (Cagliari, 1981: 108-109).

Martins (2000: 69) considera que o aprendiz brasileiro deve suprimir a realização desse elemento vocálico em Espanhol nos casos de /d/ e /t/ em final de sílaba. Referindo-se também ao ensino de Espanhol para brasileiros, Quilis (1979) afirma que a palatalização dos fonemas /d/ e /t/ deve ser evitada por esses aprendizes. Em posição final absoluta, a palatalização do fonema /t/ e a presença da vogal epentética [ɪ] não devem ocorrer em Espanhol.

Em palavras como 'superavit' , 'internet', Kwait, a consoante 't' ortográfica deve ser pronunciada, a nosso ver, como [ð] (descrita na seção anterior), tal como nas palavras liberda[ð], ciuda[ð], etc.

A seguir apresentamos o resumo das principais diferenças entre a realização do fonema /t/ em Português e em Espanhol:

³⁴ Nos caso em que haja neutralização /e/ - /ɪ/.

³⁵ Ver descrições do alofone [ð] na seção anterior, dedicada ao estudo de do fonema /d/.

/t/

Contextos específicos	Português	Espanhol
Diante de [i] ou [ɪ]	Pode ocorrer como oclusiva em alguns dialetos: [t]ipo, distan[tɪ] Ou como africada, em outros: [tʃi]po, distan[tʃɪ]	Normalmente ocorre como oclusiva: [t]ipo, ac[t]ivo O som representado por /tʃ/, em Espanhol refere-se à sequência ortográfica 'ch' seguida de qualquer segmento vocálico: mu[tʃ]a[tʃ]o (muchacho), em certos dialetos.
Em final de sílaba, seguida pela consoante 'l'	Conserva-se como oclusiva a[t]las	Geralmente ocorre como fricativa a[ð]las
Em final de sílaba, seguida pelas consoantes 'm' ou 'n'	a[tʃɪ]mosfera ou a[tɪ]mosfera (atmosfera), ri[tʃɪ]mo ou ri[tɪ]mo (ritmo), é[tʃɪ]co ou é[tɪ]co (ético) Geralmente ocorre como africada seguida pela vogal [ɪ] ou como oclusiva, também seguida de [ɪ]	a[ð]mósfera, ri[ð]mo, é[ð]co Normalmente ocorre como uma variante fricativa de /d/
Em posição final absoluta	Pode ocorrer como oclusiva: superavi[tɪ], Kwai[tɪ], interne[tɪ] Ou como africada: superavi[tʃɪ], Kwai[tʃɪ], interne[tʃɪ]	superavi[ð], Kwai[ð], interne[ð] Ocorre como uma variante desvozeada da fricativa [ð]

3.8.8. O fonema /f/

O fonema /f/, em geral, é produzido uniformemente como um som fricativo labiodental desvozeado: [f], em todos os dialetos do Português. A fricção provocada pelo ar fonatório ocorre entre o lábio inferior e a extremidade dos dentes incisivos superiores, as cordas vocais não vibram durante a produção desse fonema.

Segundo Fernández & Quilis (1997:93) essa mesma realização corresponde ao padrão de pronúncia do fonema /f/ em Espanhol, no entanto, outras possibilidades de realização desse fonema são encontradas em diversos dialetos hispano-americanos.

Vaquero (1998: 42) identifica a produção de /f/ como a fricativa bilabial desvozeada: [ɸ] em países como Panamá, Paraguai e Colômbia, assim como em certas regiões do Equador, do Peru e do México. Esse mesmo tipo de realização é identificada por Andión & Gómez (1998:127), porém as autoras não citam em quais países ou regiões essa variação é encontrada.

A realização do fonema /f/ como o alofone aspirado [h] foi identificada por diversos pesquisadores citados por Vaquero (1998:42- 43). Em alguns países (Venezuela, Uruguai e Espanha) a autora comenta que essa variação é considerada como própria da fala vulgar ou típica de regiões rurais. Em outros, como Panamá, Chile e Porto Rico, Vaquero limita-se apenas a citar a ocorrência desse fenômeno.

Uma diferença relevante entre a realização desse fonema em Português e em Espanhol ocorre quando /f/ encontra-se na posição final de sílaba, precedendo a consoante /t/. Nesse caso, a presença da vogal epentética [i] freqüentemente ocorre, em Português, determinando o acréscimo de uma sílaba a palavras como *afta*: a – [fi] – ta e *aftosa*: a – [fi] – to – sa. Já em Espanhol, a epêntese não acontece e o número de sílabas determinado ortograficamente conserva-se na pronúncia: af – ta.

Vejamos, no quadro abaixo, o resumo das diferentes realizações de /f/ em Português e em Espanhol:

/f/

Contexto Ortográfico	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
/f/ + vogal	Geralmente ocorre como fricativa labiodental: [f]amília	Há três possibilidades de realização: Como fricativa labiodental: [f]amília Como fricativa bilabial: [ɸ]amília E com aspiração: [h]amília
Seqüência 'ft'	a[ft]a ou a[fi]ta di[f]teria ou di[fi]teria na[f]talina ou na[fi]talina	a[f]ta di[f]teria na[f]talina

3.8.9. Os fonemas /ʃ/ & /ʒ/

O fonema /ʃ/ em Português representa o som fricativo palatoalveolar desvozeado, realizado, pela maioria dos brasileiros na seqüência ortográfica 'ch' : **chá**, **chinês**, **cachorro**, etc e pelo grafema 'x' em alguns contextos, como: no começo de palavra (**xícara**, **xarope**), após ditongo (**paixão**, **peixe**) – com exceção das palavras 'trouxe' e 'auxílio', após o grupo inicial 'en' (**enxada**, **enxoval**) e após o grupo inicial 'me' (**mexicano**, **mexer**). Outros casos em que a letra 'x' é produzida foneticamente como [ʃ], não se enquadram em nenhuma das situações identificadas acima, por exemplo: **oxalá**, **abacaxi**.³⁶

O fonema /ʒ/ possui as mesmas características articulatórias de /ʃ/, porém ocorre com a vibração das cordas vocais, sendo portanto um som vozeado. Ortograficamente /ʒ/ corresponde normalmente às consoantes 'j' (seguida por qualquer vogal) e 'g' (seguida pelas vogais 'e' e 'i') em palavras como **jamaís**, **gente**, **gigante**, **jogar**, **jurar**.

Como exceção às descrições que apresentamos acima, Silva (1999: 59) identifica entre alguns falantes de Cuiabá a realização da seqüência ortográfica 'ch' como o fonema /tʃ/ e de 'gi' e 'ja' como [dʒi] e [dʒa], respectivamente. A autora exemplifica esses casos de variação

dialetal com seguintes palavras: [ˈtʃa] (chá), [ˈatʃa] (acha), [ˈtʃia] (chia), [ˈdʒa] (já), [ˈadʒa] (haja), [ˈdʒia] (gia).

Os fonemas /ʃ/ e /ʒ/ geralmente não são reconhecidos como sons próprios da língua espanhola, porém há dialetos em que a sua realização pode ser amplamente observada. Segundo Martins (2000: 78), a consoante ortográfica ‘y’ e a sequência ‘hie’ em posição inicial absoluta podem ser realizadas como [ʒ] tanto na Espanha, em regiões como Andaluzia e Canárias, como na Hispanoamérica. Nesses contextos, palavras como *yo*, *ya*, *huya*, *mayo*, *hierba*, *hielo*, podem ser pronunciadas pelos falantes desses dialetos como: [ʒo], [ʒa], [uʒa], [maʒio], [ʒierβa], [ʒielo].

O autor identifica, ainda, a produção desse som de forma desvozeada entre falantes portenhos. No caso dessa variante dialetal, os exemplos que apresentamos acima seriam pronunciados da seguinte forma: [ʃo], [ʃa], [uʃa], [maʃio], [ʃierβa], [ʃielo]. Entre esses falantes podemos encontrar também a realização fonética da sequência ortográfica ‘ll’ como [ʃ]: ca[ʃ]e (calle), mi[ʃ]ones (millones), [ʃ]amar (llamar).

Ainda sobre a possibilidade de ocorrência do fonema /ʃ/ na língua espanhola, devemos incluir a realização desse som por falantes mexicanos em palavras de origem náhuatl (Akeberg: 1998: 170).

Apesar do fonemas /ʃ/ e /ʒ/ estarem presentes em diferentes variações dialetais do Espanhol, verificamos que os contextos em que eles podem ocorrer nesse idioma não coincidem, em nenhum dialeto, com os contextos nos quais eles são realizados em Português:

³⁶ A identificação dos contextos em que a letra ‘x’ ocorre como [ʃ] e os exemplos apresentados foram extraídos de: Medone, S. & Roos, L., 2000: 115 – 116.

	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
[ʃ]	Corresponde à sequência ortográfica ‘ch’ ou à consoante ‘x’: [ʃ]á (chá), [ʃ]eio (cheio), [ʃ]ina (China), cai[ʃ]a (caixa), [ʃ]ícara (xícara)	Pode ocorrer na fala portenha da Argentina: [ʃ]o (yo), va[ʃ]a (vaya), [ʃ]endo (yendo)
[ʒ]	Corresponde ortograficamente às consoantes ‘j’ e ‘g’ (seguida pelas vogais ‘i’ e ‘e’): [ʒ]antar (jantar), [ʒ]en[ʒ]ibre (gengibre)	Em alguns dialetos da Espanha e da Hispano-América corresponde ortograficamente a ‘y’, ‘hi’ (inicial absoluta) e ‘ll’: ha[ʒ]a (haya), [ʒ]ierro (hierro), ca[ʒ]e (calle)

3.9. Os fonemas /s/ & /z/

O fonema /s/ representa uma consoante fricativa alveolar desvozeada. Durante a sua produção, a língua aproxima-se dos alvéolos dos dentes incisivos superiores até quase tocá-los. A fricção do ar ocorre entre a parte da frente da língua e os alvéolos, as cordas vocais não vibram durante esse movimento.

Na sequência ortográfica ‘s’ + vogal, /s/ ocorre de maneira uniforme em Português e em Espanhol quando essa consoante ocupa a posição inicial absoluta de uma palavra: [s]alada, [s]empre, [s]iempre, [s]ou, [s]oy, etc e quando a consoante ‘n’ a precede: can[s]ado, an[s]ioso, etc. Lembramos que a consoante ‘ç’ e a sequência ‘ss’ não encontram correspondência ortográfica em Espanhol e que devem ser pronunciadas sempre como [s] na língua portuguesa: a[s]ar (assar), can[s]ão (canção).

Em Português, /s/ ocorre em todos os dialetos nas sequências ‘ce’ e ‘ci’: [s]éu (céu), [s]edo (cedo), [s]inco (cinco), etc. Nestas mesmas sequências, em Espanhol, a consoante ‘c’

	Variações mais comuns em Português	Variações mais comuns em Espanhol
[ʃ]	Corresponde à sequência ortográfica ‘ch’ ou à consoante ‘x’: [ʃ]á (chá), [ʃ]eio (cheio), [ʃ]ina (China), cai[ʃ]a (caixa), [ʃ]ícara (xícara)	Pode ocorrer na fala portenha da Argentina: [ʃ]o (yo), va[ʃ]a (vaya), [ʃ]endo (yendo)
[3]	Corresponde ortograficamente às consoantes ‘j’ e ‘g’ (seguida pelas vogais ‘i’ e ‘e’): [3]antar (jantar), [3]en[3]ibre (gengibre)	Em alguns dialetos da Espanha e da Hispano-América corresponde ortograficamente a ‘y’, ‘hi’ (inicial absoluta) e ‘ll’: ha[3]a (haya), [3]ierro (hierro), ca[3]e (calle)

3.9. Os fonemas /s/ & /z/

O fonema /s/ representa uma consoante fricativa alveolar desvozeada. Durante a sua produção, a língua aproxima-se dos alvéolos dos dentes incisivos superiores até quase tocá-los. A fricção do ar ocorre entre a parte da frente da língua e os alvéolos, as cordas vocais não vibram durante esse movimento.

Na sequência ortográfica ‘s’ + vogal, /s/ ocorre de maneira uniforme em Português e em Espanhol quando essa consoante ocupa a posição inicial absoluta de uma palavra: [s]alada, [s]empre, [s]iempre, [s]ou, [s]oy, etc e quando a consoante ‘n’ a precede: can[s]ado, an[s]ioso, etc. Lembramos que a consoante ‘ç’ e a sequência ‘ss’ não encontram correspondência ortográfica em Espanhol e que devem ser pronunciadas sempre como [s] na língua portuguesa: a[s]ar (assar), can[s]ão (canção).

Em Português, /s/ ocorre em todos os dialetos nas sequências ‘ce’ e ‘ci’: [s]éu (céu), [s]edo (cedo), [s]inco (cinco), etc. Nestas mesmas sequências, em Espanhol, a consoante ‘c’

reaparecendo em seu lugar a consoante [s]. O mesmo fenômeno é observado nesses contextos em Português: me[z]mo (mesmo), de[z]de (desde), ci[z]ma (cisma).

Em Português fonema /z/ é produzido de maneira uniforme, nas seqüências ortográficas ‘za’: [z]angado, ‘ze’: [z]é (Zé), ‘zi’: rapa[z]inho, ‘zo’: [z]ona, ‘zu’: [z]umbido. Já em Espanhol, as seqüências existentes: ‘za’, ‘zo’ e ‘zu’ admitem pelo mesmo duas realizações: como [s]: ca[s]a (caza), [s]orro (zorro), a[s]ul (azul) ou como [θ], mas nunca como [z], tal como ocorre em Português.

A realização de ‘z’ como [s] ou [θ] depende da variante dialetal do falante, coincidindo com as condições descritas na página anterior sobre as seqüências ‘ce’ e ‘ci’. Deste modo, um falante do dialeto andaluz pronunciará a palavra *Zaragoza* como [s]arago[s]a, enquanto um falante de Madri certamente produzirá a mesma palavra como [θ]arago[θ]a.

Quando um falante de Espanhol pronuncia a consoante ‘z’ como [s], a distinção fonética entre palavras como *casa* e *caza* não ocorre porque ambas são produzidas como ca[s]a. Nesse caso, o significado de cada uma dessas palavras só poderá ser identificado pelo contexto em que se encontram. Lembramos que a não distinção entre fonemas é chamada de neutralização e ocorre quando *há uma supressão das oposições entre dois ou mais fonemas em determinados contextos, isto é, quando uma oposição é anulada ou neutralizada* (Callou & Leite, 1999: 43). Um falante de Espanhol que pronuncia indiscriminadamente os fonemas /s/ e /z/, neutraliza a oposição referente ao lugar de articulação do alofone [θ] (interdental) e [s] (alveolar), produzindo ambos como [s].

As possibilidades de realização do fonema /s/ em Português são muito diversificadas nas seqüências ortográficas em que esse fonema precede outra consoante (esbelto, aspirador, casca, está, etc) e quando /s/ e /z/ ocupam a posição final absoluta de uma palavra (pais, paz, três, vez, pôs, arroz, etc). As diferentes realizações de /s/ nesses contextos podem revelar a origem de um determinado falante através da identificação da sua variante dialetal (Cagliari, 1981: 25- 26, sobre a pronúncia típica dessa consoante no Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, - Silva, 1999: 52 - 55 sobre a realização de /s/ no dialeto de Belo Horizonte, do Rio de Janeiro e de Recife - Callou e Leite, 1999: 72 - 73, sobre a descrição fonológica dessa consoante).

A depender da variante dialetal dos falantes, o fonema /s/ pode ocorrer em Português e Espanhol em posição final de sílaba interna ou em posição final absoluta de palavra di[s]co, casa[s] (casas), pa[s] (paz), ve[s] (vez), arro[s] (arroz), me[s]cla (mezcla)³⁷ etc. Segundo Fernández & Quilis (1997:97) o fonema /s/ em tais contextos pode ser produzido com aspiração ou desaparecer completamente em várias regiões da Espanha e Hispano-América.

O fonema /s/ realizado com aspiração corresponde a uma fricativa glotal desvozeada³⁸. A aspiração de /s/ é representado por [h]: mi[h]mo (mismo), do[h] (dos), e[h]te (este). Navarro (1999: 110) considera tanto a produção aspirada de /s/ como a sua eliminação como vulgarismos que devem ser corrigidos.

Segundo Vaquero (1998: 34 – 38) aspiração ou a queda de /s/ são características próprias de diversos dialetos hispano-americanos e em diversos países (Venezuela, Cuba, Porto Rico, República Dominicana e Panamá) tais fenômenos não estão associados à fala vulgar. Em Lima, a aspiração de /s/ em final de sílaba é amplamente observada, sendo que a sua produção como fricativa velar é muito comum quando a consoante /s/ precede uma consoante velar: Cu[x]co.

O caso de eliminação de /s/ é identificado tanto por Navarro (1999: 109) como por Quilis & Fernández (1997: 97) na sequência ‘sr’: ‘israelitas’ pronunciada como [ĩrae'litas], dos reales como [doŕe'ales]. Esses casos não são considerados pelos autores como vulgarismos.

Vejamos agora em que casos a consoante ortográfica ‘x’ pode ser produzida como [s] em ambos os idiomas. Em Espanhol, Martins (2000: 75) identifica dois contextos: em posição inicial absoluta [s]ilografia (xilografia), [s]enófobo (xenófobo), etc e quando ‘x’ precede outra consoante: e[s]posición (exposición), te[s]to (texto). Este último caso aplica-se também ao Português: e[s]término (extermínio), e[s]tra (extra).

A realização de ‘x’ com o som de [s] geralmente ocorre na língua portuguesa na sequência ‘ex’ seguida de consoante desvozeada: e[s]tenso (extenso), e[s]plícito (explícito).

³⁷ Em Espanhol a consoante ortográfica ‘z’ pode ocupar a posição final de sílaba interna, como nas palavras mezcla e bizco e, nesses casos poderá ser pronunciada como [θ] ou [s].

No entanto, em dialetos como o carioca essa consoante pode ser produzida como [ʃ]: e[ʃ]terior (exterior), e[ʃ]plodir (explodir) (Medone & Roos 2000: 120).

Conforme comentamos na seção dedicada ao estudo do fonema /k/, em Espanhol a consoante ‘x’ entre duas vogais normalmente corresponde ao som [χs]: tá[χs]i (táxi), e[χs]ótico (exótico), e[χs]amen (examen), etc. Essa uniformidade não é encontrada em Português, já que nesse idioma a consoante ‘x’ pode assumir quatro sons distintos, dois deles já discutidos anteriormente: [ʃ], nos casos de palavras como *luxo*, *mexerico*, *xale*, *paixão* e [ks]: *léxico*, *reflexo*.

A produção de ‘x’ como [z] ocorre uniformemente em Português na sequência ‘ex’ + vogal: e[z]ato (exato), ex[z]agero (exagero), etc (Medone & Roos, *ibid*: 118).

Vejamos no quadro apresentado abaixo, as principais diferenças relativas à realização dos fonemas /s/ e /z/ em Português e em Espanhol:

³⁸ Os sons glotais são produzidos com a articulação das cordas vocais

/s/ & /z/

Contexto ortográfico	Realizações mais comuns em Português	Realizações mais comuns em Espanhol
‘z’ seguida por vogal	É uniformemente realizada como [z]: [z]angado, a[z]eite.	Pode ser pronunciada como [s] ou [θ], dependendo do dialeto do falante: [s]arago[s]a ou [θ]arago[θ]a
‘c’ nas seqüências de ‘ce’ e ‘ci’	É uniformemente realizada como [s]: [s]edo (cedo), [s]inema (cinema)	Pode ocorrer como [s]: [s]ereal (cereal), can[s]ión (canción) Em algumas regiões da Espanha pode ocorrer como [θ]: [θ]erca (cerca), [θ]ien (cien).
‘s’ intervocálica	É pronunciada como [z] em todos os dialetos: a[z]a (asa)	Ocorre de maneira uniforme como [s]: ca[s]a
‘z’ e ‘s’ em final absoluto de palavra	Geralmente ocorrem como [s]: doi[s], p[a]is (paz)	São pronunciadas como [s]: tre[s] (tres), capa[s] (capaz)
‘x’ inicial de palavra	Sempre ocorre como [ʃ]: [ʃ]ícara (xícara), [ʃ]erife (xerife)	Geralmente é pronunciada como [s]: [s]ilografia (xilografia), [s]erocopiar (xerocopiar)
‘x’ intervocálica	Pode ocorrer como [s]: pró[s]imo (próximo) em algumas palavras e como [z] na seqüência ‘ex’ + vogal: e[z]ato (exato), e[z]emplo (exemplo)	A consoante ‘x’ nesse contexto geralmente é pronunciada como [ɣs]: e[ɣs]alar (exalar) e[ɣs]amen (examen)
‘x’ diante de consoante	Geralmente ocorre como [s]: e[s]tra (extra), e[s]poente (expoente) Ocorre como [ʃ] em dialetos como o carioca: e[ʃ]tra	Ocorre como [s] na pronúncia relaxada ou familiar: e[s]plicación, e[s]celente Na pronúncia enfática, é produzido como [ɣs]: e[ɣs]tención

3.9.1 O fonema /r/

Martins (2000: 91) identifica duas possibilidades de realização do fonema /r/ em Espanhol: como consoante alveolar vibrante simples [r] e como consoante alveolar vibrante múltipla [r̄], ambas são vozeadas. Segundo o autor: *A característica principal das consoantes vibrantes é a de possuir uma ou mais interrupções momentâneas durante a saída do ar, produzidas pelo contato entre o ápice da língua e os alvéolos.*

Navarro (1999: 116) afirma que o som da vibrante simples [r] corresponde a toda ‘r’ ortográfica que não se encontre precedida pelas consoantes ‘n’, ‘l’ e ‘s’: ce[r]o, co[r]al, pe[r]eza, co[r]to, sob[r]e, b[r]avo, llama[r], cu[r]so, etc.

Segundo as descrições de Cagliari (1981:29-31) relativas às realizações de /r/ em Português, o termo *vibrante* não se aplicaria a alguns dos contextos descritos por Navarro. O autor propõe uma distinção entre esse tipo de som e o de um *tepe*: *O tepe não deve ser confundido com uma vibrante, porque se articula com uma única batida rápida da ponta da língua contra os alvéolos dos dentes incisivos (...)* (p. 31). Cagliari afirma que o tepe geralmente pode ocorrer em quatro contextos:

1. entre uma oclusiva e uma vogal: [ˈpratu] (prato), [ˈbrevi] (breve);
2. entre uma fricativa labiodental e uma vogal: [ˈlivru] (livro), [ˈkɔfri] (cofre);
3. entre duas vogais: [ˈkaru] (caro), [ˈsɛriu] (sério). Nesse contexto, Navarro (1999: 116) adverte que é indispensável que /r/ vibrante conste de um só golpe contra os alvéolos, coincidindo com as descrições do tepe, realizadas por Cagliari.
4. em final de sílaba, diante de uma consoante, pode ocorrer na pronúncia de alguns falantes: [ˈfɔrtɪ] (forte), [ˈmarsu] (março).

A fim de proceder à comparação das possíveis realizações de /r/ em Português e em Espanhol, assumiremos que nesse segundo idioma a consoante ortográfica ‘r’ ocorre como tepe nos contextos 1, 2 e 3, já que percebemos nessas situações, um único contato da língua contra os alvéolos.

Consideraremos que tanto no contexto 4 como em final absoluto de palavra, o /r/ em Espanhol é geralmente produzido como vibrante simples [r]: ama[r], a[r]te, hace[r]. Outras

possibilidades de realização de /r/ nesses contextos podem ser determinadas pelo dialeto do falante ou pela forma como a palavra é pronunciada. De maneira lenta e esmerada ou relaxada (Navarro, 1999: 117 à 121). Porém, o próprio autor afirma que:

diante da falta da prática necessária para o domínio de tais variantes, deve-se recomendar preferentemente aos estrangeiros o emprego da forma vibrante (p. 118).

Baseando-nos nessa afirmação de Navarro, consideraremos como adequada pronúncia de /r/ no contexto 4 e em final absoluto como vibrante simples, porém outras formas de realização dessa consoante em tais contextos não devem ser julgadas como inadequadas ou incorretas desde que pertençam a algum dialeto do Espanhol.

Em Português, o fonema /r/ em final de sílaba seguido por consoante: *carta, circo*, em monossílabos: *ar, cor, mar* e em final absoluto de palavra: *entregar, parecer, sorrir*, admite variações na sua pronúncia que geralmente são determinadas pela variação dialetal do falante.

As possibilidades de realização de /r/ em alguns dialetos do Português são comentadas por Cagliari (1981: 29-33), no dialeto caipira; Silva (1999: 49-51), no dialeto caipira, de Portugal, de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro e Callou & Leite (1999: 74- 78), sobre a interpretação da vibrante.

É no dialeto paulista que a realização de /r/ assemelha-se à forma como esse fonema é realizado em Espanhol. Cagliari identifica nesse dialeto a presença da vibrante alveolar [r], dando como exemplo a palavra *ma[r]*. É importante lembrar que o autor refere-se aqui ao dialeto da cidade de São Paulo, uma vez que no interior desse Estado é muito comum que a consoante /r/ seja produzida como retroflexa: [ɻ], típica do dialeto caipira.

Durante a realização de /r/ vibrante múltipla, o contato rápido e repetido entre a ponta da língua e os alvéolos produz duas ou mais oclusões, impedindo momentaneamente a saída do ar. Em Espanhol, esse som é geralmente encontrado de maneira uniforme em todos os dialetos nos seguintes contextos: em posição inicial absoluta: [r̄]ey, [r̄]ápido; diante das consoantes 'l', 'n' e 's': al[r̄]ededor, en[r̄]iquecer, Is[r̄]ael e na sequência ortográfica 'rr': to[r̄]e (torre), tie[r̄]a (tierra).

Segundo Navarro (1999: 123) são várias as distinções entre a vibrante simples, [r] e a vibrante múltipla [r̄]. Entre outras, o autor cita o fato de que [r] é momentânea e [r̄]

prolongável, [r̄] exige uma tensão muscular muito mais forte que a vibrante simples para ser produzida. Navarro considera que a confusão entre os dois alofones é muito freqüente na fala de fala de estrangeiros que aprendem Espanhol e que pode alterar gravemente o significado das palavras como, por exemplo, nos pares: pe[r]o (pero) e pe[r̄]o (perro), ca[r]o (caro) e ca[r̄]o (carro).

Navarro (1999: 124) afirma que a vibrante múltipla [r̄] é um som indispensável para pronunciar corretamente o Espanhol e recomenda que os aprendizes devem contar com *a sua própria habilidade imitativa, ajudada por um conhecimento claro do mecanismo de tal articulação*, para realizar satisfatoriamente esse som.

A vibrante múltipla pode ser encontrada, também em Português, na pronúncia de falantes da região sul do Brasil, nos mesmos contextos em que ela ocorre em Espanhol. Porém, entre os aprendizes brasileiros falantes de outros dialetos é muito comum a produção de consoante fricativa velar [x] nos contextos em que a pronúncia adequada seria a da vibrante múltipla [r̄], sobretudo nos estágios iniciais de contato com o Espanhol.

A consoante [x] corresponde ao som de /r/ em diversos dialetos do Português nos mesmos contextos em que [r̄] aparece em Espanhol: no início de palavras com *rápido, rico* e à seqüência ‘rr’: *carro, correr*. Esse som é produzido com dorso da língua contra o palato mole (Cagliari & Massini- Cagliari, 2001: 125) e pode ser vozeado [ɣ, fi] ou desvozeado [x, h], a depender do dialeto do falante (Cagliari, 1981: 25; Silva, 1999: 49 à 51).

A fricativa velar desvozeada /x/ em Espanhol é a realização fonética da consoante ortográfica ‘g’ diante das vogais ‘e’ e ‘i’ e de ‘j’ diante de qualquer segmento vocálico: [x]ente (gente), co[x]er (coger), [x]irar (gírar), mu[x]er (mujer), [x]oven (joven), etc.

Navarro (1999:142) considera que a fricção produzida durante a realização desse som é mais áspera que nas demais fricativas espanholas. A pronúncia enérgica dessa consoante pode convertê-la, com facilidade, em vibrante. Por outro lado, na pronúncia relaxada de /x/ (típica de algumas regiões da Espanha e da Hispano – América) esse fonema pode ser percebido como uma simples aspiração, representada ortograficamente pelo autor como ‘h’: *caha (caja), tehado (tejado), hajo (jarro)* (p.143).

Vejamos de forma resumida, quais são as possibilidades de realização do fonema /r/ em diferentes contextos ortográficos do Português e do Espanhol:

/r/		
Contexto ortográfico	Realizações mais comuns em Português	Realizações mais comuns em Espanhol
‘r’ entre duas vogais	Ocorre de maneira uniforme como tepe: ca[r]a (cara)	Ocorre de maneira uniforme como tepe: ar[r]aña (araña)
‘r’ entre uma oclusiva ou fricativa e uma vogal	Ocorre de maneira uniforme como tepe: b[r]anco (branco)	Ocorre de maneira uniforme como tepe: f[r]ío (frío)
‘r’ em final de sílaba e em final absoluto de palavra	Entre outras realizações, pode ocorrer como no dialeto paulista como vibrante simples: ca[r]ta, ma[r], ou como tepe: ca[r]ta, ma[r] Como fricativa no dialeto carioca: ve[x]de, canta[x] Como retroflexa no dialeto caipira: cu[ɽ]va, olha[ɽ]	Geralmente ocorre como vibrante simples: ca[r]ta, ma[r] Pode ocorrer como vibrante múltipla na pronúncia enfática: ha[̃]to, ama[̃]
‘r’ em posição inicial absoluta	Geralmente ocorre como fricativa: [x]ico (rico), mas pode ser realizada como vibrante múltipla nas regiões do sul do país: [̃]ico	É pronunciada de maneira uniforme em todos os dialetos como vibrante múltipla: [̃]ápido
‘rr’	Pode ser pronunciada como fricativa velar vozeada: ba[ɣ]iga (barriga), ou desvozeada: ca[x]etel (carretel)	Pode ocorrer como vibrante múltipla: ca[̃]etera (carretera)
‘r’ precedida de ‘l’, ‘n’ ou ‘s’	Geralmente ocorre como fricativa velar vozeada: en[ɣ]aizar ou desvozeada: Is[x]ael (Israel)	Ocorre sempre como vibrante múltipla: al[̃]ededor, en[̃]iquecer, Is[̃]ael

3.9.2. O fonema /l/

Descreveremos o fonema /l/ partindo, num primeiro momento, dos contextos em que ele ocorre de maneira semelhante nos dois idiomas que estamos comparando e, posteriormente, comentando as diferenças na sua realização em Espanhol e Português.

Quando /l/ precede qualquer segmento vocálico, ele é produzido como consoante lateral alveolar vozeada. Em Português essa consoante pode ocorrer também como dental.

Segundo Cagliari & Massini- Cagliari (2001: 123), o termo *lateral* utilizado nas descrições fonéticas, refere-se a *os sons que bloqueiam a passagem central da corrente de ar na parte anterior da cavidade oral, permitindo um escape lateral (ex: vela, velha)*. No caso da lateral alveolar, esse bloqueio acontece pelo contato entre a língua e os alvéolos dos dentes incisivos superiores e no caso da articulação dental, entre a língua e a face interna dos dentes. Em ambos os casos, ocorre vibração das cordas vocais.

De acordo com essas descrições, encontramos o som de /l/ como lateral alveolar: [l] em Espanhol e Português, em palavras como : [l]ado, ca[l]or, p[l]asma, b[l]oquear, etc.

Em diversos dialetos do Português podemos identificar a vocalização de /l/, quando este fonema precede outra consoante ou encontra-se no final absoluto de uma palavra. Nesse caso, /l/ é produzido como [u] e geralmente forma um ditongo com a vogal que a precede: c[au]ça (calça), V[iu]ma (Vilma), ide[au] (ideal)³⁹.

Em certos dialetos do Rio Grande do Sul, o fonema /l/, nos contextos identificados acima, é produzido como lateral alveolar [l], da mesma forma como ocorre quando precede uma vogal.

Segundo Cagliari (1981: 95), a consoante ‘l’ pode ser realizada como velar, em Português, quando encontra-se entre o alofone [a] : [maɫa], [faɫa] (mala, fala). O autor afirma que a velarização é sempre uma articulação secundária em relação à outra articulação (nesse caso, alveolar) e *consiste num levantamento da parte traseira da língua em direção ao véu palatino, concomitantemente com outra articulação de maior estreitamento (...).*

³⁹ A vocalização de /l/ foi apresentada anteriormente nas seções dedicadas à descrição do fonema /u/ e dos ditongos orais.

Martins (2000: 86) considera que a consoante /l/ em final de sílaba e em final absoluto de palavra ocorre em Espanhol com as mesmas características que no contexto intervocálico, ou seja, como lateral alveolar [l]. Porém, o autor afirma que, diante da interdental [θ] (sempre que no dialeto do falante exista tal alofone), das dentais [d, t] e das velares [k, ɣ], os lugares de articulação dessas consoantes é assimilado por 'l', que passa a ser produzida como:

- Lateral interdental, diante de [θ]: a[l̪]zar (alzar), du[l̪]ce (dulce);
- Lateral dental diante de [d, t]: fa[l̪]da (falda), sa[l̪]to;
- Lateral velar diante de [k, ɣ]: pa[l̠]co, a[l̠]go.
- Em contato com uma consoante palatal, pode ocorrer palatalização (Navarro, 1999: 134) *colcha*: [ˈkoltʃa] e *salchichón*: [saltʃitʃON].

Como professores de Espanhol para brasileiros, podemos observar que a principal dificuldade dos aprendizes em relação à produção de /l/ consiste na não vocalização dessa consoante em final de sílaba e em final absoluto de palavra (salvo aqueles em cujo dialeto /l/ ocorre como lateral alveolar nesses contextos).

Seguindo o modelo de comparação adotado neste estudo, apresentamos abaixo o quadro contrastivo das realizações mais comuns do fonema /l/ em Português e em Espanhol:

Contexto ortográfico	Realizações mais comuns em Português	Realizações mais comuns em Espanhol
/l/ em posição inicial absoluta e entre duas vogais	Geralmente ocorre como lateral alveolar ou dental [l]: [l]iberdade, a[l]egria, b[l]asfêmia Entre /a/, normalmente ocorre velarizada: [ka'tadu], [a'ta'meda] (calado, alameda)	Ocorre de maneira uniforme como [l]: [l]ibro, b[l]anco, a[l]imento
/l/ diante de outra consoante e em final absoluto de palavra	Pode ocorrer como alveolar em alguns dialetos do sul do país: a[l]ma, lega[l] Geralmente ocorre vocalização: c[au]ma (calma), astr[au] (astral)	Geralmente ocorre como lateral alveolar: pu[l]po, lega[l]. Pode ocorrer assimilação, diante de consoante: interdental: ca[l]za, a[l]ce dental: ca[l]do, asfa[l]to velar: ta[t]co, a[t]gún palatal: co[l]cha

3.9.3. O fonema /ʎ/

O fonema /ʎ/ é produzido tanto em Espanhol como em Português como consoante lateral palatal sonora: [ʎ]. Esse som é realizado com o ápice e as bordas da língua aderidos aos alvéolos e às gengivas dos dentes incisivos superiores e a parte central da língua em contato com a parte central do palato duro (Quilis & Fernández, 1997: 122).

Segundo Cagliari & Massini-Cagliari (2001: 123), durante a produção dessa consoante, *a corrente de ar passa por trás dos últimos molares, saindo por entre a parte externa dos dentes e a bochecha*.

Em Espanhol o alofone [ʎ] pode ser produzido na realização da sequência ortográfica ‘ll’: ca[ʎ]e (calle), [ʎ]uvia (lluvia) e em Português geralmente corresponde à sequência ‘lh’: fi[ʎ]o (filho), ma[ʎ]a (malha).

Em algumas regiões da Espanha, entre elas, Extremadura, Murcia, Andaluzia e Canarias, assim como em diversos países hispano – americanos, a sequência ‘ll’ pode ser realizada como [ɫ]: ca[ɫe] (calle), [ɫa]ve (llave) (Navarro, 1999: 136). Essa forma específica de pronunciar ‘ll’ é conhecida como *yeísmo*.

Na primeira metade do século XX, o yeísmo ainda suscitava diferentes opiniões entre os estudiosos que se dedicavam a descrever as diferentes variações dialetais do Espanhol. Navarro, Quilis e Fernández, foneticistas de nacionalidade espanhola, consideravam o yeísmo como um elemento natural de certos dialetos. Por outro lado, autores como Bastianini, de nacionalidade argentina, (apud. Navarro, 1999: 136) repudiavam o yeísmo, considerando-o taxativamente como vulgarismo: *O yeísmo é um vício que devemos combater e desenraizar completamente, pelo menos da linguagem culta*.

Opiniões como esta não deveriam ser consideradas na prática de ensino de Espanhol como língua estrangeira, pois a preferência de um dialeto sobre o outro é de decisão exclusiva do aprendiz, que deve partir das suas necessidades e do seu gosto pessoal para escolher entre as diversas variantes dessa língua aquela que ele deseja ter como referência. Além disso, hoje em dia, o yeísmo é reconhecidamente aceito como uma modalidade própria de diversos países de língua espanhola.

Cada Professor, por sua vez, não deveria modificar as características próprias do seu dialeto, adaptando-as a variantes supostamente consideradas como mais prestigiosas, em função de preconceitos lingüísticos infundados. O papel do professor, nesse sentido, é de compartilhar com os aprendizes os seus conhecimentos sobre as variações fonéticas de outros dialetos da sua língua materna.

No seu estudo sobre as variedades de sotaques regionais em Espanhol, Couto (1998: 378) relata que os doze informantes (de diferentes nacionalidades) que participaram na sua pesquisa apresentavam diferentes formas de yeísmo, incluindo um falante da cidade de Madri.

Os informantes do México, de Honduras, da Guatemala, da Nicarágua, do Panamá do Peru e do Chile, neutralizavam o fonema /k/ com o /i/ (nesse caso, sob a forma [ɫ]). A neutralização produzida pelos informantes uruguaios ocorreu entre /k/ e /ʒ/ e os falantes argentinos produziram /j/ no lugar de /k/. Casos de queda desse fonema foram identificados na costa equatoriana: gaøina (gallina) (Vaquero, 1998: 40-41).

Martins (2000: 89) afirma que em Português é possível encontrar uma forma análoga de yeísmo entre falantes do dialeto caipira. Neste caso a sequência ortográfica ‘lh’ é produzida como [ɭ]: [ˈfoɭa] (folha), [ˈteɭa] (telha).

Ainda sobre a realização do fonema /ʎ/, Martins adverte que os estudantes brasileiros tendem a interpretar o som de [ʎ] em Espanhol como a sequência [ɭ] e que essa forma de pronúncia pode causar confusão entre palavras como: ha[ʎ]ar (hallar) e a[ɭ]ar (aliar)⁴⁰.

Entre as descrições dos foneticistas espanhóis com os quais estamos trabalhando, não encontramos registros da ocorrência de /ʎ/ como [ɭ], porém identificamos essa variação entre diversos falantes da região norte da Província de León. A caracterização desse tipo de pronúncia como dialeto próprio de tal região dependeria de um estudo descritivo da fala de um número representativo de moradores nativos. O dado que apresentamos serve, portanto, apenas para fortalecer a idéia de que o fonema /ʎ/ admite diversas realizações determinadas pelo dialeto ou idioleto dos falantes de Espanhol. Vejamos resumidamente, as realizações de /ʎ/ em Português e em Espanhol:

Variações do fonema /ʎ/	Português	Espanhol
[ʎ]	Corresponde geralmente à sequência ortográfica ‘lh’: ma[ʎ]ado (malhado)	Normalmente corresponde à sequência ortográfica ‘ll’: ca[ʎ]ar (callar), [ʎ]anto (llanto)
[ɭ]	Pode ocorrer no dialeto caipira: fa[ɭ]a (falha), mo[ɭ]o (molho)	O yeísmo é um fenômeno amplamente observado em diversos países de língua espanhola: [ɭ]ave (llave) [ɭ]over (llover)
[ɭɪ]	Ocorre em alguns idioletos: o[ɭɪ]ar (olhar), nava[ɭɪ]a (navalha)	Não encontramos registros formais desse tipo de realização

3.9.4. Os fonemas nasais /m/, /n/, e /ɲ/

De acordo com as descrições de Cagliari & Massini-Cagliari (2001: 122) os sons nasais são produzidos com um bloqueio à corrente de ar na cavidade oral, com concomitante abaixamento do véu palatino, o que permite a saída de ar pelas narinas (...).

Em seu estudo fonético comparativo entre o Português e o Espanhol, Quilis (1979:15) considera que em ambos os idiomas existem três fonemas nasais /m/, /n/ e /ɲ/, realizados em posição silábica pré-nuclear (diante de uma vogal) como [m]: [m]ata, ca[m]a; [n]:[n]ata, ca[n]a e [ɲ]: so[ɲ]o (ortograficamente: sonho em Português e sueño em Espanhol), ara[ɲ]a (aranha em Português, araña em Espanhol). O autor afirma que as consoantes nasais em Espanhol assimilam o lugar de articulação das consoantes que precedem. Entre as diversas possibilidades listadas por Quilis, temos por exemplo:

- /m/ realizado como [ɱ] diante de uma consoante labiodental : e[ɱ]fermo (enfermo), u[ɱ]farol (un farol);
- /n / realizado como [ɳ] diante de uma consoante dental: a[ɳ]dar, u[ɳ]diente (un diente);
- /n / realizado como [ɲ] diante de consoante velar: a[ɲ]cla, u[ɲ]Co[ɲ]go (un Congo).

Segundo Cagliari (1981: 84-85), as nasais em Português podem ser influenciadas pela vogal que as precede: *se a vogal for anterior, a nasal será palatal*: [vĩɲ] (vim), [vẽɲ] (vem), *e se for posterior, a nasal será velar*: [xũɲ] (rum), [bõɲ] (bom). O autor afirma que o lugar de articulação de uma nasal pode ser condicionado também pela oclusiva seguinte. Nesse caso, a nasal torna-se homorgânica, ou seja, ocorre no mesmo ponto de articulação da oclusiva que precede: [tõmbo] (tombo), [pẽntɾɪ] (pente).

Para indicar apenas que ocorre uma nasal em um determinado contexto, sem fazer referência ao seu lugar de articulação, Cagliari (1981: 86) propõe que a representação adotada, nesse caso seja /N/. Utilizaremos essa representação na nossa análise dados, nos casos em a nossa intenção seja, unicamente, a de indicar possíveis modificações na qualidade da vogais que se encontram em contato com uma determinada consoante nasal.

⁴⁰ Sobre as possibilidades de realização de /k/ como [k] e vice-versa, vide Cagliari, 1981: 28 e Silva, 1999: 64 - 66.

Podemos afirmar, com base na nossa experiência no ensino de Espanhol para aprendizes brasileiros, que a pronúncia das consoantes nasais espanholas geralmente não se constitui como uma dificuldade específica para esses alunos. A verdadeira dificuldade que esses aprendizes freqüentemente apresentam está relacionada à influência dessas consoantes sobre as vogais, tal como foi discutido na seção dedicada à descrição das vogais nasais nos dois idiomas.

Sendo assim, descreveremos a realização fonética de certas seqüências que envolvem consoantes nasais e que são próprias do Espanhol, mas não ocorrem em Português.

A primeira delas é a seqüência formada por nasal seguida por consoante interdental [θ] (correspondente às seqüências ‘ce’, ‘ci’ e ‘z’ seguida por vogal, em alguns dialetos da Espanha). Segundo Quilis (1979:15) e Martins (2000: 96), nessa seqüência /n/ sofre assimilação do lugar de articulação da interdental [θ] e portanto é produzida como [ɲ]: o[ɲ]ce, lie[ɲ]zo, e[ɲ]cima, etc.

Outras seqüências que não acontecem no nível segmental em Português são ‘nm’ e ‘mn’. Sobre a seqüência ‘nm’, Navarro (1999: 113) considera que o som de ‘n’ na conversação ordinária é encoberto pelo de ‘m’:

a língua realiza, de maneira mais ou menos completa, o contato alveolar de ‘n’, mas ao mesmo tempo ‘m’ forma sua oclusão bilabial, sendo na realidade o som desta última o único que resulta acusticamente perceptível.

Partindo das descrições de Navarro, concluímos que o lugar de articulação de /m/ é assimilado por /n/ e que, portanto, somente a realização desse primeiro fonema pode ser acusticamente identificado. Em decorrência desse processo de assimilação, percebemos auditivamente a seqüência ‘nm’ como uma realização de /m/ com duração superior aos contextos em que esse fonema ocorre desacompanhado de /n/.

Para representar que a duração de /m/ na palavra *conmigo* é maior que a duração dessa mesma consoante na palavra *amigo*, por exemplo, utilizamos um diacrítico junto a essa consoante: [mː]: co[mː]igo (conmigo), i[mː]ovil (inmóvil).

Sobre a seqüência ‘mn’, Navarro não faz nenhuma descrição particular e a representa na palavra *himno* como [mn]: hi[mn]o.

Com frequência os aprendizes brasileiros pronunciam palavras que contêm as seqüências ‘nm’ e ‘mn’ sem atribuir a /m/ a duração que deve possuir no primeiro contexto e com a queda desse fonema, no segundo caso: co[m]igo, hi[n]o. Esse tipo de simplificação não interfere na inteligibilidade de palavras como as citadas acima mas, ao mesmo tempo, não representa a pronúncia correta das seqüências ‘nm’ e ‘mn’ nos diversos dialetos do Espanhol. Deste modo, consideramos que os aprendizes de Espanhol devem ser advertidos também sobre essas pequenas diferenças existentes entre a sua língua materna e a língua que estão aprendendo, já que tanto as distinções mais perceptíveis como as mais sutis constituem-se como elementos próprios de cada língua.

Comparar línguas tão próximas como o Português e o Espanhol é demarcar fronteiras entre sons, ora distantes e alheios, ora tão familiares quanto aqueles que conhecemos desde as primeiras palavras que ouvimos e falamos. Sabemos que essa mistura de sensações de proximidade e estranhamento acompanha todos os aprendizes brasileiros que se propõem a aprender Espanhol.

A similaridade entre as duas línguas atua, ao mesmo tempo, como fator de estímulo para a aquisição e como gerador de insegurança em relação à correção do que é produzido na nova língua. Esta insegurança geralmente ocorre em função das freqüentes transferências da língua materna do aprendiz para a língua que ele está aprendendo.

O estudo comparativo entre línguas próximas pode auxiliar os professores na identificação e interpretação dos erros produzidos por seus alunos e na elaboração de atividades e materiais específicos para o tratamento desses erros.

CAPÍTULO IV – A VOZ DA SALA DE AULA

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo iremos apresentar os dados coletados ao longo da pesquisa de campo e procederemos à sua análise, interpretação e discussão.

Tal como foi estabelecido na descrição da metodologia de pesquisa proposta para este estudo, os dados que utilizaremos foram extraídos das seguintes fontes :

- Transcrições parciais de gravações em áudio das aulas acompanhadas pela pesquisadora;
- Questionários e entrevistas respondidos pela professora e pelos cinco aprendizes sujeitos desta pesquisa (Anexos I, II, III, VII e VIII);
- Anotações da pesquisadora em diário de campo;
- Observação das aulas gravadas em vídeo e
- Testes de percepção de erros fonéticos realizados junto aos aprendizes (Anexos V e VI).

Como já havíamos proposto no Capítulo I desta dissertação, a discussão dos dados coletados tem como foco principal:

- 1° A caracterização e interpretação dos erros persistentes de acordo com a sua natureza específica (pertencente à interlíngua do aprendiz, resultante da transferência da LM à LE e etc).
- 2° A descrição das atitudes de cada aprendiz diante dos erros fonéticos persistentes presentes nas suas produções.
- 3° A descrição das estratégias de correção adotadas pelo professor diante dos erros fonéticos persistentes na produção de seus aprendizes.

A transcrição dos erros considerados como persistentes seguiu certas convenções de apresentação de acordo com os aspectos que desejávamos apresentar. Os erros foram transcritos foneticamente, isolando-se o som (alofone) que foi produzido inadequadamente pelo aprendiz, nos casos de erros pontuais, por exemplo: ‘[v]oy’ (voy), em vez de [b]oy.

Pretendemos, desta forma, chamar a atenção do leitor para um erro relacionado especificamente a um determinado som.

Nos casos em que mais de um alofone tenha sido produzido inadequadamente dentro de uma mesma palavra, recorreremos à sua transcrição integral, por exemplo: [dezaro'lado] (desarrollado), em vez de [desaño'lado]. Este mesmo padrão foi utilizado nas situações em que o aluno atribuiu o acento tônico de uma palavra à sílaba errada como, por exemplo: ['niβel] (nível), em vez de [ni'βel]. Nesses casos, o acento tônico foi indicado pelo diacrítico ['] colocado antes da sílaba produzida como tônica.

As fontes utilizadas nas transcrições fonéticas foram a SILDoulosIPA e a SILSophiaIPA e as convenções adotadas para as transcrições das aulas foram baseadas nas convenções propostas por Marcuschi (1986), adequadas às nossas necessidades:

A1., A2., A3, etc: aluno identificado
AXX: Nome próprio
P.: Professora
Pq.: Pesquisadora
/: Interrupção da professora ou de outro aluno à fala do aprendiz que tem a palavra
\: Palavra ou frase incompleta
é..., ah..., y...: marcadores conversacionais
‘ ’: Palavras, expressões ou estruturas gramaticais em Português ou pertencentes à interlíngua do aprendiz
Palavras ou expressões sublinhadas: inadequações gramaticais de qualquer natureza
(?): Palavra ou trecho incompreensível
(.): Pausa
(()): Comentários da pesquisadora
(...): Transcrição Incompleta.
LETRAS MAIÚSCULAS: Ênfase dada a uma palavra ou a uma sílaba.

A descrição das atitudes da professora e de cada aprendiz diante da produção de erros fonéticos foi apresentada dentro do contexto em que esses erros ocorrem. Realizamos, portanto, um pequeno recorte da situação em que os erros foram produzidos (leitura, diálogo, etc), indicando de que maneira os sujeitos da pesquisa demonstraram o seu reconhecimento em relação a tais erros.

4.1. Caracterização do Contexto da Pesquisa

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu em uma escola de idiomas não pertencente a qualquer franquia e administrada por uma família, na cidade de Campinas.

O dono da escola é também o coordenador dos cursos e professor de Inglês há trinta anos. A escola permite total liberdade aos professores na introdução de atividades extras às aulas e valoriza fortemente as opiniões do corpo docente em relação ao planejamento dos cursos e à escolha de materiais didáticos.

As opiniões dos aprendizes sobre os cursos e o desempenho dos professores são freqüentemente solicitadas pelo coordenador da escola, de maneira informal, e a cada semestre, os alunos respondem a um questionário elaborado pelo coordenador, no qual expressam formalmente a sua avaliação sobre o curso, os professores, as instalações da escola, o material didático utilizado, etc. A partir dessa avaliação, o coordenador conversa individualmente com cada professor, propondo alterações dos aspectos apontados como deficitários pelos alunos.

Os cursos não estão submetidos à delimitação de tempo para o cumprimento de módulos, livros didáticos ou níveis (básico, intermediário e avançado).

As gravações das aulas foram realizadas sempre na mesma sala de aula, durante dois meses e meio, totalizando aproximadamente vinte e quatro horas de aulas registradas em áudio e seis em vídeo. As aulas ocorreram sempre no mesmo local: um cômodo pequeno, bem arejado e iluminado, com uma mesa ao centro ao redor da qual os alunos, a professora e a pesquisadora acomodavam-se.

Não houve qualquer tipo de objeção à gravação das aulas por parte dos alunos, da professora ou da coordenação e, em algumas ocasiões, o hábito da gravação provocou brincadeiras entre os integrantes do grupo: *agora desliga um pouquinho, que vou falar mal da minha sogra* (fala de A4). Outras vezes, quando os alunos percebiam que a fita K7 havia acabado, esperavam que a pesquisadora a trocasse ou repetiam trechos da sua fala, demonstrando uma atitude extremamente colaborativa em relação à realização da coleta de dados.

A pesquisadora já havia sido professora de dois dos alunos (A1 e A2) durante um ano e esse fator, a nosso ver, colaborou com a integração entre ela e os demais membros do grupo.

O papel da pesquisadora junto ao grupo oscilava entre aluna e colaboradora. Quando a professora perguntava opiniões subjetivas sobre um determinado assunto aos alunos, pedia também a sua opinião, integrando-a como aluna. Em outras situações, a professora (de nacionalidade chilena) solicitava a ajuda da pesquisadora para entender alguma palavra ou expressão contida no livro didático (produzido na Espanha). Para ilustrar esse tipo de situação, transcrevemos o seguinte trecho:

Aula 3 – Os alunos desenvolvem uma atividade de interpretação de texto proposta pelo material didático. A professora dirige-se à pesquisadora:

P. Luciana. Dice ((referindo-se ao texto)): *yo estaba en el paro*. ¿Es lo mismo que yo pienso que nosotros usamos *paro*?

Pq. El paro es cuando tú no tienes trabajo, pero tienes una paga del gobierno. Es ‘tipo un’ seguro (.) desempleo. Sería (.)\ el paro se supone que tú estás recibiendo una ayuda del gobierno, no es simplemente no tener trabajo.

P. ¿Eso en España?

Pq. Sí.

P. Porque aquí en Latinoamérica, primero que tú estás sin empleo, no tienes ayuda de nadie. Igual que en Brasil.

Pq. Sí, Aquí tampoco.

P. Igual que en Brasil. Y paro para nosotros es huelga (...).

Os sujeitos desta pesquisa, além de fornecerem os dados que iremos apresentar e comentar, foram grandes companheiros de trabalho, incentivadores da integração natural da pesquisadora no grupo e incondicionalmente interessados e dispostos a ajudar.

4.2. Descrição de uma Aula Típica

As aulas gravadas aconteciam sempre às segundas-feiras, das 19:00 hs às 21:00 hs e o tema utilizado pela professora como “aquecimento” era, invariavelmente, o fim de semana de cada aluno. Essa atividade geralmente ocupava cerca de metade da aula e ocorria da seguinte maneira: Enquanto um aluno narrava os acontecimentos do seu final de semana, os demais somente escutavam e raramente interagiam com aquele que estava falando. A professora, em geral, não estimulava essa interação e conduzia a narração do aluno formulando perguntas relacionadas ao que ele estava contando (linhas 2, 5, 18 e 20 do trecho transcrito abaixo), aproveitando para introduzir conteúdo lingüístico (linhas 7 à 13) e para realizar correções gramaticais (20 e 22):

1. A1- El sábado yo 'cinei' fuera.
2. P- Hum hum, fuiste a cenar... hum hum. ¿Dónde fuiste?
3. A1- Yo fui con XX, su hermano, para 'Lanchón, Lanchão'. ((traduzindo o nome da lanchonete "Lanchão" para o Espanhol))
4. P- ¿Eso sería qué? ¿Un restaurante?
5. A1- No, es una, una 'lanchonete'
6. P- 'Tá', eso es, cada país tiene su propio nombre. Yo te puedo decir que
7. parte de Latinoamerica se llama, ese tipo de de establecimiento donde se
8. come se llama fuente de soda. Es diferente a un restaurante, '¿tá'?
9. Restaurante es un lugar más cerrado, con mesas, allí tú tienes opción de
10. sentarte (?) bar, pedir solamente una bebida, un sanduiche. Eso es
11. Fuente de Soda. Lo que ustedes llaman lanche, sería, ¿no? Entonces,
12. eso sí es aquí en Latinoamerica.
13. A2- ¿Fuente de Soda?
14. P - ¿Hum?
15. A2-¿Cómo que se 'fala'?
16. P- Fuente de Soda, soda se refiere a refrigerante, por eso se llama Fuente
17. de\ ¿Cierto? Es una cosa bien diferente, ya. Y (.) eso ¿Qué día fue? ¿El?
18. A1- Sábado
19. P- EL sábado. ¿Fueran a qué horas?
20. A1- Nueve
21. P- A LAS nueve
22. A1- A las nueve.

Após a conclusão dessa atividade de conversação dirigida com cada aluno, a professora geralmente dava continuidade à aula utilizando o livro didático. As atividades propostas pelo material didático eram desenvolvidas em sala de aula da mesma forma que a descrita anteriormente: A professora solicitava que um dos alunos lesse os enunciados ou textos, respondesse às questões apresentadas, etc, monitorando cada passo do desenvolvimento das atividades.

4.3. Apresentação das Respostas dos Aprendizizes ao Questionário 1

O Questionário 1 (Anexo I) está composto por perguntas genéricas sobre cada aprendiz (formação acadêmica, idade, etc), questões relativas ao seu interesse e/ou necessidade em aprender Espanhol e outras relacionadas às suas experiências no aprendizado dessa língua.

Na próxima página, apresentaremos as respostas dos aprendizizes agrupadas em um único quadro para facilitar as comparações entre o perfil de cada aluno sujeito desta pesquisa.

	A1	A2	A3	A4	A5
Idade	19	30	29	30	37
Grau de Escolaridade	cursando graduação	mestrado completo	graduação completa	mestrado completo	mestrado completo
Tempo de estudo formal do Espanhol	um ano e sete meses	1 ano e 7 meses	2 anos	um ano e meio	2 anos
Já viveu em algum país língua hispana?	não	não	não	não	não
Razões para estudar Espanhol ¹	“O Espanhol é uma língua bonita: tanto escrita como falada. Além de ser, sem dúvida, uma língua importante no mercado profissional.”	“Eu gosto de outras línguas e isto me faz estudar outra língua. Como hoje o mercado de trabalho, devido ao Mercosul, o Espanhol tornou-se importante, optei pelo Espanhol.”	“Oportunidade de uso no trabalho e fora do trabalho. Facilidade e rapidez no aprendizado de mais um idioma”	“Expansão de minhas habilidades”	“Conhecimento de uma 3º língua, próxima ao Português. Contatos comerciais dentro das subsidiárias da empresa na América Latina”
Que outros idiomas fala?	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
Está estudando algum outro idioma?	não	Inglês	não	não	não
Fala Espanhol fora da sala de aula?	não	menos de uma vez por semana, para descobrir alguma informação	não	menos de uma vez por semana, no trabalho	menos de uma vez por semana, no trabalho
Ouve Espanhol fora da sala de aula? Por qual meio?	televisão: toda semana cinema: raramente	não	raramente (cds e fitas)	raramente (televisão, cds, fitas e internet)	raramente (televisão)

¹ As respostas a essa questão foram integralmente transcritas

4.3.1. Apresentação das Respostas dos Aprendizizes ao Questionário 2 e às Entrevistas

As respostas dos aprendizizes às questões que constituem o Questionário 2 serão agrupadas em quatro blocos temáticos.

1 – Níveis de dificuldade atribuídos pelos alunos à aprendizagem do sistema fonético do Espanhol (questão 1), autoavaliação da sua pronúncia (questão 2) e reconhecimento de erros fonéticos nas suas produções (questões 3 e 4).

A primeira questão apresentada aos aprendizizes no Questionário 2 (Anexo II) tem como objetivo situar a pronúncia do Espanhol ao lado de outros aspectos dessa língua, dentro de uma escala crescente de dificuldade:

1) Na sua opinião, o que é mais difícil de ser aprendido no Espanhol? Enumere por ordem crescente: 1 – menos difícil ... 6 – mais difícil.

Outros elementos que não foram citados podem ser incluídos e classificados no final da lista, portanto leia as alternativas antes de classificá-las.

	A1	A2	A3	A4	A5
Conjugação dos verbos	1	6	3	6	5
Vocabulário	3	2	2	3	3
Pronúncia	5	3	1	1	4
Pronomes	4	5	6	5	6
Diferença de gênero (o leite - la leche, etc)	5	4	2	2	1
Ordem de colocação dos elementos da frase (O Juan veio? - ¿Vino Juan?)	4	1	4	4	2
<i>Acentuação</i>			3		
<i>compreensão (escuta)</i>			3		
<i>fala (pensar em Espanhol)</i>			4		

Para melhor interpretar as respostas dos alunos a essa questão, associaremos os valores de 1 à 6 aos seguintes conceitos:

1 e 2 – fácil 3 e 4 – relativamente difícil 5 e 6 – difícil

De acordo com as pontuações dos alunos referentes ao grau de dificuldade dos elementos relacionados acima, verificamos que para A1 pronúncia do Espanhol é difícil e para A2 e A5, relativamente difícil, com a diferença de um ponto entre a avaliação dos dois alunos.

A3 e A4 atribuíram à pronúncia o nível de dificuldade mais baixo da escala e A3 acrescentou outros três elementos à lista, avaliando-os como relativamente difíceis.

De acordo com os dados apresentados acima, observamos que são três os aspectos relativamente uniformes entre todos os aprendizes: o grau de escolaridade, o conhecimento da língua inglesa e o contato pouco significativo e não sistemático com a língua espanhola fora do contexto formal de ensino/aprendizagem. Consideramos que existe uma significativa homogeneidade entre os alunos em relação a essas características e, portanto, as diferenças relativas a elas não serão valorizadas como determinantes das diferenças individuais no desempenho de cada aprendiz. Por outro lado, apontamos dois fatores que, a princípio, são relevantes para a determinação de tais diferenças: o tempo de estudo formal da língua-alvo e as razões de cada aluno para optar pela aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.

Verificamos que os aprendizes identificados como A3 e A5 estudam o idioma há dois anos, enquanto A1 e A2 iniciaram o curso há um ano e sete meses e A4, há um ano e meio. Sendo a sala de aula o meio mais representativo de contato com o Espanhol que os alunos desse grupo possuem, o tempo de estudo formal dessa língua deve ser valorizado como uma variável atuante sobre as possíveis diferenças no desenvolvimento fonético de cada aprendiz na língua-alvo.

Dentre as razões para estudar o Espanhol enumeradas pelos aprendizes, a importância dessa língua no mercado de trabalho é citada explicitamente por A1, A2, A3 e A5. A resposta de A4 a essa questão é muito vaga e não revela nenhum motivo pontual para a sua escolha pelo estudo do Espanhol. Por outro lado, ele afirma utilizar o idioma esporadicamente no seu ambiente de trabalho, o que nos leva a acreditar que a razão pela qual A4 estuda Espanhol está relacionada, também, a questões profissionais.

A3 considera a facilidade e a rapidez na aprendizagem do Espanhol como fatores de motivação para o estudo dessa língua e A5 menciona a proximidade entre o Espanhol e o Português como uma das razões para a sua escolha.

A2 afirma gostar de línguas estrangeiras em geral, mas relaciona a sua opção pelo Espanhol às exigências do mercado de trabalho e não a uma preferência pessoal por essa língua. Somente A1 expressa uma atitude claramente positiva em relação às características lingüísticas do idioma.

A pronúncia não recebeu de nenhum dos aprendizes a pontuação referente ao grau máximo de dificuldade, atribuído somente às alternativas relacionadas à conjugação dos verbos (A2 e A4) e à utilização dos pronomes (A3).

A análise das aulas gravadas pode determinar se existe coerência ou não entre a opinião dos aprendizes a respeito do grau de dificuldade que eles sentem em relação à pronúncia do Espanhol e o desenvolvimento fonético de cada um deles na língua-alvo.

Lembramos que, muitas vezes, o apagamento das distinções entre elementos pertencentes aos dois idiomas confere aos aprendizes uma falsa sensação de facilidade em relação à aprendizagem da língua-alvo.

As perguntas 2, 3 e 4 do questionário propõem que os alunos autoavaliem a sua pronúncia em Espanhol de duas formas: solicitando que cada aprendiz atribua um conceito à sua pronúncia (questão 2), reconheça, ou não, problemas relacionados a ela (questão 3) e os identifique (questão 4). Vejamos como os aprendizes expressam a sua opinião sobre essas questões:

2) *Como você avaliaria a sua pronúncia no Espanhol?*

	A1	A2	A3	A4	A5
Muito boa					
Boa	X		X	X	
Regular		X			X
Ruim					
Muito ruim					

3) *Você percebe a presença de problemas de pronúncia na sua fala em Espanhol?*

	A1	A2	A3	A4	A5
Sim	X	X	X		X
Não				X	

4) Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido positiva, responda a seguinte questão: Os problemas de pronúncia que você identifica na sua fala em Espanhol estão relacionados a que sons?¹

	A1	A2	A3	A4	A5
R inicial ou RR (rápido, carretera)		X			X
R entre vogal e consoante ou no final da palavra (carta, partir)					
J ou G (jamón, gerente)					X
CH (chico, cacho)					
S e Z entre vogais (casa, azar)					
L (alto, azul)					
Ñ (Espanã, niño)					
D (día, diamante)					
LL (llamar, calle)	X	X			
V (vacío, viento)		X	X		
E em palavras como: época, viejo, ella					
O em palavras como: óptimo, mejor, hora					
X (exótico, examen)					X

Analisando os quadros referentes às respostas dadas pelos aprendizes às questões 1, 2, 3 e 4, observamos que A3 e A4 consideram a pronúncia como um aspecto fácil da língua espanhola quando comparado a outros (questão 1). Esses dois aprendizes avaliam a sua pronúncia como boa (questão 2), porém as suas respostas às questões 3 e 4 revelam diferentes posicionamentos em relação à percepção do seu desenvolvimento fonético na língua-alvo.

Enquanto A3 reconhece a sua dificuldade em neutralizar os fonemas /b/ e /v/: *não troco o V pelo B* e acrescenta à sua avaliação um item que não estava incluído na lista apresentada: *minhas vogais ainda soam um pouco nasais demais*, A4 não reconhece problemas ligados ao seu desenvolvimento fonético na língua-alvo e, portanto, não identifica sons específicos que lhe oferecem dificuldades.

Em resposta à pergunta 3 da entrevista (Anexo III), A3 considera que os problemas específicos de pronúncia que ela identifica nas suas produções em Espanhol devem-se, principalmente, à influência dos hábitos lingüísticos da sua LM:

¹ As opções relacionadas nesta questão foram estabelecidas a partir dos erros produzidos com maior frequência pelos aprendizes durante as aulas e registrados em diário de campo pela pesquisadora.

A3. *A minha tendência natural é falar [v]iento ao invés de [b]iento, é estranho pra mim, não é natural falar [b]iento e [b]ácio (...).*

Por exemplo: Es – PA – ãa ((sem nasalizar /a/ da segunda sílaba)),

se eu ler sem prestar atenção eu vou falar [s'pãja], porque, assim, de uma maneira geral, a gente já fala mais anasalado, né?² (...).

Ao responder a pergunta 1 da entrevista, relativa aos efeitos da proximidade entre o Português e o Espanhol sobre a sua aprendizagem, A3 considerou a semelhança entre as duas línguas como um fator responsável pela produção de erros mas, ao mesmo tempo, facilitador do entendimento global da língua-alvo:

A3. (...) *PELA PROXIMIDADE também a gente comete erros ... a gente comete erros por causa DA proximidade das duas línguas, de aproximar para umportunhol, mas de uma maneira geral eu acho que ((a proximidade)) facilita, pra entender a gramática, a conjugação de verbos, tudo, a pronúncia, acho que facilita.*

A1, que considera difícil a pronúncia do Espanhol (questão 1) , avalia o seu desenvolvimento fonético como bom e aponta apenas a produção do som correspondente à sequência ortográfica 'LL' como um problema ou uma dificuldade específica que possui.

Segundo o aluno, essa dificuldade provém, principalmente, da falta de um único referencial de pronúncia na língua-alvo:

A1. (...) *eu tive duas professoras e as duas são sotaques distintos, então, uma era mais puxado pro ['kaʃe] ((calle)) e a outra era mais ['kaye], era diferente o som das duas. É que ou eu mantenho uma unidade no que eu estou falando e falo todas com o mesmo som, todas as palavras com 'll' com o mesmo som, ou fica uma confusão (...). Na minha cabeça tá misturado, qual é certo, qual é errado. Eu não sei se tem um certo e um errado (...).* (resposta à pergunta 3 da entrevista – Anexo III).

A proximidade entre o Português e o Espanhol não é percebida por esse aluno como um fator que possa atuar negativamente nas suas produções na língua-alvo. A1 considera que a equivalência entre sons das duas línguas garante a formulação de hipóteses corretas sobre o Espanhol por meio da transferência direta de elementos fonéticos da sua LM à língua-alvo:

(...) *É, eu acho que, ((a proximidade)) ajuda porque você tem uma certa segurança em dizer um palavra que você conhece o som então é mais fácil você dizer uma palavra que você conhece do que perguntar qual é o som ou então inventar um som que você não sabe qual é.*

² Estão em negrito as passagens consideradas mais significativas às questões que estão sendo comentadas.

O contato com mais de uma variante lingüística do Espanhol também é citado por A3 e por A4 como um fator que dificulta a adoção de um padrão fonético único da língua-alvo:

A3. (...) O problema que eu sinto com Espanhol é que eu já peguei uma professora argentina, uma professora chilena, um outro, eu acho que ele era boliviano, talvez, (...) então é difícil pra mim ter uma referência (...).

Se você não tem nenhuma referência, fica difícil identificar o que está certo e o que está errado.

A4. Às vezes a gente troca professores, a gente sente uma diferença monstruosa. (...) Imitar o professor é uma tendência. É importante o referencial. (...) O meu referencial é o professor.

No estudo realizado por Beaven (1999) sobre as atitudes de 38 professores de Espanhol como LE de diferentes nacionalidades (nativos e não nativos) sobre a questão do ensino desse idioma como ‘língua mundial’, uma das conclusões ressaltadas pela pesquisadora refere-se a resistência de alguns professores ao ensino de diferentes variantes dialetais do Espanhol em ambiente formal de sala de aula. Esse grupo de docentes argumenta que o contato do aprendiz com diferentes dialetos do idioma pode confundi-los, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagem. Apesar do estudo de Beaven não estar centrado especificamente na questão do ensino/aprendizagem da pronúncia do Espanhol, encontramos nele opiniões manifestadas por professores que são coincidentes com as considerações feitas pelos aprendizes sujeitos da nossa pesquisa sobre os efeitos do contato com mais de uma variante dialetal do Espanhol.

Dando continuidade à análise das respostas do aprendizes à questão 4 do questionário, os aprendizes A2 e A5 consideram a sua pronúncia como regular, sendo que o primeiro avalia a aprendizagem do sistema fonético da língua espanhola como relativamente fácil (questão 1) e o segundo a considera relativamente difícil. Em resposta à questão 4, cada um deles aponta três tipos de dificuldades relacionadas à pronúncia do Espanhol.

Em resposta à pergunta 3 da entrevista, A2 atribui as seguintes causas aos erros que identifica nas suas produções na língua-alvo:

1. A influência da sua LM:

O ‘v’ é mais pelo fato de lembrar que eu tenho que falar ‘b’ no lugar do ‘v’, não que seja difícil falar (...).

2. A falta de equivalência entre fonemas da sua LM e do Espanhol:

O 'l' é porque a gente não tem no Português, então, muitas vezes eu uso ele como sendo 'hl', entendeu? Então cuhi[χ]o, cuhi[χ]o, eu vou usar 'lh', entendeu? É uma palavra que eu tenho que parar pra pensar o 'l' (...).

3. A dificuldade pessoal em discriminar e reproduzir um som próprio da língua-alvo:

O 'rr', não sei, não sai, entendeu? Já tentei, já brincamos muitas vezes com essas palavras ((quando a pesquisadora dava aulas ao grupo)) (...) Então não sei o que que é, se é eu que preciso consertar ou, não sei. (...)

Eu não vejo erro, pra mim é igual, entendeu? se você me falar o seu 'restaurante' ((referindo-se ao som de 'r' inicial)) e eu falar o meu 'restaurante', pra mim é igual (...) Eu não consigo saber o som certo pra poder tentar chegar nele.

Consideramos que pelo menos os dois primeiros aspectos apontados pelo aprendiz como as possíveis causas dos erros fonéticos que ele identifica na sua fala estão diretamente relacionados à proximidade entre o Espanhol e a sua LM. Segundo o aprendiz, a semelhança entre as duas línguas atua negativamente na aquisição do sistema fonético da língua-alvo:

((a proximidade)) atrapalha (...) porque não dá pra você gerar regras.

Saber o Português quando você tem que falar um 'j' ou um 'g' é horrível você vai, você quer falar como você está acostumado a falar o 'g' e o 'j'.

A percepção negativa de A2 em relação à proximidade das duas línguas estende-se inclusive aos casos de equivalência fonética entre elas. Como exemplo desse fato, verificamos que o aprendiz afirma adotar uma pronúncia para a sequência ortográfica 'll' que é própria da língua espanhola (vide realizações no item 3.9.3. Cap. III), mas que é interpretada por ele como uma produção inadequada, decorrente da influência do Português.

Na entrevista, A5 não justificou porque acredita ter os problemas de pronúncia por ele apontados em resposta à questão 4 do questionário. Ao fornecer um exemplo contendo uma das dificuldades identificadas por ele, a realização do fonema /r/ em posição inicial absoluta de palavra, o aluno produziu tal fonema como fricativa velar desvozeada na palavra 'rojo': [xoxo], em vez de pronunciá-lo como vibrante múltipla [r]. O mesmo ocorreu, quando A5 foi estimulado pela pesquisadora a ler palavras contendo esse fonema na mesma posição: [x]ápido (rápido), [x]ei (rey), [x]ico (rico), [x]oma (Roma). Por outro lado, a sequência ortográfica 'rr'

foi corretamente produzida por esse aluno nas seguintes palavras: ca[ř]etera (carretera), co[ř]er (correr), [ka'fořo] (cachorro).

A pronúncia do grafema 'x', outro dos problemas apontados por A5, foi corretamente realizada pelo aprendiz nos seguintes contextos: [ex'zãmeIN] (examen), [exɾi'ʒɪr] (exigir), [e'ʁzotiko] (exótico).

Devemos considerar o fato de que A5, ao estar ciente de que o interesse da pesquisadora nesse momento era a avaliação específica da sua pronúncia, pode ter intensificado o seu monitoramento sobre a produção das palavras listadas acima.

Ainda assim, é possível observar a instabilidade da IL do aprendiz no caso do fonema /r/, assim como a presença de elementos da sua LM nas palavras 'exigir', na qual A5 pronuncia o grafema 'g' como [ʒ] e vocaliza o fonema /s/ em posição intervocálica, fenômeno observado, entre outros, também na realização das palavras 'examen' e 'exótico'.

A proximidade entre a sua LM e o Espanhol é percebida por A5 como um fator que dificulta a aprendizagem do sistema fonético da língua-alvo:

Então, na pronúncia eu acho que atrapalha pela proximidade que você tem entre as duas línguas. (...) Eu acho que o único fator positivo, mesmo, é na parte do entendimento (...). Agora, todo o resto eu acho que é ponto negativo, em vez de ser ponto positivo.

Retomando o Questionário 2, observamos que ao agrupar o conjunto das respostas dos alunos às questões 1, 2, 3 e 4 podemos verificar que a percepção da aprendizagem da pronúncia do Espanhol como um aspecto muito fácil (A3) ou relativamente fácil (A2) não está diretamente relacionada à ausência de reconhecimento dos alunos das suas limitações na realização de determinados sons da língua-alvo. Da mesma forma, a percepção da aprendizagem do sistema fonético da língua-alvo como difícil por A1 não o condiciona a uma avaliação negativa a respeito do seu desenvolvimento. Essa relação é percebida apenas nas respostas de A5, que considera a pronúncia da língua-alvo como um aspecto relativamente difícil de aprendizagem e avalia a o seu desempenho fonético como regular.

No caso de A4, somente o confronto entre as suas respostas e os dados resultantes das transcrições das aulas poderá revelar se esse aprendiz realmente não apresenta inadequações fonéticas em suas produções ou se ele não percebe que as tem e, portanto, não é capaz de identificá-las.

Vejamos, como esse aprendiz (A4) justifica o não reconhecimento da presença de erros fonéticos nas suas produções na língua-alvo:

É assim: eu sou muito exigente com a pronúncia e a resposta ((à questão 3 do questionário)) foi baseada nos 'feedbacks' dos professores que sempre falaram: 'Não, você tem\ a sua pronúncia é boa' Então, geralmente, quando eu não pronuncio corretamente eu percebo e na hora eu corrijo (...) Então, eu sou muito RIGOROSO com a pronúncia (...) é, eu acho que\ eu percebo quando eu estou errado e corrijo na hora ou pergunto pra alguém como que é que se fala aquela palavra, então acredito que é boa a pronúncia, sim, é boa. A pronúncia é boa. (resposta à pergunta 3 da entrevista – Anexo III).

Considerando os argumentos de A4, podemos concluir que esse aluno tende a associar fortemente a importância que ele confere à acuidade da sua pronúncia em Espanhol e a ausência de erros fonéticos na sua fala. A4, portanto, situa o uso do monitor como peça fundamental no controle das suas produções, garantindo-lhe a reformulação dos seus erros por meio da autocorreção ou da identificação prévia dos sons que lhe resultarão difíceis de pronunciar. Sendo assim, A4 acredita que o controle intensivo sobre a sua pronúncia evita possíveis inadequações e que, portanto, ele não produz erros na língua-alvo.

A4 considera a semelhança entre o Português e o Espanhol como um aspecto que auxilia a aprendizagem do sistema fonético da língua-alvo:

Fora as sutilezas, assim, né, de 'g', 'j', alguma coisa assim, ((a proximidade)) influencia positivamente, eu acho que facilita (...) (resposta à pergunta 2 da entrevista)

Outro dado que desejamos comentar são as diferentes percepções dos aprendizes A1 e A3, por um lado, e de A4, por outro, em relação à sua pronúncia. Os três alunos consideram o seu desenvolvimento fonético em Espanhol satisfatório, sendo que A1 e A3 admitem que produzem erros e são capazes de reconhecê-los, enquanto A4 relaciona a boa pronúncia à ausência de erros.

A mesma avaliação realizada sob diferentes percepções aponta para o fato de que A1 e A3 provavelmente valorizam o seu desenvolvimento fonético em função do tempo de estudo da língua-alvo, ou seja, baseiam-se numa relação de adequação entre o que sabem sobre a língua-alvo naquele momento e o que de fato deveriam saber. Esses aprendizes consideram a sua pronúncia como satisfatória, de acordo com o seu desenvolvimento transitório na língua-alvo (a sua competência transitória, nas palavras de Corder, 1967).

A4, por outro lado, mantém a coerência entre as suas respostas às questões 1, 2, 3 e 4, atrelando ao conceito de boa pronúncia à noção de pronúncia ideal ou isenta de erros.

De acordo com as respostas dos aprendizes às questões 1, 2, 3 e 4 do questionário e com as suas considerações expostas nas entrevistas, podemos destacar as seguintes observações:

- As percepções dos aprendizes em relação aos efeitos da proximidade entre o Português e o Espanhol sobre o seu desenvolvimento fonético na língua-alvo são variadas e oscilam entre ponto de apoio ou referência para a elaboração de hipóteses corretas (A1 e A4) e fonte de interferências nas suas produções (A2, A3 e A5).
- Os erros fonéticos identificados pelos aprendizes A2, A3 e A5 na questão 4 apontam, de fato, para casos de transferência de elementos fonéticos do Português às suas produções em Espanhol, confirmando, desde modo, as suas percepções sobre os efeitos da proximidade entre as duas línguas.
- O contato com mais de uma variante dialetal do Espanhol no contexto formal de ensino/aprendizagem é citada por três dos aprendizes (A1, A3 e A4) como uma experiência contraproducente ao seu desenvolvimento fonético na língua-alvo.

A seguir, apresentaremos os dados que constituem o segundo bloco temático da nossa análise:

2 – A percepção dos aprendizes sobre as possibilidades de aperfeiçoamento da sua pronúncia.
--

A questão 5 do Questionário 2 tem como objetivo reconhecer a opinião dos aprendizes sobre a eficácia de certos procedimentos de correção e tratamento de erros que poderiam auxiliá-los na superação das suas dificuldades específicas relacionadas à pronúncia na língua-alvo. Essa questão não possui relação direta com o tema central desta pesquisa, porém está vinculada às nossas reflexões sobre correção e tratamento de erros, apresentadas no Capítulo II desta dissertação:

5) *Caso você tenha identificado problemas de pronúncia na sua fala em Espanhol, quais dos seguintes recursos você considera como mais eficientes na correção desses problemas e no aperfeiçoamento da sua pronúncia de maneira geral? Enumere de forma crescente as opções (1 – menos eficiente, 10 – mais eficiente).*

	A1	A2	A3	A4	A5	
1. ter mais horas de aulas das que tenho atualmente	7	10	2		5	A
2. ouvir mais gravações (textos gravados, músicas, etc) em sala de aula	9	3	2		4	
3. ouvir mais gravações (textos gravados, músicas, etc) fora da sala de aula	9	6	2		2	
4. ter mais oportunidades de falar o idioma em sala de aula	7	8	4		10	
5. ter mais oportunidades de falar o idioma fora da sala de aula, em viagens, com colegas de trabalho, por telefone, etc	8	5	10		9	
6. ler textos em voz alta em casa, identificando meus erros e tentando corrigi-los	5	2	2		1	B
7. ouvir a minha própria fala por meio de gravação, identificando meus erros e tentando corrigi-los	6	4	8		8	
8. ser corrigido de maneira mais intensiva pela professora	7	7	3		7	
9. prestar mais atenção às correções da professora	8	9	9		3	
10. ter mais atividades em sala de aula, cujo objetivo específico seja o aperfeiçoamento da pronúncia em Espanhol	7	10	9		6	

Para analisar os dados referentes à questão 5, consideraremos que as alternativas apresentadas aos aprendizes constituem duas categorias distintas de atitudes pessoais e procedimentos didáticos relacionados ao tratamento ou correção dos erros fonéticos apontados por cada aprendiz.

A Categoria A reúne as possibilidades de superação dos erros fonéticos a partir do insumo fornecido dentro e fora da sala de aula e das situações de uso efetivo da língua-alvo pelos aprendizes (alternativas de 1 a 5), sem que o objetivo central dessas formas de contato com a língua-alvo seja o tratamento de erros ou a sua correção formal.

A Categoria B (de 6 a 10) compreende as formas de correção (8 e 10) e as atitudes de esforço pessoal de cada aprendiz (6, 7 e 9) aplicados especificamente ao tratamento dos problemas relacionados à sua pronúncia da língua-alvo.

Pretendemos determinar o valor dado a cada categoria de correção/tratamento dos erros através da somatória dos pontos atribuídos por cada aprendiz às alternativas apresentadas a eles. Cada categoria poderá totalizar o valor máximo de cinquenta pontos, no caso em que todas as alternativas recebam a avaliação equivalente a dez pontos, e mínimo de cinco pontos, quando o valor atribuído a cada alternativa seja de apenas um ponto.

Com o objetivo de associar os pontos dados às diferentes alternativas a conceitos qualitativos de avaliação, propomos que a seguinte correspondência seja considerada em nossa análise:

I	II	III	IV	V
1 e 2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10
Sem nenhuma Eficiência	Pouco Eficiente	Relativamente Eficiente	Eficiente	Muito Eficiente

O total de pontos atribuídos por A1 à Categoria A foi de 40 pontos, enquanto a somatória de pontos da Categoria B totalizou 33 pontos. Entre as duas categorias observamos, portanto, um desvio de 7 pontos.

Verificamos que esse aprendiz considera as alternativas pertencentes à Categoria A como muito eficientes (alternativas 2 e 3) ou eficientes (1, 4 e 5) para superação dos seus erros fonéticos e valoriza, sobretudo, aquelas que intensificam a quantidade de insumo fornecido na língua-alvo. Na Categoria B, as alternativas 8, 9 e 10 receberam de A1 o conceito *eficiente*. O aprendiz considera que aumentar a sua atenção às correções da professora é uma medida mais eficaz que a intensificação das correções em sala de aula e a introdução de atividades direcionadas ao aperfeiçoamento da sua pronúncia.

Sendo assim, consideramos que A1 associa, mais intensamente, os seus problemas de pronúncia à sua falta de atenção às correções que à atuação da professora. Esse aprendiz atribui o mesmo valor à correção (alternativa 8) e às atividades voltadas ao desenvolvimento fonético (alternativa 10).

Em resposta à pergunta 4 da entrevista realizada com A1 (Anexo III), esse aprendiz reiterou a importância de interagir em Espanhol com falantes nativos dessa língua e de receber mais insumo na língua-alvo para o aperfeiçoamento da sua pronúncia:

(...) *Se eu tivesse contato com algum hispanohablante, aí eu saberia: isso é o jeito certo mesmo (...). Falar: esse é o caminho que eu tenho que seguir, é esse o padrão. Ou então prestando mais atenção no som de um filme, contato com o Espanhol falado por gente da Espanha mesmo.*

Conforme as considerações de A1 sobre essa questão, verificamos que ele acredita que o seu desenvolvimento fonético em Espanhol depende de um contato mais intenso com a língua-alvo e de seus próprios esforços dentro e fora da sala de aula.

A Categoria A recebeu de A2 um total de pontos equivalente a 23, sendo que esse aluno considerou apenas a alternativa 2 dessa categoria, como *eficiente*. Entre os itens da Categoria B, o aprendiz atribui às alternativas 9 e 10 o conceito de *muito eficiente* e considerou a alternativa 8 como *eficiente*. A somatória da pontuação atribuída por A2 aos itens pertencentes à Categoria B é de 32 e o desvio em relação à Categoria A é, portanto, de 9 pontos.

Percebemos, através da avaliação de A2 às alternativas apresentadas na questão 5, que esse aprendiz valoriza o papel do insumo como forma de correção dos seus problemas fonéticos na língua-alvo de maneira bastante limitada, considerando apenas o aumento de atividades de compreensão oral como uma possibilidade eficiente para esse propósito. Essa mesma opinião é mantida pelo aprendiz, em resposta à pergunta 4 da entrevista com ele realizada: *Primeiro ouvir, acho que ter a opção de ouvir coisas em Espanhol ajuda você com a pronúncia (...).*

Ao contrário dos demais aprendizes, A2 julga que as oportunidades de uso efetivo do Espanhol fora da sala de aula são uma medida apenas relativamente eficiente ao aperfeiçoamento e à correção da sua pronúncia. Para esse aprendiz, a alternativa mais eficaz de tratamento de erros é a introdução de atividades específicas de desenvolvimento e correção fonética. Apesar disso, A2 não volta a citar essa alternativa entre as suas respostas à entrevista.

Em resposta à questão 5 do questionário, A2 opina que as correções realizadas pela professora devem ser intensificadas e que o aumento da sua atenção a elas é muito importante para a melhoria da sua pronúncia.

Tendo em vista a forte valorização de A2 em relação às alternativas 8, 9 e 10, concluímos que esse aluno considera as atividades e procedimentos de correção/tratamento de erros realizados na sala de aula mais eficientes que aquelas que dependem do seu esforço individual fora dela.

Os pontos atribuídos por A3 à Categoria A totalizam o valor de 20, enquanto a somatória dos pontos da Categoria B é de 31 pontos. Observamos, portanto, um desvio de 11 pontos na avaliação realizada por essa aluna a cada categoria.

A3 considera que o aumento da quantidade que de insumo na língua-alvo por meio de atividades de compreensão oral (alternativas 2 e 3) e a dedicação a mais horas de aula são recursos ineficientes para o tratamento dos seus erros fonéticos. Da mesma forma, essa aluna considera que o fato de intensificar a sua produção oral no contexto de sala de aula é pouco eficaz para esse objetivo.

Dentre as alternativas da Categoria A, somente as situações de uso real da língua-alvo em situações de interação fora da sala de aula (alternativa 5) são consideradas por A3 como muito eficientes.

Na Categoria B, a aluna avalia como *muito eficientes* tanto um fator relacionado ao seu esforço pessoal como aprendente (alternativa 9) quanto outro ligado à atuação da professora no sentido de oferecer alternativas de tratamento dos erros produzidos pelos alunos (alternativa 10).

As respostas de A3 a essa questão revelam a crença dessa aluna de que o seu desenvolvimento fonético em Espanhol depende mais do seu esforço pessoal do que da intensificação da quantidade de insumo e das intervenções da professora. A3 considera, ainda, que a introdução de atividades voltadas especificadamente ao aperfeiçoamento da sua pronúncia na língua-alvo é um procedimento muito mais eficiente que a intensificação das correções realizadas pela professora.

Em resposta à pergunta 4 da entrevista realizada com A3, essa aluna volta a citar a importância da interação na língua-alvo como um recurso eficaz para a superação dos seus problemas de pronúncia e reconsidera o papel da correção, afirmando que o controle intensivo sobre as suas produções pode recondicionar os seus hábitos lingüísticos e, dessa forma, estimular a internalização do sistema fonético da língua-alvo:

*(...) Pra mim o melhor jeito ((de aperfeiçoar a sua pronúncia)) seria **estar vivendo onde as pessoas falam Espanhol**, mas como não dá eu acho que **PRATICANDO**, com o monitoramento de alguém, corrigindo a cada hora que ocorre o erro, até que isso, de alguma forma, fique natural. Mas é por isso, não sei, acho que é meio por osmose ou por insistência mesmo, sabe?*

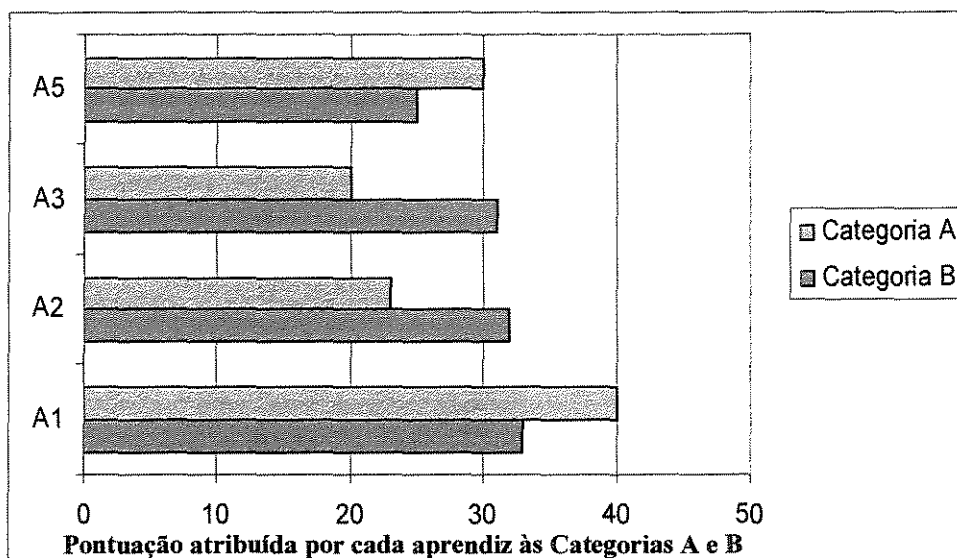
Devemos lembrar que A4 não respondeu à questão 5 porque não identificou problemas relacionados à sua pronúncia na língua-alvo.

O menor desvio em relação à somatória dos pontos conferidos a cada categoria foi encontrado na pontuação realizada por A5, apenas 5 pontos. Na Categoria A, o total de pontos atribuídos por esse aluno foi de 30 e na Categoria B, de 25.

A5 considera que as oportunidades de falar o idioma dentro e fora da sala de aula (alternativas 4 e 5) são formas muito eficientes de superar as suas dificuldades relacionadas à pronúncia da língua-alvo. Entre os itens enumerados na Categoria B, A5 avalia a identificação de seus erros por meio da audição da sua fala e a intensificação das correções pela professora como procedimentos eficientes de desenvolvimento fonético, por outro lado, considera que as atividades que objetivam o aperfeiçoamento da pronúncia na língua-alvo (alternativa 10) não são tão eficientes como a correção explícita.

Concluimos que A5 acredita que a superação das suas dificuldades em relação à pronúncia do Espanhol está atrelada, principalmente, ao aumento das oportunidades de uso da língua-alvo dentro e fora da sala de aula, opinião que o aprendiz reforça em resposta à pergunta 4 da entrevista (Anexo III): *Como é que se faz isso? ((melhorar a sua pronúncia)) Sei lá, tem que eu não conheço outro esquema, é você praticando, entendeu?*

No gráfico apresentado abaixo, podemos visualizar as diferenças entre as avaliações de cada aprendiz ao conjunto de alternativas relacionadas nas Categorias A e B e observar as distintas percepções desses alunos em relação ao papel do insumo e das alternativas específicas de tratamento de erros no aperfeiçoamento da sua pronúncia em Espanhol.



Se procedermos à leitura horizontal do quadro referente às respostas dos aprendizes à questão 5, podemos observar que existe uma sensível diferença entre a percepção de cada aluno sobre a eficácia dos recursos relacionados ao seu desenvolvimento fonético.

As alternativas avaliadas positivamente de forma mais homogênea pelos quatro aprendizes são as de número 5 e 10, pertencentes a categorias distintas. Os diferentes recursos destinados ao desenvolvimento fonético dos alunos apresentados nessas alternativas são considerados por eles como muito eficientes, eficientes ou relativamente eficientes.

Verificamos que o conjunto formado por essas duas alternativas é constituído por possibilidades de desenvolvimento fonético complementárias de diferentes naturezas.

Enquanto a alternativa 5 compreende formas de interação do aprendiz na língua-alvo fora da sala de aula em situações simultâneas de produção e exposição ao insumo dessa língua, a alternativa 10 refere-se a um procedimento específico de tratamento dos erros fonéticos que conjuga esforços tanto da parte do professor – identificação das dificuldades de pronúncia de cada aprendiz e preparação de atividades e/ou materiais que possam auxiliar os alunos na superação dessas dificuldades – quanto da parte dos aprendizes, através da interação com o professor, com o material didático e com os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.

Verificamos, portanto, que a relativa uniformidade da avaliação das alternativas 5 e 10 revelam uma percepção equilibrada dos aprendizes em relação às possibilidades de tratamento dos seus erros, por meio de recursos fundamentados no uso efetivo do Espanhol em situações significativas e na introdução de procedimentos específicos de tratamento de erros, ambos aliados ao seu esforço individual.

A avaliação positiva da alternativa 8 por A1, A2 e A5, assim como da alternativa 9 por A1, A2 e A3 revela a crença desses alunos de que o fornecimento da forma correta, através da intervenção da professora, associado ao aumento da atenção às correções por ela realizadas são recursos eficientes na tentativa de superar os seus erros.

3 – A identificação das formas de reconhecimento de erros fonéticos pelos aprendizes.

Os próximos resultados que iremos apresentar referem-se às atitudes que os aprendizes assumem manifestar diante da percepção de erros fonéticos em suas produções na sala de aula. As respostas dos alunos a essa questão são de fundamental importância para este estudo, uma vez que as formas de reconhecimento da presença de erros pelos aprendizes constituem-se como uma das questões centrais desta pesquisa.

6) Quando você percebe que não pronunciou corretamente uma palavra em Espanhol na sala de aula, o que você faz?

	A1	A2	A3	A4	A5
1. tento repetir a palavra corretamente no mesmo momento	X		X	X	
2. tento repetir a palavra corretamente na próxima vez que a utilizo					X
3. espero que a professora me corrija		X			
4. pergunto a pronúncia correta à professora	X	X			
5. não faço nada no momento e pergunto a pronúncia correta dessa palavra professora ou outro falante de Espanhol ou faço uma consulta ao dicionário.					
6. não tomo nenhuma providência em momento algum					
7. Outro(s)					

No quadro acima observamos que os aprendizes associam o reconhecimento dos seus erros fonéticos a duas atitudes diferentes. As alternativas 1 e 2, assinaladas por A1, A3 e A5, referem-se a formas de autocorreção independentes da motivação externa por parte da professora ou dos colegas. As opções 3 e 4, por outro lado, limitam-se a formas de percepção do erro desvinculadas do esforço de reformulação.

A capacidade de proceder à autocorreção imediata ou à utilização da forma correta num momento posterior à produção do erros (alternativas 1 e 2) indica que o aprendiz está acessando o sistema aprendido da língua-alvo, através do uso do monitor, para reformular as suas hipóteses sobre a língua-alvo. Essas estratégias de autocorreção podem, ainda, revelar que a incorreção prontamente submetida à reformulação pelo aprendiz constitui-se num lapso, e não de num erro (referindo-nos à distinção proposta por Corder, 1967).

As alternativas 3 e 4, assinaladas pelos aprendizes A1 e A2, diferem-se das anteriores porque, em tais casos, a percepção do erro não implica a tentativa de correção.

A espera pela intervenção da professora para a realização da correção indica que o aprendiz reconhece o erro mas não tem acesso à forma correta ou, que por algum motivo, não quer proceder à reformulação da sua hipótese. Deste modo, a sensação do aluno de que um determinado som não pertence à língua que ele está aprendendo não remete, necessariamente, à identificação da forma correta de produção desse som e, portanto, não garante a reformulação do erro.

Vejam como A1 e A2 verbalizam essas questões ao justificar as suas atitudes diante da percepção da presença de erros fonéticos nas suas produções:

A1. *Talvez seja uma técnica mista ((a tentativa de reformulação do erro e a consulta à professora)), até, porque eu falo a palavra, se eu sinto que tem algum erro, eu repito, mas tipo com um ar de pergunta já: é assim que se fala? (...)*

A2. - *Então, nesse caso, ((quando não conhece uma determinada palavra)) eu vou parar e perguntar a pronúncia certa. (...) Numa aula não vou ficar ali tentando falar de 'n' maneiras, vou pegar o negócio certo (...).*

Pq. - *É mais quando você não conhece a palavra?*

Isso. *Agora, se é uma palavra que você associa ao Português, ela sai errado daí eu vou esperar, (...) esperar o que? ((responde a própria pergunta)): O professor pega fala 'tá errado, o certo é assim'.*

Pq. - *Aí você dá a deixa pra ele... *

A2. - *Não, não é que eu dou a deixa, eu até falo, mostro, eu acho, na hora de falar, a indecisão ou que eu não estou seguro que aquela palavra esteja correta, entendeu? Até mesmo o som, depois que você fala, você ouve o som, você vê que não ficou legal, entendeu? Daí você olha para o professor, assim: será que eu fiz certo ou não? Esperando que ele fale: ó tá errado, faz assim.*

Conforme já analisado anteriormente na discussão sobre as respostas dos aprendizes à questão 4 do questionário, A4 afirma monitorar as suas produções para evitar a ocorrência de erros fonéticos e recorre ao auxílio da professora quando não se acha capaz de produzir corretamente um determinado som.

A3 e A5 afirmam proceder ao esforço de reformulação dos erros que identificam nas suas produções e valorizam o papel das correções efetuadas pela professora nos casos em que não são capazes de perceber a ocorrência de elementos fonéticos inadequados na sua fala:

A3. *Bom, com o monitoramento de alguém. Alguém supervisionando a sua pronúncia, mas ouvindo também. Escutando fitas mesmo, gravações (...).*

A5. *Se eu não percebo ((que produziu um erro de pronúncia)), tem que alguém me corrigir, não tem como saber se está certo ou errado.(...) Acho que tem que ser quantas vezes forem necessárias ((as correções)), entendeu? É entrar por osmose, mesmo, né? Assim: tá errado? Fala de novo. Continua errado. Uma hora você aprende, entendeu? Não sei se existe outra maneira...*

As quatro alternativas identificadas pelos aprendizes como as atitudes mais usuais de resposta ao reconhecimento do erro revelam o desejo de acuidade na pronúncia da língua-alvo, alcançada pelos próprios esforços de autocorreção ou através do auxílio da professora.

4 – A avaliação dos aprendizes sobre a importância da pronúncia correta na utilização da língua-alvo.

O propósito da seguinte pergunta é, basicamente, reconhecer a opinião dos aprendizes sobre a importância da pronúncia correta na língua-alvo. Partindo das suas respostas a essa questão e das suas justificativas para a escolha de uma das opções apresentadas, pretendemos explicar qual é o papel atribuído pelos aprendizes à pronúncia e a que níveis do desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa ela está vinculada, segundo a avaliação dos alunos.

7) *Dê a sua opinião sobre a seguinte afirmação: “É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia muito boa”*

	A1	A2	A3	A4	A5
concordo plenamente	X	X	X	X	
concordo					
nem concordo, nem discordo					
discordo					X
discordo plenamente					

Justifique a sua resposta independente da opção escolhida³:

³ As respostas dos aprendizes à essa questão foram integralmente transcritas.

A1: *Eu me interessei pelo Espanhol para poder me comunicar com pessoas diferentes e para conhecer uma cultura diferente da minha. Para me comunicar eu preciso, além de entender as pessoas, me fazer entender e, para que eu consiga isso, é preciso que a minha pronúncia seja muito boa.*

A2: *Primeiramente, acho importante falar corretamente e gosto muito de procurar ser compreendido corretamente.*

A3: *Escutar alguém falando mal um idioma, para mim, é quase como se estivesse escutando um cantor fora do tom. Além disso, no dia a dia, ao telefone ou em uma vídeo conferência, por exemplo, é muito fácil ocorrer mal entendidos mesmo quando conversamos no mesmo idioma. A comunicação pessoal é a mais eficaz de todas, uma vez que não nos comunicamos apenas verbalmente, entretanto, o uso do telefone, da Internet, das vídeo conferências, etc tem sido cada vez mais difundido no meio empresarial como uma ferramenta de trabalho. Para fazer bom uso desses meios de comunicação o primeiro pré-requisito é **fazer com que as pessoas possam me compreender** e vice-versa e para que isso seja possível, **a pronúncia é fundamental.***

A4: *Ou você fala ou não é levado a sério.*

A5: *Claro que é muito interessante ter o domínio da pronúncia, mas acredito que o **simples fato de conseguir se comunicar**, mesmo com os erros de pronúncia e conjugação, **já são suficientes para meus objetivos.** Claro, também, que as correções de pronúncia vêm com a frequência de uso da língua.*

Observando o quadro de respostas à questão 7, podemos verificar que quatro dos aprendizes consideram a pronúncia correta do Espanhol como um aspecto fundamental no uso dessa língua. Somente A5 discorda de tal afirmação.

Ao analisar as justificativas de A1, A2, A3 para a escolha de tal opção, percebemos que os quatro alunos associam fortemente a correção fonética ao conceito de inteligibilidade.

A1 e A2 consideram que a pronúncia correta garante uma comunicação mais eficaz com falantes nativos/usuários do Espanhol e preocupam-se não apenas com o fato de poderem ser entendidos, mas também com a qualidade formal da sua produção. Em resposta à pergunta 6 da entrevista (Anexos III), ambos os aprendizes reforçaram as suas considerações sobre a importância e o desejo de possuir uma boa pronúncia em Espanhol:

A1. (...) Se eu estou disposto a aprender uma língua, eu tenho que aprender e aprender mesmo, não tô pra me enganar que eu sei falar (...). O caminho é primeiro ser entendido, mas depois você tem que crescer acima da sua expectativa, então eu quero falar perfeitamente, depois eu quero escrever, não sei, vai crescendo a expectativa que você tem com a língua.

A2. *Eu gosto, primeiro de tentar estar mais próximo do nativo, diríamos assim. Eu acho tão legal quando eu vejo amigos meus estrangeiros falando Português, falando gíria, falando tudo tão natural como um brasileiro, daí eu chamo eles de brasileiros já. E eu gostaria do mesmo, quando eu estiver nos Estados Unidos falando, as pessoas me confundirem: ‘Ah você é americano, mesmo?’ (...) Eu gostaria de estar sentindo realmente isso, quer dizer, você vê que, beleza, eu sei falar a língua deles como eles. (...) Eu conseguir falar um Espanhol ótimo na Espanha é o que eu quero.*
 (...) *Não é uma barreira* ((no nível da inteligibilidade)), *eu diria, a pronúncia não ser como nativa, mas sim credibilidade, aceitação, entendeu?* (resposta à pergunta 7).

De acordo com as opiniões de A3, as incorreções fonéticas causam-lhe irritação e podem ser responsáveis por problemas de inteligibilidade. A aluna afirma que a pronúncia correta é um aspecto muito importante na utilização de meios de comunicação à distância.

Podemos verificar, nos trechos transcritos abaixo, como a aluna justifica os seus posicionamentos sobre a importância atribuída por ela à pronúncia correta:

(...) *Você tem que ser fluente, não basta ser fluente, tem que ter uma pronúncia muito boa pra se fazer entender mesmo* (...). *Muda até a sua credibilidade com essas pessoas.*
 (...) *Se você tem uma pronúncia muito boa (...) você provoca também admiração nas pessoas* (...). (resposta à pergunta 6 da entrevista)
 (...) *Agora, eu fico imaginando, se em uma videoconferência, em Espanhol, várias pessoas, de várias regiões do mundo, tentando falar em Espanhol, cada um com um sotaque diferente, cada um com ERROS de pronúncia diferentes, como é que a gente se faz entender numa videoconferência ou numa foneconferência? Que tá ficando cada vez mais comum. Quer dizer, a gente tem que uniformizar, todo mundo tem que procurar a perfeição na pronúncia.* (...) *É importante que a gente busque um padrão* (resposta à pergunta 7 da entrevista).

Justificando a sua afirmação sobre a importância atribuída à pronúncia correta na língua-alvo: *Ou você fala ou não é levado a sério*, A4 estabelece uma relação de proporcionalidade entre a correção fonética dos elementos de uma mensagem, o nível de clareza e/ou exatidão do material lingüístico que a compõe e a credibilidade atribuída ao falante:

(...) *Se você falar muito bem a língua de um país, bastante bem, é fator chave, na minha opinião, é fator chave pra você conseguir é... conquistar os objetivos\ as pessoas mesmo, e principalmente os objetivos.* (...) *Passar ((a mensagem)) da forma que você quer passar, de forma CLARA, isso é o mais importante. Então você\ ou fala ou não fala.*
 (...) *O conhecimento da língua, o vocabulário e tudo aquilo que\ tem que ter muito bem, muito forte. A pronúncia, no caso, é, é o arremate fino, assim, eu*

diria, mas na MINHA opinião PESSOAL é muito importante a pronúncia bem feita (...). Primeiro você tem que aprender a pronunciar muito bem as coisas (...) a pronúncia, ela tem que ser a base de tudo, na minha opinião, junto com o vocabulário. (resposta à pergunta 5 da entrevista – Anexo III).

A5 considera que possuir uma boa pronúncia é interessante e que o desenvolvimento fonético depende do tempo e do uso da língua estrangeira. Esse aprendiz delimita as suas expectativas em relação à língua-alvo em função das suas necessidades pessoais e, portanto, assume que os erros fonéticos não representam fatores que limitam ou prejudicam a sua interação na língua-alvo. Essa opinião é reforçada por A5, em resposta à pergunta 6 da entrevista:

*(...) Se eu puder ter a oportunidade de me comunicar com alguém da língua espanhola de modo que ele entenda o que eu estou falando, assim, **num primeiro momento eu não estou preocupado com possíveis erros de pronúncia, falta de vocabulário, então, se eu conseguir passar uma mensagem, para mim é suficiente. É um suficiente pra vida toda? Não, é um suficiente pra este momento, né? Então, cada vez que você puder se aperfeiçoar mais, claro, seria muito melhor. Te vêem até com olhos diferentes** (...).*

De acordo com as considerações dos aprendizes sobre a importância da correção fonética no uso da língua-alvo, podemos concluir que este aspecto é valorizado por eles sob duas esferas diferentes de percepção. No nível lingüístico-pragmático, possuir uma boa pronúncia em Espanhol é um fator que garante a inteligibilidade entre os usuários dessa língua e aumenta a credibilidade profissional do falante não nativo. Já no plano subjetivo, a boa pronúncia é considerada, entre outros elementos⁴, como um aspecto que está fortemente relacionado ao conceito de fluência, assim como uma característica que promove a admiração de outros usuários da língua-alvo (segundo A3), garante a aceitação/integração do estrangeiro nas comunidades lingüísticas nas quais a LE é falada, além de estimular a identificação do falante não nativo com tais comunidades (de acordo com A2).

Entre os aprendizes A1, A2, A3 e A4, a possível estagnação do seu desenvolvimento fonético não poderia ser justificado pela desvalorização da pronúncia correta na língua-alvo ou pela baixa expectativa em relação à aquisição do sistema fonético dessa língua, uma vez que as suas opiniões contrariam explicitamente essa possibilidade.

⁴ A3, por exemplo, cita a importância do conhecimento da cultura dos países nos quais a LE é falada, em resposta à pergunta 6 da entrevista (Anexo III).

Já no caso de A5, interessa-nos observar se o relativo descomprometimento desse aluno com a correção fonética do Espanhol implica um número maior de erros de pronúncia (persistentes ou não) em suas produções, considerando que esse aprendiz valoriza, em última instância, a qualidade fonética da sua produção e apenas parece resignado com a sua competência atual.

4.4. As Atitudes dos Aprendizes em relação ao Espanhol

Com o objetivo de aproximar-nos à percepção de cada aprendiz sobre a língua espanhola e, deste modo, proceder à identificação de possíveis fatores que possam atuar favorável ou desfavoravelmente no processo de aquisição do sistema fonético da língua-alvo pelos aprendizes, propusemos que eles citassem até cinco adjetivos que, na sua opinião, caracterizam a língua espanhola e que esses adjetivos fossem, posteriormente, colocados em ordem decrescente de identificação com o idioma.

No quadro abaixo, enumeramos quais foram as características atribuídas pelos alunos ao idioma que estão aprendendo, destacando em amarelo os adjetivos relacionados à aprendizagem do Espanhol e em cinza aqueles que parecem estar associados à oralidade:

Adjetivos atribuídos à língua espanhola	A1	A2	A3	A4	A5
1 maior identificação	bonita	fácil aprendizado	tudo muito 'explicadinho'	forte	complexa
2	rica	elegante	clara	quente (sensual)	semelhante
3	diferente	simples	formal	divertida	difícil
4	complexa	completa	pura	velha (histórica)	musical
5	parecida		polida		bela

Entre os adjetivos citados pelos aprendizes como aqueles que melhor qualificam a língua espanhola, encontramos três claramente positivos (nos casos de A1, A2 e A4) e outros dois que não podem ser explicitamente considerados como negativos (A3 e A5).

As características que parecem estar diretamente relacionadas à aprendizagem da língua-alvo (realçadas em amarelo) revelam diferentes percepções dos aprendizes sobre esse aspecto.

Enquanto A2 situa a facilidade de aprendizagem no primeiro patamar de identificação, A5 julga que o Espanhol é uma língua complexa e difícil. Entre essas duas características, A5 posiciona a semelhança entre o Português e o Espanhol, reforçando a sua opinião de que a proximidade entre as duas línguas pode atuar, também, como um gerador de dificuldades, tal como foi exposto pelo aprendiz em resposta às perguntas 1 e 2 da entrevista (AnexoIII).

A1 também reconhece a complexidade da língua espanhola e a posiciona, no quadro acima, entre os adjetivos *diferente* e *parecido*, colocando esse último no nível mais baixo de identificação com a língua-alvo. Da mesma forma que A5, A1 parece considerar o efeito ambíguo da proximidade entre o Espanhol e a sua LM, porém não utiliza o adjetivo *difícil* e sim *diferente*. Na opinião de A1, as duas características mais fortes do Espanhol são extremamente positivas, sendo que uma delas, a beleza, já havia sido citada pelo aprendiz como uma das razões que o levou a estudar esse idioma⁵.

Os adjetivos que A3 atribui ao Espanhol estão basicamente apoiados em dois aspectos : nas comparações que ela realiza entre a sua LM e a língua-alvo e nas características comportamentais dos falantes nativos de Espanhol ao utilizarem essa língua. Vejamos como a aluna justifica os adjetivos 1, 2, 3 e 5, citados por ela:

1. (...) *ela tem muitas palavra pra expressar uma única idéia. A gente fala muito mais palavra por minuto, em Espanhol, que em Português (...).*
2. *claro. Aquilo que a gente tava falando, de não ser tão anasalado quanto é a língua portuguesa.*
3. *Eu acho que eles são mais formais, talvez, por serem gramaticalmente corretos. Eu acho que é mais formal que Português.*
5. *Eu acho que eles são mais polidos. Agora, eu não sei se é cultural isso ou se é geral.*

A3 estabelece relações entre as características que ela observa entre os falantes nativos de Espanhol ao utilizar essa língua (1, 3 e 5) e aquelas próprias desse idioma. Para essa aluna, certos aspectos puramente lingüísticos do Espanhol, como a pronúncia e a correção gramatical, configuram as características atribuídas por ela tanto à língua espanhola (clareza) quanto aos seus falantes (formalidade).

⁵ Vide quadro de respostas dos aprendizes ao Questionário 1.

Os adjetivos citados por A2 e A4 são todos claramente positivos, mas enquanto A2 inclui entre eles características relacionadas à sua experiência como aprendiz no contato com a língua-alvo (facilidade de aprendizagem e simplicidade), A4 enumera adjetivos associados unicamente a aspectos sensoriais da língua espanhola e que estão relacionados a um nível íntimo de percepção de quem aprende uma LE. Nesse nível, os aspectos pragmáticos da língua estrangeira ficam em segundo plano diante da força, da sensualidade e da graça nas quais essa língua aparece revestida no imaginário do aprendiz.

Nas suas respostas aos questionários e à entrevista, A4 prende-se a questões exclusivamente utilitárias para justificar a sua escolha pela aprendizagem do Espanhol como LE, porém, ao caracterizar essa língua livremente o aprendiz revela uma identificação pessoal com o Espanhol.

Entre as características atribuídas pelos aprendizes à língua espanhola, destacamos aquelas que parecem estar diretamente associadas à oralidade (realçadas em cinza) e percebermos a maioria delas transcendem o aspecto puramente pragmático do interesse dos aprendizes pela aprendizagem do Espanhol e apontam para uma atitude claramente positiva em relação a esse idioma.

4.5. Identificação dos Erros Fonéticos Persistentes na Fala dos Aprendizes e das suas Atitudes de Reconhecimento

Os dados que iremos apresentar, analisar e discutir neste tópico foram coletados por meio da triangulação dos seguintes instrumentos de coleta: observação das aulas, anotações em diário de campo e gravações em áudio. De um total de doze aulas gravadas em áudio, selecionamos dez para constituir o corpus a ser analisado, sendo que o critério para a seleção dessas aulas foi a necessidade de registrar a produção dos aprendizes em diferentes momentos da coleta de dados. Com esse objetivo, escolhemos as duas primeiras aulas de cada aprendiz (aulas 1, 2 e 3) para identificar os erros fonéticos produzidos por eles no estágio inicial da pesquisa. (vide Quadro de Frequência – Anexo IX).

Através da análise das aulas intermediárias e finais, poderemos identificar a reincidência de erros registrados nas primeiras gravações e, deste modo, qualificá-los como persistentes ou não.

A Aula 1 ocorreu quatro meses antes da Aula 2 e representou uma experiência piloto, cujos principais objetivos foram verificar a possibilidade de levar adiante o nosso projeto de pesquisa junto ao grupo constituído pela professora e pelos cinco aprendizes - identificados como possíveis sujeitos de nossa pesquisa - assim como de orientar e ajustar as nossas propostas metodológicas a partir de uma experiência de cunho prático.

Na aula 1, somente os alunos A1, A2 e A3 estavam matriculados regularmente na escola. A4 e A5 ingressaram no grupo a partir da aula 2.

A3, A4 e A5 estiveram presentes em um número significativamente menor de aulas que A1 e A2, por diferentes razões: A3 abandonou o curso antes do seu término oficial (dezembro) porque comprometeu-se com outras atividades no mesmo horário das aulas de Espanhol. Esse foi também o caso de A4, que mudou-se para São Paulo e deixou de frequentar as aulas no mês de outubro. A5, por sua vez, esteve presente até o último mês do curso mas, durante a fase de coleta de dados, faltou frequentemente às aulas por causa de constantes compromissos profissionais.

Tendo em vista a significativa diferença entre o número de aulas nas quais estiveram presentes A1 e A2, por um lado, e A3, A4 e A5, por outro, pareceu-nos importante analisar a fala desses últimos três aprendizes em todas as aulas em que eles compareceram, a fim de obter o máximo de equilíbrio possível entre o volume das amostras de produção individual que serão analisadas.

Com o objetivo de aproximar o leitor aos parâmetros utilizados na identificação de erros persistentes, retomaremos a definição desse tipo de erro apresentada no Capítulo II desta dissertação: “Propomos neste estudo que o termo erro fonético persistente signifique as ocorrências de sons que não são pertencentes à maioria dos dialetos da língua espanhola e que aparecem de maneira sistemática nas produções dos aprendizes”.

Lembramos, mais uma vez, que o sistema fonético do Espanhol é amplamente variável, tendo em vista os diversos dialetos desse idioma. Por esta razão, o erro fonético somente poderá ser considerado como tal nos casos em que determinados inadequações na pronúncia dos aprendizes sejam reconhecidas como o resultado de transferências de padrões da sua LM ou de interferências intralingüísticas.

As variações na participação de cada aprendiz na sala de aula determinam diretamente o volume das suas produções e, portanto, o número de erros e acertos nelas contidos. Sendo

assim, consideramos que a caracterização de um erro fonético como persistente não deve fundamentar-se unicamente na reincidência de um determinado tipo de erro na mesma aula mas, também, e sobretudo, na presença do mesmo tipo de incorreção no decorrer das aulas analisadas.

A identificação dos erros persistentes foi realizada em três etapas:

1. Transcrição de todos os erros fonéticos presentes na produção de cada aprendiz em cada aula analisada.
2. Reconhecimento da reincidência de erros específicos na fala de cada aprendiz.
3. Agrupamento dos erros, segundo a sua categoria tipológica.

A seguir, apresentaremos os tipos de erros fonéticos persistentes encontrados na fala de cada aluno e, em seguida, descreveremos e discutiremos as formas de reconhecimento de tais erros manifestadas pelos aprendizes e pela professora⁶.

No quadro abaixo agrupamos os erros fonéticos persistentes relacionados à realização das vogais em Espanhol identificados na produção dos aprendizes. A presença de tais erros na fala de cada aluno é indicada pela célula destacada em cor:

Erros persistentes na realização de segmentos vocálicos do Espanhol

	A1	A2	A3	A4	A5
1. Qualidade vocálica de /e/ e /o/					
2. Neutralização entre os fonemas /e/ e /i/					
3. Neutralização entre os fonemas /o/ e /u/					
4. Monotongação					
5. Ditongação					
6. Ditongação/ Nasalização					

Podemos observar que os erros relacionados à qualidade vocálica de /e/ e /o/ estão presentes na produção de todos os aprendizes. Esses erros referem-se à ocorrência das vogais [ɛ] e [ɔ] em diversos contextos lexicais e em todas as aulas analisadas.

Conforme discutimos no Capítulo III desta dissertação, esses segmentos podem ser realizados, em Espanhol, como vogais cuja qualidade é mais baixa que [e] e [o] -

representadas como [ɛ] e [ɔ] - porém não é comum nesse idioma, a ocorrência das vogais [ɛ] e [ɔ].

Entre os contextos lexicais nos quais os aprendizes produzem esse tipo de erro, identificamos principalmente palavras cuja grafia é idêntica em Português e em Espanhol ou bastante semelhante nos dois idiomas, tais como : b[ɔ]rda, pap[ɛ]l, ah[ɔ]ra, gu[ɛ]rra (identificadas na fala de A1); may[ɔ]r, h[ɔ]ra, qui[ɛ]ren, mod[ɛ]rna (A2); imp[ɔ]stos, biol[ɔ]gicas, mol[ɛ]sta (A3); Eur[ɔ]pa, fi[ɛ]stas, R[ɔ]sa (A4) e [ɛ]poca, [ɛ]s, con[ɔ]rdo (A5).

Verificamos, portanto, que os aprendizes tendem a transferir a qualidade vocálica de /e/ e /o/ em palavras da sua LM a palavras semelhantes em Espanhol. Por outro lado, esse fenômeno parece atingir, também, palavras pertencentes unicamente à língua-alvo, como as que foram encontradas nas produções de A1: r[ɛ]gio, vi[ɛ]rnes e ['dʒɔβe] (llueve); de A2: [ɛ]l (el), vi[ɛ]rnes, pref[ɛ]ro, r[ɔ]les; de A3: ay[ɛ]r e de A5: nu[ɛ]va, r[ɛ]gio, escu[ɛ]la, p[ɛ]ro, nu[ɛ]ve, paqu[ɛ]tes e [ɔ]ye (do verbo *oír*).

O fato de que todas as realizações de /e/ e /o/ como vogais médias-baixas ocorram em sílabas tônicas ou em monossílabos, leva-nos a refletir sobre uma possível transferência de regra da LM dos aprendizes à língua-alvo, já que no dialeto de todos eles (paulista e do interior de São Paulo) essa qualidade vocálica ocorre com maior frequência como tônica (salvos os casos apresentados no tópico 3.3.3. do Capítulo III).

Nenhum dos aprendizes demonstrou qualquer forma de reconhecimento em relação ao tipo de erro fonético que acabamos de apresentar. Além disso, observamos apenas um momento em que houve reformulação desse tipo de erro a partir do contato com a forma correta fornecida pela professora:

Aula 1 – A professora pede que A1 descreva os gostos de sua mãe:

1. P- ¿Y tu mamá? Si tuvieras que decir, ¿cómo dirías que ella es?
2. A1- Ah, ella, ah (.) A ella le gusta mucho ‘ler’ y ella (.) ¿b[ɔ]rda?
3. P- B[ɔ]rda.
4. A1- B[ɔ]rda mucho, también.

⁶ A relação completa de erros persistentes identificados na fala de cada aprendiz encontra-se no Anexo IV.

Neste trecho, A1 verifica se a forma verbal que utilizou é correta, buscando a confirmação da professora (linha 2). Nesse momento, o aluno pronuncia o fonema /o/ da mesma forma que ele ocorre nesse contexto em Português. Após a confirmação da professora, A1 repete a palavra reformulando a sua pronúncia a partir do modelo fornecido por ela. Nesse caso, a principal intenção da professora não era a correção fonética e sim a confirmação da hipótese do aluno sobre a equivalência do verbo *bordar* em Português e em Espanhol. Ainda assim, A1 percebe a diferença entre a sua pronúncia e a da professora e reproduz a palavra corretamente.

Em outros casos, verificamos que os aprendizes não recorrem à reformulação desse mesmo tipo de erro porque não identificam a diferença entre a sua pronúncia e a da professora ou, simplesmente, porque não a consideram relevante no momento em que o erro é produzido:

Aula 1 – A professora pede que cada aprendiz avalie o seu final de semana, utilizando os adjetivos introduzidos por ela na aula anterior:

1. P- Yo dije así: que podía ser r[ɛ]gio, estupendo, me encantó. ¿Se acuerdan
2. ahora?
3. A2- Huum... Sí.
4. A1- ¿Qué es r[ɛ]gio?
5. P- Estupendo, maravilloso.

No trecho apresentado acima, observamos que A1 não adota a pronúncia fornecida pela professora, talvez porque a sua preocupação principal nesse momento fosse a compreensão da nova palavra introduzida por ela.

Na próxima seqüência que iremos apresentar, podemos observar como A3 prioriza a correção da forma verbal que desejava utilizar, reformulando a sua hipótese com o auxílio da professora, mas ignorando a diferença entre a sua pronúncia e a dela, tal como ocorreu no caso de A1:

Aula 1 – A3 fala sobre os países que oferecem ajuda financeira às mulheres que não querem trabalhar:

1. A3 – (...) Hay muchas muj[ɛ]res que... ¿pref[ɛ]ren?
2. P – Prefi[ɛ]ren.
3. A3 – **Prefi[ɛ]ren**, ah... quedarse en casa ‘e’ no trabajar (...)

Os trechos apresentados acima representam apenas uma pequena amostra das ocasiões observadas em sala de aula nas quais o fornecimento da pronúncia correta pela professora, sem que a sua intenção principal seja a correção, mostrou-se insuficiente como um estímulo à reformulação de um tipo específico de erro produzido pelos aprendizes.

Se, por um lado, não observamos atitudes de reconhecimento dos erros fonéticos relacionados à realização das vogais /e/ e /o/ pelos aprendizes e encontramos apenas um caso de autocorreção a partir da produção da professora, por outro, podemos identificar a pronúncia correta dessas vogais pelos alunos em diferentes aulas e em diversos contextos nos quais a influência da sua LM poderia ocasionar a produção de erros. Exemplos desses casos são as seguintes palavras encontradas na fala de A1: españ[o]les, muj[ɛ]r, [o]bra, mej[o]res, col[ɛ]gios, [o]lhos, j[o]ven; de A2: maravill[o]sos, aqu[ɛ]lla, di[ɛ]ron; de A3: v[o]to, t[ɛ]rmica; de A4: pap[ɛ]les, C[o]rdoba, rec[o]gen, e[o]lico; e de A5: [ɛ]s, p[ɛ]ro, mej[o]res, s[o]lamente.

A variabilidade na produção dos aprendizes em relação à realização das vogais que estamos analisando sugere que a diferença entre a qualidade vocálica desses segmentos nos dois idiomas pode ser percebida e reproduzida pelos alunos de forma espontânea. Não sabemos, porém, se a adoção da forma correta ocorre pelo uso do monitor ou pela aplicação da regra (aprendida ou adquirida) pertencente à língua-alvo de forma restrita a certos contextos lexicais.

O segundo erro que iremos comentar, relacionado também à produção das vogais em Espanhol, refere-se aos casos de neutralização entre os fonemas /e/ - /i/ e /o/ - /u/, encontrados nas produções de A1, A3 e A5. Esse tipo de erro ocorre de maneira bastante restrita na fala de A1 e A3, porém pode ser observado de forma relativamente constante em determinados contextos lexicais, razão pela qual foi considerado como persistente.

A1 tende a neutralizar os fonemas /o/ e /u/ em posição postônica em final absoluto de palavra: much[u], otoñ[u] e [ˈtudu], sendo que vogais neutralizadas podem ser produzidas pelo aluno em sílabas sussurradas: oto[n̥u] e [ˈtudu̥]. A presença desse tipo de realização na fala de A1 indica a transferência de uma padrão da sua LM para a língua-alvo, já que esse tipo de ocorrência é bastante freqüente no dialeto do Português falado pelo aprendiz, assim como em grande parte das variantes dialetais desse idioma. Vejamos, no trecho abaixo, como se dá esse caso de transferência na fala de A1:

Aula 3 – A professora pergunta qual é a estação do ano preferida de cada aluno:

1. A1 – ¿Cómo es ‘outo[n̥u]’?
2. P – Otoño.
3. A1 – Oto[n̥u]. Ah... me gusta mucho el otoñ[o] (...). Y me gusta mucho
4. la playa en otoñ[u].

Na linha 3 do trecho transcrito acima, verificamos que o aluno transfere diretamente o padrão da sua LM à última sílaba da palavra *otoño*, produzindo-a sussurrada e com neutralização entre os fonemas /o/ e /u/. Na segunda vez em que A1 utiliza a palavra (linha 3), o modelo de pronúncia fornecido pela professora é perfeitamente reproduzido. Já na linha 4, percebemos que a produção da mesma palavra por A1 volta a sofrer a interferência da sua LM.

Na aula 8, o aprendiz realiza o mesmo tipo de transferência ao pronunciar a palavra *todo* mas, desta vez, recorre à autocorreção do erro imediatamente depois de produzi-lo:

Aula 8 – A professora pergunta aos alunos quais serão as principais mudanças sociais no futuro:

1. A1 – Una cosa tengo certeza que, que **acontecerá\ que pasará** en el
2. futuro: es que las personas **te\ ‘terán’**/
3. P – Tendrán.
4. A1 – Tendrán mucho menos privacidad. [t̥uð̥u], [t̥uðu]/
5. A1 e P ((simultaneamente)) – [t̥odo]
6. A1 – Será ‘vigiado’.

No trecho transcrito acima, podemos observar que o aprendiz faz uso constante do monitor, reformulando uma forma verbal que julga incorreta na língua-alvo (linha 1) e demonstrando hesitação na conjugação do verbo que pretendia utilizar (linha 2).

A atuação do monitor faz-se notar, também, na elaboração da sua hipótese sobre a pronúncia correta da palavra *todo* (linha 4) e na sua autocorreção (linha 5). Neste caso, a reformulação do erro pelo aluno ocorre simultaneamente à intervenção da professora.

Na primeira aula que registramos, A1 também recorre à reformulação do mesmo tipo de erro, produzido na mesma palavra:

Aula 1 – Os aprendizes contam onde estavam quando um tornado que atingiu a região de Campinas começou:

1. A1 – Cuando estaba (.) en, en mi ‘caminho’ (.) para mi casa, estaba en el
2. autobus ‘e’ estaba t[u] \ t[o]do ‘escuro’ pero yo no habia percebido (...).

A reincidência do mesmo erro, no mesmo contexto lexical, seguido em ambas as vezes de autocorreção, nos leva a concluir que esse aprendiz ainda não adquiriu a regra de não neutralização entre os fonemas /o/ e /u/ em tal contexto e que essa regra continua retida no seu repertório de elementos *aprendidos* da língua-alvo. Por essa razão o aprendiz ainda produz o padrão da sua LM em primeiro lugar e, num momento posterior, é capaz de acessar a forma correta fazendo uso do monitor.

A neutralização entre os fonemas /o/ e /u/ em sílabas átonas não é um fenômeno generalizado na fala de A1. Muitos são os casos em que a oposição entre tais fonemas é mantida pelo aluno: separ[o] (separo), men[o]s, amig[o], entre outros.

As neutralizações de vogais observadas na fala de A3 ocorrem, principalmente entre os fonemas /e/ e /i/ e estão restritas aos seguintes contextos lexicais: [i]ntonces (entonces), qu[i] (que) e s[i] (se). Esse tipo de erro ocorre, provavelmente, pela transferência de padrões da sua LM às suas produções em Espanhol e, tal como foi observado no caso de A1, esse mecanismo de transferência não atua de forma sistemática na fala da aluna em outros contextos: '[ẽ]mbalages', dic[e], entre outros.

Na Aula 4 encontramos dois momentos em que A3 faz uso do monitor para ajustar a sua pronúncia do pronome *se*, sendo que, no primeiro trecho, a aluna reformula a sua pronúncia mantendo a oposição entre os fonemas /e/ e /i/ e no segundo ela efetua a autocorreção a partir da regra da sua LM nesse contexto, neutralizando os dois fonemas:

Trecho 1 – Os alunos falam sobre os efeitos dos alimentos transgênicos:

1. A3 – Pero yo creo que nadie ãh... anti\ anti\antiguamente?
2. P – Sí.
3. A3 – Nadie s[i], s[e] preocupaba con los efectos secundarios y ahora
4. ellos están hablando sobre eso.

Trecho 2 - Os alunos falam sobre as principais mudanças no comportamento do brasileiro nos últimos anos:

1. A3 – Antes nadie s[e]\ nadie s[i] preocupaba en economizar luz, energía
2. eléctrica (...).

As neutralizações entre os fonemas /e/ - /i/ e /o/ - /u/ identificados na fala de A5 ocorrem, tal como nos casos de A1 e A3, por transferência dos padrões da sua LM a palavras

semelhantes da língua-alvo, porém, no caso desse aluno, o fenômeno não parece estar limitado a contextos lexicais específicos. Esse fato pode ser verificado na diversidade das palavras produzidas com neutralização por esse aluno: d[ɪ], buen[ʊ], habitan[tʃɪ]s, l[ɪ]ngua, contaminan[tʃɪ], [ˈsetɪ] (siete), f[ʊ]ndo, entre outras.

Por um lado, observamos que os casos de neutralização entre vogais são encontrados na fala de A5 sempre em sílabas átonas e em monossílabos, conforme ocorre no seu dialeto do Português mas, por outro, essa regra não é aplicada uniformemente a todas as vogais /e/ e /o/ com essas características. Vários são os exemplos em que A5 mantém a oposição entre a qualidade vocálica de /e/ - /ɪ/ e /o/ - /ʊ/ em vogais átonas e monossílabos, tais como: mism[o], qu[e], much[o], hij[o], buen[o], inconvenient[e], entre outras. Apesar da instabilidade da ocorrência de tais neutralizações na fala de A5, não identificamos nenhuma forma de reconhecimento desse aluno em relação a tal fenômeno.

Apenas dois casos isolados de neutralização vocálica foram encontrados na fala da professora: alm[ʊ]hada (almohada) e dich[ʊ] (dicho). Consideramos, portanto, que esse tipo de neutralização não é uma característica dominante no seu dialeto do Espanhol e, por esse motivo, não podemos relacionar a presença de tal fenômeno na produção dos aprendizes a uma possível influência da variação dialetal falada pela professora.

Os casos de monotongação e ditongação identificados na fala dos aprendizes podem ser divididos em duas categorias distintas de erros: os interlingüísticos e os intralingüísticos.

As monotongações ocorrem, na grande maioria dos casos, pela transferência interlingüística, como em algumas das palavras identificadas na fala de A1: c[õ]ntan (cuentan), escrib[ĩ]ndo (escribiendo); de A2: pref[ɪ]ro (prefiero), v[ɔ]ltas (vueltas), [esˈpaso] (espacio); de A3: c[ẽ]nto (ciento), b[a]tizado (bautizado), rel[e]ve (relieve) e de A5: f[o]go (fuego), tr[ĩ]nta (treinta), d[ɛ]z (diez).

As monotongações ocasionadas por interferências intralingüísticas foram encontradas em algumas palavras produzidas por A1: [ˈvɛɾnes] (viernes), [opˈsõN] (opción); A2: desp[o]s (después), estud[e] (estudié), s[e]s (seis) e A5: s[e]s (seis).

Percebemos que entre essa última relação de erros podemos encontrar apenas uma palavra exclusiva da língua espanhola que sofre monotongação: *viernes*, produzida por A1. Nessa palavra, o aluno adota o léxico da língua-alvo, reproduzindo nele os sons próprios da sua LM: /v/ e /ɛ/, e introduzindo a vogal /ɛ/ no lugar do ditongo [ie]. Este exemplo ilustra claramente como a mistura entre elementos que pertencem exclusivamente a cada um dos idiomas em contato gera uma forma híbrida, alheia a ambas as línguas, materna e alvo.

Esse mesmo tipo de resultado ocorre quando A2 e A5 formulam as suas hipóteses sobre a pronúncia correta de palavra *seis*, realizada por ambos como s[e]s. Neste caso, os aprendizes parecem considerar a perfeita equivalência entre as duas línguas como improvável e procuram distanciá-las para atingir a forma correta na língua-alvo⁷. A monotongação na palavra *seis* poderia, ainda, ser interpretada como uma manifestação do mecanismo de supergeneralização de uma regra pertencente a língua-alvo, já que A2 e A5 não realizam ditongação na sequência /es/, em Espanhol, em palavras como *vez*, *Portugués*, *mes*, mas o fazem de maneira uniforme no seu dialeto da LM.

Os casos de ditongação nas seqüências formadas pelas vogais /a/, /e/ e /o/ + consoante nasal ocorrem de forma persistente nas produções de A1, A2, A4 e A5, em palavras como: b[ãĩ]ño, pequ[ẽĩ]ña e opci[õũ]n, (identificadas na fala de A1); v[ãũ]n, [ẽĩ]nvuelto, informaci[õũ]n (A2); atac[ãũ]n, ti[ẽĩ]ndas e raz[õũ]n (A4); hag[ãũ]n, [ãĩ]ño, [ẽĩ]mpresa, evoluci[õũ]n (A5)⁸.

Como a ocorrência de ditongação em monotongos nasalizados é um fenômeno bastante comum em Português e uniformemente observado no dialeto dos aprendizes, consideraremos que, nos exemplos apresentados acima, tal fenômeno é decorrente da transferência de hábitos lingüísticos da LM dos alunos à língua-alvo.

Entre os alunos que apresentam casos de ditongação de vogais nasalizadas, somente A3 identifica a presença desse fenômeno em suas produções na língua-alvo, além de ter consciência que esse tipo de erro ocorre por influência da sua LM:

minhas vogais ainda soam um pouco nasais demais (resposta à questão 4 – Questionário 2) - *É, a gente tem o costume de\ principalmente os paulistanos,*

⁷ A proximidade entre duas línguas como fonte potencial de erros foi discutida na seção 2.1.2 do Capítulo 2 desta dissertação.

⁸ Os demais casos de ditongação na fala desses aprendizes encontram-se relacionados no Anexo IV.

*né? Costumam falar [ẽ̃nte], apartam[ẽ̃]nto, g[ẽ̃]nte, como se tivesse um 'ei', né?(...). E quando a gente fala ['xente] ((sem nasalizar 'e' que precede nasal)) , é difícil pra mim também, a **minha tendência** é falar ['xẽ̃nte], ao invés de ['xente] (...) (resposta à pergunta 3 da entrevista – Anexo III).*

O fato de que A3 identifique formalmente a ocorrência de ditongação de vogais nas seqüências /a/, /e/ e /o/ + consoante nasal nas suas produções em Espanhol talvez explique, ainda que contraditoriamente, a ausência desse fenômeno na sua fala nos mesmos contextos em que ele é amplamente observado na produção dos demais aprendizes. Consideramos, portanto, que o reconhecimento da diferença entre a realização fonética dessas seqüências em Português e em Espanhol auxilia essa aluna a controlar a nasalização das vogais e, consequentemente, evita a ocorrência de ditongação.

No trecho transcrito abaixo, podemos observar como A3 evita a produção de vogais nasalizadas nas palavras *región*, *acabando* e *estaban* (linhas 2 e 5, respectivamente) assim como a ditongação da vogal /a/ na palavra *compañero* (linha 3):

Aula 1 – A aluna narra como ficou sabendo que um tornado estava atingindo a região na qual trabalha:

1. A3 – Yo estaba en trabajo en ((nome da empresa)) y aquel\ aquella
2. **regi[o]n** fue la, la más atingida por el tornado (.) por el tornado.
3. [ĩ]ntonces ahh... yo, yo recibí una llamada de la esposa de mi
4. **comp[ã]ñero** de trabajo (...) y ella estaba hablando **c[o]ømigo** y dijo que
5. el mundo, 'mondo', estaba **acab[a]ndo**, qu[ɪ], qu[ɪ] las tejas **estab[a]n**
6. ca[rẽ̃]ndo sobre los coches (...).

As ocorrências conjugadas de ditongação e nasalização, como as encontradas nas palavras: c[rẽ̃]ntro (produzida por A4) e apartam[rẽ̃]nto (produzida por A1) podem ser interpretadas como uma manifestação da dificuldade que os aprendizes encontram em distinguir quais palavras da língua-alvo diferenciam-se das de sua LM pela presença de um ditongo em vez de monotongo e quais são equivalentes nos dois idiomas.

Ao reconhecer a presença de ditongos em substantivos como *viento*, *asiento*, *casamiento* e *sentimiento*, nada mais natural que o aprendiz interprete tais casos como uma regra e recorra à sua generalização com o objetivo de aproximar a sua produção aos padrões da língua-alvo.

Esse mesmo processo explicaria as ocorrências de expansão (ou ditongação) de monotongos orais nas seguintes palavras encontradas na fala de A2: rec[ɥe]rsos (recursos), de A3: f[ɥe]rma (forma), assim como a ditongação indevidamente aplicada aos verbos, encontrada da fala de A3: volv[ɥe]r (volver), devolv[ɥe]r (devolver) e de A5: hac[ɥe]r (hacer), emp[ɥe]zó (empezó), entend[ɥe]r (entender).

Os casos exemplificados acima ilustram a *supergeneralização de material lingüístico da língua-alvo* (nas palavras de Selinker, 1974), mecanismo através do qual a própria IL dos aprendizes atua como fonte da produção de erros.

Entre as aulas analisadas, identificamos os seguintes momentos em que A3 e A5 reconhecem em suas produções erros relacionados à motonongação ou ditongação:

Aula 5 – Os alunos falam sobre os ataques dos Estados Unidos ao Afeganistão:

1. P – ¿Qué piensas tú? ¿Que habrá o no habrá guerra?
2. A3 – No lo sé, porque ‘Afeganistán’ es muy pobre, entonces, ah..., yo
3. creo que habrá muchas m[ɔ]r\ m[ɥe]rtes, ãh... ataques de los americanos
4. a los territorios ‘afegan’\ ‘afeganes’(...).

Aula 3 – A professora pergunta como foi o final de semana de cada aprendiz:

1. P - ¿Qué tal el final de semana?
2. A3 – Ahh... Mi final de semana fue muy tranq[ɥi]lo, tranq[i]lo.

Em ambos os trechos transcritos acima, podemos verificar que A3 recorre à autocorreção imediata dos erros que identifica na sua fala fazendo uso do monitor para prodeder à sua reformulação, tal como podemos observar também na fala de A5:

Aula 3 – Os aprendizes falam sobre propostas governamentais para estimular a reciclagem de lixo:

1. A5 – Yo, yo, yo vi una cosa en la tele hoy por la mañana, que ‘tiene un
2. deputado’(.)
3. A1 – Hay
4. A5 – Que hay un ‘deputado’ que... está intentando ‘é...’ hacer con que las
5. personas que compren las, ah... botellas de ‘pet’ para gaseosas dev[o] \
6. dev[ɥe]lvan para los locales que compraron las cosas y esas personas
7. que venden las, las botellas, dev\ devuelvan para los fabricantes ‘e’ las
8. personas que compran ganarian ‘é...’ v[ɪ]nte\ v[ẽ]nte centavos por cada
9. una de las botellas que devol \ devolviesen (...).

Aula 10 – Os alunos dão a sua opinião sobre afirmações contidas no livro didático a respeito do que se deve e do que não se deve fazer no campo:

1. A5 – Hacer fuego ((lendo a primeira afirmação)).
2. P – Hum, hum.
3. A5 – Ah... se puede hacer con cuidado. (...)
4. P – ¿Qué tipo de fuego sería, entonces? ¡Porque quemada, de ninguna manera!
5. A5 – No, una ‘pequena’\ un ‘pequeno’ f[o]go, pequeño f[o]go\ f[ue]go\
6. un pequeño f[ue]go para calentar las personas (...).
7. P- Dejar todo como estaba a tu llegada ((lendo a segunda afirmação proposta pelo livro didático)).
8. A5 – Ah... se debe hac[er]r\hacer siempre.
9. P – Hum, hum.

No trecho referente à fala de A5 na aula 3, observamos como o aluno hesita na conjugação do verbo *devolver* (linha 5, 6 e 9), mas é capaz de produzi-lo corretamente nos dois momentos partindo inicialmente de uma hipótese errônea (linha 5) e de outra correta (linha 9). Esse exemplo demonstra como o aluno se esforça tanto para não transferir padrões da sua LM ao Espanhol quanto para não generalizar regras de ditongação na conjugação de verbos na língua-alvo.

Na aula 10, A5 realiza a autocorreção da palavra *fuego*, pronunciada por ele com monotongação (linhas 6) e do verbo *hacer*, produzido com ditongação (linha 10).

Entre as produções de A2 e A4 não foram encontradas formas explícitas de reconhecimento de erros fonéticos relacionados à monotongação ou à ditongação. Por outro lado, identificamos dois casos em que esses aprendizes se esforçam para não ditongar as vogais que precedem consoantes nasais, de acordo com os padrões da sua LM. Esse fato indica instabilidade na dinâmica de transferência de regras da LM desses alunos à língua que eles estão aprendendo:

Aula 6 – A2 lê um texto contido no material didático:

1. Las ciudades que [’ãN] ((han)) optado por expulsar a los coches del casco
2. (.) hist[ɔ]rico de ‘suas’ ciudades [’ãN] superado el (.) ¿agobi[u]? (.)
3. agobi[o] y [ɛ]l estr[ɛ]s ciudadano (...).

Aula 2 – Os aprendizes contam como eram as suas férias quando eles eram crianças:

1. A4 – Mi tío tenía un sitio c[o]n algunos, ah..., traøtores ((tractores)) (...).

De acordo com a análise dos erros persistentes relacionados à produção dos segmentos vocálicos do Espanhol pelos aprendizes, podemos observar que a sua grande maioria ocorre em decorrência de transferências interlingüísticas.

Os erros de natureza intralingüística, por sua vez, resultam da supergeneralização de regras pertencentes à língua-alvo e refletem a tentativa de aproximação dos aprendizes ao padrão dessa língua.

O reconhecimento de ambos os tipos de erros pelos aprendizes em sala de aula é manifestado pela hesitação ao produzir a palavra que contém o erro, pela reformulação de hipóteses e pela autocorreção. Esse último procedimento, utilizado por todos os aprendizes de forma conjugada ou independente dos outros dois, foi citado apenas por A1, A3 e A4 como a atitude que eles geralmente adotam diante da produção de erros fonéticos (questão 6 do Questionário 2).

A seguir, apresentaremos um quadro no qual distribuímos em categorias os tipos de erros persistentes produzidos pelos aprendizes, relacionados à realização das consoantes em Espanhol.

Erros persistentes na realização das consoantes em Espanhol

	A1	A2	A3	A4	A5
1. Queda de consoante em final de sílaba					
2. Inadequações na pronúncia de 'x'					
3. Realização de /d/ como [dʒ] na sequência /dɪ/					
4. Realização de /t/ como [tʃ]					
5. Vocalização de /l/					
6. Sonorização de /s/					
7. Oposição entre /v/ e /b/					
8. Variações na pronúncia de 'g' e 'j'					
9. Variações na pronúncia de /r/					

Entre o total de nove categorias de erros encontrados na fala dos aprendizes, identificamos sete formadas maioritariamente por erros interlingüísticos (1 à 7) e duas nas quais a LM dos aprendizes não atua como fonte dos erros que as constituem (8 e 9).⁹

A partir dessa divisão, propomos que a análise dos erros considerados como interlingüísticos seja realizada de forma concisa, uma vez que já discutimos suficientemente as questões relacionadas a esse tipo de ocorrência na produção dos segmentos vocálicos pelos aprendizes. Sendo assim, enfocaremos de maneira mais detalhada os casos de erros decorrentes da interferência intralingüística ou de outros fatores, ao mesmo tempo em que descreveremos as atitudes que apontem para o reconhecimento da presença de ambos os tipos de erros (inter ou intralingüísticos) pelos aprendizes.

A queda de consoante final de sílaba, identificada nas produções de todos os aprendizes, pode ser observada principalmente em palavras muito semelhantes em Espanhol e em Português nas quais há sequência de duas consoantes no primeiro idioma, mas não no segundo, tais como: *construøciones* (*construcciones*), *eléøtrica* (*eléctrica*) – fala de A1; *aøtor* (*actor*), *aøtividad* (*actividad*), *aceøtar* (*aceptar*) – A2; *produøción* (*producción*), *aøciones*

⁹ Vide relação completa dos erros identificados em cada aula no Anexo IV.

(acciones) – A3; óptica (óptica), accidentes (accidentes) – A4; actos (actos), acción (acción) – A5.

A2 e A3 produziram corretamente as seqüências consonantais em atividades de leitura, nas quais o estímulo da grafia pode tê-los auxiliado a preservar as distinções entre a sua LM e a língua-alvo. Esses casos foram observados na realização das seguintes palavras: efectos e electrónicos (A2), actividades e traducción (A3).

Entre todos os aprendizes, apenas A3 produziu espontaneamente seqüências de consoantes que ocorrem em Espanhol e não ocorrem na sua LM em palavras semelhantes nos dois idiomas:

Aula 1 – A professora pede que cada aluno descreva a personalidade de sua mãe:

1. A3 – Sí, mi madre es muy **activa**, ella corre y **practica** atletismo (...).

Nas seqüências formadas por duas consoantes nasais, observamos a preservação de ambas as consoantes apenas na fala de A4, na palavra *alumno*. A1 realizou a seqüência /mn/ com a queda de /m/ nessa mesma palavra, enquanto A2 e A5 produziram as palavras *columna* e *conmigo*, respectivamente, pronunciando apenas a segunda consoante das seqüências.¹⁰

Os casos de queda da consoante /r/ na seqüência /rx/, encontrados nas palavras *maøginal* (marginal), produzida por A2 e *eneøgia* (energía), por A4, provavelmente ocorreram por assimilação das características da fricativa velar /x/ pela vibrante simples /r/. Em Português, esse tipo de assimilação pode ser observado na junção de palavras como *ser rico*: [se'xiko], *dançar rápido* [dãnsa'xapido].

Apenas dois casos de queda de consoante encontrados na fala dos aprendizes A3: *ayeø* (ayer) e de A4: *téønico* (técnico) parecem não ocorrer em função da transferência de hábitos lingüísticos da LM desses alunos à língua que estão aprendendo.

A queda da consoante /r/ em final absoluto de palavras é comum no dialeto do Português falado pelos aprendizes em verbos no infinitivo (*fazer, comer, etc*), mas geralmente não ocorre em outras palavras como *lazer, melhor, etc*, razão pela qual não poderíamos estabelecer uma

¹⁰ Para maiores detalhes sobre a pronúncia das seqüências de duas consoantes nasais, vide seção 3.9.4. no Capítulo III.

relação direta entre a ocorrência desse tipo de erro na fala de A3 e a presença de tal fenômeno na LM da aluna.

Já a queda da consoante /k/ na palavra *técnico*, produzida por A4, reflete o esforço desse aprendiz em formular hipóteses sobre as regras próprias da língua-alvo, partindo do distanciamento entre o Português e o Espanhol.

Apenas uma manifestação espontânea de reconhecimento do erro fonético relacionado à queda de consoante foi encontrada na análise das aulas, na fala de A3, no mesmo trecho apresentado anteriormente, em que a aluna recorre à autocorreção da palavra *muertes*.

Aula 5 – Os alunos falam sobre os ataques dos Estados Unidos ao Afeganistão:

1. P – ¿Qué piensas tú? ¿Que habrá o no habrá guerra?
5. A3 – No lo sé, porque ‘Afeganistán’ es muy pobre, entonces, ah..., yo
6. creo que habrá muchas m[ɔ]r\ m[ɥe]rtes, ãh... ataques de los americanos
7. a los territorios ‘afegan’\ ‘afeganes’ y que otros terroristas van a empezar
8. [ˈaɔtos] \ ¿[ˈaɔtos]?
9. P – Actos
10. A3 – Actos terroristas en otros países también.

Não sabemos ao certo se a hesitação de A3 ao produzir a palavra ‘atos’ ocorre porque a aluna não está segura sobre a equivalência lexical dessa palavra em Português e em Espanhol ou porque ela supõe que não a pronunciou corretamente.

Dois aprendizes foram capazes de proceder à autocorreção de casos de queda de consoante nas palavras *acceso* e *electrónico* (A2) e *Egipto* (A5), em atividades de leitura.

Conforme havíamos comentado anteriormente, a grafia das palavras pode auxiliar os aprendizes a perceberem as diferenças entre a sua LM e a língua-alvo e a procederem à autocorreção, o que não significa que os alunos sejam capazes de reformular o mesmo tipo de erro de forma espontânea. Prova disso é a ausência de atitudes que revelem o reconhecimento desse tipo de erro nas produções espontâneas de A2 e A5.

As inadequações na pronúncia do grafema ‘x’ é um tipo de erro causado exclusivamente pela interferência da LM dos alunos sobre a língua-alvo¹¹ e que também foi pouco reconhecido pelos aprendizes que o produziram de forma persistente (A2, A3, A4 e A5). Encontramos formas de identificação desse tipo de erro apenas nas atitudes de A4 e A5,

¹¹ Vide lista completa de ocorrências desse tipo de erros no Anexo IV.

através da solicitação de ajuda à professora, no caso de A4 e da autocorreção imediata, por A5:

Aula 3 – Os alunos apresentam propostas para proteger o meio-ambiente:

1. A4 – (...) Cuidar de los animales en **e[s]tinción**\ ¿Cómo se dice?
2. P – E[ys]tinción.
3. A4 - **E[ys]tinción**.

Aula 12 – A2 e A5 simulam um diálogo entre um agente de viagens e um cliente:

1. A5 – (...) Hay una escala en San Francisco, ‘é...’, **apro[s]i**
2. **apro[ys]imadamente**
3. dos días de viaje, estás en Nueva [z]elandia (...).

Lembramos que entre os quatro alunos que apresentam erros persistentes relacionados à realização do grafema ‘x’ em suas produções, A5 foi o único a reconhecer formalmente a sua ocorrência (questão 4 do Questionário 2).

A realização do fonema /d/ como /dʒ/ e de /t/ como /tʃ/ são persistentes na fala de A2 somente na sequência /dɪ/ e /tɪ/, em palavras como [dʒ]ía (dia), me[dʒ]ia (media), pu[dʒ]imos (pudimos), con[tʃ]inuo (continuo), entre outras.

Por outro lado, a confusão entre os fonemas /t/ e /tʃ/ atinge também a produção da sequência ortográfica ‘ch’ por A2 na língua-alvo. Nesse caso, o aluno parece interpretar a realização do fonema /tʃ/ como erro e proceder à supergeneralização de uma regra claramente intralingüística que consiste na mudança desse fonema pela oclusiva /t/.

Vejamos os dois momentos em que A2 demonstra essa instabilidade na produção de tais fonemas:

Aula 1 – Os aprendizes contam o que fazem geralmente nos finais de semana:

A1 – (...) A la no[tʃ]e yo...\ a la **no[t]e** yo voy a *Café Cancun*.

Aula 5 – Depois de introduzir a expressão *echar de menos*, a professora faz perguntas relacionadas a períodos específicos da vida dos aprendizes:

1. P – (...) ¿Echas de menos su infancia?
2. A2 – ((faz sinal negativo com a cabeça))
3. P – ¿Nada? Absolutamente nada?
4. A2 – Yo **con[tʃ]inuo** una ‘criança’.
5. ((risadas))
6. P – No, yo continuo ... ¿Qué?
7. A2 – Un **[t]ico** ((chico)).

Nas produções de A5, as ocorrências de /t/ como /tʃ/ podem ser observadas tanto na sequência /tʃ/ como na sequência /te/, em palavras como *selec[tʃ]iva*, *San[tʃ]iago*, *habitan[tʃ]s* e *contaminan[tʃ]s*. Verificamos que esse tipo de erro produzido na sequência /te/ determina a neutralização entre /e/ e /t/, porém o contrário não ocorre necessariamente, já que, na Aula 10, encontramos a palavra *siete* produzida por A5 como [ʃeti].

Apesar desse tipo de erro ser considerado como persistente na fala de A5, podemos encontrar casos em que a consoante /t/ foi produzida por esse aprendiz como oclusiva nas sequências /tʃ/ e /te/, como nas palavras ‘*intentativa*’, *atiren*, *inconveniente*.

A variabilidade na realização do fonema /t/ na fala de A2 e A5 aponta para o fato de que esses aprendizes conhecem e são capazes de utilizar a regra pertencente à língua-alvo, mas que, ao mesmo tempo, a sua LM ainda atua fortemente sobre as suas produções, provocando erros.

A2 e A5 não apontam a pronúncia das consoantes /t/ e /d/ como problemas específicos de pronúncia que possuem – em resposta à questão 4 do questionário – assim como não demonstram qualquer tipo de reconhecimento da sua presença durante as aulas.

A reincidência da realização de /d/ como /dʒ/ na fala de A2 pode ser observada inclusive imediatamente após a sua correção pela professora, tal como podemos observar no trecho transcrito abaixo (linha 5 a 7):

Aula 7 – A professora pergunta como é a rotina de cada aprendiz:

1. P – ¿A qué horas que entras a trabajar?
2. A2 – A las ocho.
3. P – ¿Y a qué horas tienes, eh..., sales para descansar o para almorzar
4. alguna cosa?
5. A2 – Al ‘meio’ [‘d3ia] y me[d3]ia.
6. P – Al medio [d]ia y me[d]io\me[d]ia. ¿Hasta qué horas?
7. A2 – Hasta la una y me[d3]ia.
8. P – Y me[d]ia.
9. A2 – Y me[d]ia.

Os erros relacionados à vocalização da consoante /l/, encontrados na fala de A2 e A5, à sonorização de /s/ (A2, A3 e A4) e à oposição entre os fonemas /v/ e /b/ (A2, A3 e A5), podem ser considerados, na maioria dos casos, como erros interlingüísticos, uma vez que ocorrem pela aplicação de regras pertencentes à LM dos aprendizes nas suas produções em Espanhol.

Enquanto a vocalização de /l/ pode ser identificada em diversos contextos na fala de A2: so[u] (sol), e[u] (el), pa[u]ma (palma), esse mesmo tipo de erro ocorre com mais frequência na sequência /al/ nas produções de A5, em palavras como: carnava[u], a[u]tar, ca[u]zado, entre outras. Por outro lado, identificamos realizações corretas de /l/ por esse aluno nos mesmos contextos em que tais erros foram observados, nas palavras *igual* e *‘geral’*.

A realização do fonema /l/ na fala de ambos os aprendizes ocorre com muita variabilidade em contextos semelhantes, ora respeitando a regra da língua-alvo, ora sendo influenciada pela LM dos alunos. Essa mesma característica é claramente identificada na produção do fonema /s/ em posição intervocálica por A2, A4 e A5, tal como podemos observar nos trechos transcritos abaixo:

Aula 8 – A2 lê um texto contido no material didático sobre os problemas enfrentados por um determinado departamento de uma empresa:

1. (...) Tienen poco poder de **deci[z]ión**. Normalmente la **empre[z]a** les da
2. poco **pre[z]upuesto**. Ellos consideran que el personal **nece[s]ita**
3. formación en idioma ‘e’ informática (...).

Nessa seqüência, verificamos que A2, influenciado pela grafia da palavra ‘*presupuesto*’ aplica ao fonema /s/ em posição intervocálica a regra de pronúncia pertencente à sua LM (linha 2), o que não acontece na realização da palavra *necesita*.

A influência da grafia da palavra *zapato* também provocou a sonorização de /s/ na fala de A5, durante um atividade de leitura na Aula 10. Ainda nessa aula, o aprendiz voltou a produzir a mesma palavra com sonorização de /s/ sem o estímulo ortográfico. Na fala espontânea de A5, esse tipo de erro não ocorre de maneira generalizada, tal como podemos observar no trecho abaixo:

Aula 10 – A1 e A5 simulam um diálogo:

1. A1 – (...) Gané ‘una’ viaje para Europa.
2. A5 – (...) ¡Muy bueno! ¿Y en cuál **paí[s]**es v[ãu]n, v[ã]n a **vi[z]itar?** (...).

A instabilidade na pronúncia de /s/ também pode ser identificada na fala de A4:

Aula 2 . Trecho 1 – Professora e alunos falam sobre experiências de reciclagem de lixo:

1. A4 – En Unicamp[e] ellos están ahh ... intentando [deza¹ro¹ʎar] algunas
2. f[ɔ]rmas de se eh... **utili[s]ar** las, ééé..., los envases de tetrapack para
3. aplicaciones diversas. Están **utili[s]ando** como cortina.

Aula 2. Trecho 2 – Os alunos falam sobre o seu final de semana:

1. A4 – El domingo (...) fui ‘é...’ (.) escoger (.) las mú[s]icas\
2. P – ¡Ah! Escog[ie]r.
3. Escog[ie]r las músicas, é... de mi **ca[s]a\ ‘ca[z]amento’, ‘ca[z]amento’**
4. ((repete a segunda vez bem baixinho))
5. P – ¡Ah, tú te vas a casar?
6. A4 – Sí, infelizmente...
7. P – ‘Ó’ ‘tá’ gravando , ‘tá’ gravando’.
8. ((risadas))

Observamos que a sonorização de /s/ nas produções de A4 independe da proximidade lexical entre o Português e o Espanhol, já que o aprendiz produz esse tipo de erro tanto em palavras próprias da língua-alvo (linha 1, 1º trecho), quanto em outras semelhantes nos dois idiomas (linha 3, 2º trecho). O mesmo ocorre na fala dos demais alunos que produzem esse tipo de erro de forma persistente, em palavras como no[z]otros (produzida por A3), enva[z]ada e pri[z]as (por A2) e de[z]arrollo (A4).

No caso de A3 esse tipo de erro foi identificado de forma persistente apenas na produção da palavra *visita(s)* e do verbo *visitar* nas Aulas 1 e 3. Em outras palavras, como *liso*, *japonesa*, *peso*, *quince*, *realizaron*, entre outras, a aluna adota o padrão de pronúncia da língua-alvo.

No trecho transcrito abaixo, verificamos a variação na produção de /s/ intervocálico por A3 dentro de uma mesma oração:

Aula 3 – A professora pergunta como foi o final de semana da aluna:

1. (...) Ahh... Me quedé em **ca[s]a** y tuve dos **vi[z]itas**.

Já na próxima seqüência, podemos observar como A3 mantém a sonorização de /s/ na produção do verbo *visitar*:

Aula 1 – A aluna narra o que fez no domingo.

1. A3 – [i]ntonces, estaba muy húmedo y ‘caloroso’ y ahh... fuimos
2. **vi[z]itar**
3. P – Fuimos A visitar
4. A3 – Fuimos a **vi[z]itar** los ‘parentes’.

Ao interromper a aluna para corrigir a omissão da preposição *a*, a professora também fornece a pronúncia correta do verbo *visitar* (linha 3), no entanto, A3 limita a reformulação de sua oração à correção específica da professora, incluindo o elemento que faltava e mantendo o erro fonético produzido na sentença anterior (linha 4). Esse exemplo ilustra a existência de hierarquias contidas na correção pontual, que estão relacionadas ao nível de importância daquilo que deve ser reformulado na fala do aprendiz, pois a ênfase dada pela professora à preposição *a* ofusca diferenças mais sutis entre a sua produção e a da aluna, nesse caso, a pronúncia de /s/.

Nenhum dos aprendizes apontou a realização do fonema /s/ intervocálico como uma dificuldade específica do idioma que estão aprendendo (em resposta à questão 4 do Questionário 2) e a única atitude de reconhecimento desse tipo de erro observada nas aulas analisadas foi identificada na produção de A4:

Aula 4 – A4 lê o enunciado de uma atividade do material didático:

1. A4 – Lee esas **fra[z]es**: Era feliz con Manolo y por eso me **ca[z]é**.
2. P – Hum, hum ((concordando))
3. A4 – Me **ca[s]é** ((fala bem baixinho)).

Neste trecho observamos que o aluno recorre à autocorreção espontânea da sua pronúncia mesmo depois da aceitação de sua sentença pela professora, porém reformula apenas uma das palavras nas quais o mesmo tipo de erro foi produzido.

Partindo dos preceitos da Hipótese da Marcação (elaborada por Eckman, 1977), podemos considerar que a sonorização do fonema /s/ em posição intervocálica é um elemento marcado em todos os dialetos do Português¹², da mesma forma que o desvozeamento dessa consoante, no mesmo contexto, é uma característica marcada em Espanhol.

Sendo assim, a dificuldade em interiorizar essa diferença atinge tanto os lusofalantes aprendentes de Espanhol, quanto os hispanofalantes que aprendem Português.

A caracterização da sonorização de /s/ intervocálico como erro persistente na fala de quatro dos aprendizes sujeitos desta pesquisa é um fato que se contrapõe à hipótese de Moulton (1962, apud Eckman, 1977) de que resulta mais fácil suprimir contrastes que incorporá-los. Tanto o desvozeamento de /s/ nas produções em Português de hispanofalantes quanto a sonorização desse fonema por brasileiros aprendizes ou usuários de Espanhol são características amplamente observáveis na fala de ambos os grupos.

A oposição entre os fonemas /b/ e /v/ foi identificada na fala de A2, A3 e A5 de forma persistente, principalmente em palavras semelhantes entre o Português e o Espanhol.

A oscilação entre erros e acertos relacionados, respectivamente, à oposição e à neutralização entre esses fonemas é uma característica muito presente na fala dos aprendizes, da mesma forma como ocorre na produção das demais consoantes que analisamos anteriormente.

Somente dois exemplos de inadequações envolvendo o fonema /v/ poderiam ser citados, a princípio, como tentativas de aproximação à pronúncia da língua-alvo. Trata-se da produção de /v/ como /f/ nas seguintes palavras [f]osotros (A3) e prima[f]era e ner[f]ioso (A5). Nesses casos, existe a possibilidade de que ambos os aprendizes estejam tentando realizar a pronúncia padrão desse fonema na língua-alvo e que, com esse objetivo, recorram ao desvozeamento de /v/ ao pronunciá-lo enfaticamente.

Vejamos como a instabilidade na realização do fonema /v/ e de outros discutidos nesta seção (/l/ e /s/) está presente na produção dos aprendizes, tomando como exemplo a fala de A2:

Aula 8 – A2 lê o enunciado de uma atividade:

1. A2 – En el año dos **mi**[l] ‘e’ ‘cem’
2. P – ¿Hum?
3. A2 – En el año dos **mi**[l] ¿ciento?
4. P – Cien.
5. A2 – Hubo una conferencia **mundi**[aʊ] entre **pre**[z]**identes de**[l]
6. gobierno de todo **e**[l] mundo para **introdu**[s]**ir** cambios esenciales en la
7. **[b]ida** de los seres humanos y mejorar su **[v]ida**. **[v]amos** [xeproduˈzɪr]
8. [ɛ]sa situación (...).

Encontramos atitudes de reconhecimento da presença de erros relacionados à oposição entre /v/ e /b/ nas produções de A2 e A5, manifestadas, em ambos os casos, na forma de autocorreção:

Aula 5 – A2 lê um texto contido no material didático:

- El chocolate queda cada **[v]ez** cada **[b]ez** mejor.

Aula 6 – O aluno lê um texto sobre algumas cidades espanholas:

1. A2 – En [ɛ]llas, las [x]elaciones sociales ['sõʎN] más fáciles porque hay
2. espacios libres para la [konviˈvẽnsɪa] humana.
3. P – Cierto.
4. A2 – [konbiˈβẽnsɪa] humana.

Aula 5 – Os aprendizes falam de atividades que foram retomadas por eles:

A5 – Yo **[v]ol** yo **[b]olví** a hacer Español.

¹² Não estamos considerando aqui os casos relativos à pronúncia de ‘ss’, ‘c’ e ‘ç’.

Na Aula 3, observamos a hesitação e as tentativas ajuste na pronúncia de /v/ na fala de A5:

1. A5 – Yo, yo [b]i una cosa en (?) por la mañana, que tiene un ‘deputado’\
2. A1 – Hay
3. A5 – Que hay un ‘deputado’ que... está intentando ééé... hacer con que
4. las personas compr[ẽ]n las ahh... botellas de ‘pet’ para gase[ɔ]sas é...
5. **de[β]ol** [devuɛlban] para los locales que compraron las cosas y esas
6. pers[õ]nas que ['veñdẽN] las, las botellas, **de[v]**[devuɛlban] para los
7. fabric[ã]ntes eee... las pers[õ]nas que compr[ãũ]n ééé ganari[ãũ]n ééé...
8. ‘[b]inte’, [b]iente centavos por
9. cada una de las botellas que **[de[β]ol**[deβolviesẽN].

Podemos verificar, na linha 5, que quando o aprendiz tenta conjugar o verbo *devolver* pela primeira vez, a pronúncia de /v/ é corretamente produzida no trecho *deyol*. Imediatamente depois, A5 realiza a conjugação correta do verbo, mas ajusta também a sua pronúncia, produzindo [v] nesse mesmo contexto. Na linha 6, o aluno novamente hesita na hora de pronunciar o mesmo verbo, mas finalmente o faz, empregando [v]. No final da sua narração, A5 utiliza outro tempo verbal na conjugação do verbo *devolver* e adota o som de [β] e [v], respectivamente, para o grafema ‘v’.

Apenas A2 e A3 reconheceram formalmente que a neutralização entre os fonemas /v/ e /b/ representa uma dificuldade para eles (questão 4 – Questionário 2). Ambos os aprendizes consideram que essa dificuldade consiste em abandonar os padrões da sua LM, relativos à pronúncia de /v/, e que apesar de conhecerem a regra da língua-alvo para a realização desse fonema, a interferência da sua LM atua desfavoravelmente sobre a aplicação dessa regra.

Vejamos como essas questões são abordadas por A2 e A3, em resposta à pergunta 3 das entrevistas realizadas com eles:

A2 – *O ‘v’ é mais pelo fato de lembrar que eu tenho que falar ‘b’ no lugar do ‘v’, não que seja difícil falar (...)*

A3 – *A minha tendência natural é falar [v]iento ao invés de [b]iento, é estranho pra mim, não é natural falar [b]iento e [b]acio (...)*

Percebemos que para A2 a neutralização entre os fonemas /b/ e /v/ é uma regra do Espanhol considerada como aprendida por ele (no sentido de Krashen, 1977) já que a sua

aplicação em situações de uso efetivo da língua-alvo depende do uso do monitor atuando como bloqueio às interferências da sua LM.

No caso de A3, a neutralização entre /b/ e /v/ é vista com estranhamento, pois, tal como acontece com A2, essa regra ainda não foi adquirida pela aluna, sendo essa a principal razão pela qual A3 interpreta o padrão da sua LM para a pronúncia de /v/ como a forma natural de produzir esse fonema.

Os erros referentes à produção das consoantes ‘g’ (seguido pelas vogais ‘e’ e ‘i’) e ‘j’ (seguido por qualquer segmento vocálico) foram encontrados de forma persistente na fala de A5. Na maioria das vezes em que esse tipo de erro ocorre na fala desse aprendiz, o som adotado por ele para a realização de ‘g’ e ‘j’ corresponde a [dʒ], como nas palavras: *justo*, ‘*joguen*’, *regio* e *gerundio*.

A adoção da pronúncia [dʒ] para as consoantes ‘g’ e ‘j’ pode ser explicada se considerarmos que A5 é falante – usuário da língua inglesa e que nesse idioma tais consoantes são produzidas como [dʒ] em muitos contextos. Sendo assim, A5 estaria utilizando um mecanismo de transferência do padrão de uma LE (o Inglês) para outra (o Espanhol) para testar as suas hipóteses sobre a pronúncia das consoantes ‘g’ e ‘j’ na língua-alvo.

Sobre esta questão, Corder (1992:27) afirma que a LM, obviamente, não representa a única fonte de ‘empréstimos’¹³ de aspectos formais de uma língua para outra e que quaisquer outras LEs conhecidas pelo aprendiz também podem constituir o ponto de partida de transferências interlingüísticas quando o aprendiz procura complementar a sua IL.

Identificamos, também, um caso isolado em que A5 transfere o modelo de pronúncia do grafema ‘g’ na sua LM na palavra *geral*, produzido por ele como [ʒ]eral e outro em que o erro ocorre por interferência intralingüística na palavra *jefe*, realizada como [ʝ]efe.

A5 não reconhece espontaneamente os erros de pronúncia que produz relacionados à realização das consoantes ‘g’ e ‘j’ em Espanhol. Mesmo nos momentos em que a professora auxilia esse aprendiz a localizar esse tipo de erro na sua fala, percebemos que A5 tem dificuldades para identificá-lo e proceder à sua reformulação, tal como podemos observar no trecho transcrito abaixo:

¹³ Nesse contexto, o termo *empréstimo*, utilizado pelo autor, equivale ao processo de transferência.

Aula 5 – A5 lê as explicações gramaticais sobre a utilização dos verbos no gerúndio:

1. A5 – Em Español, para hablar de continuar, repetir, o interrumpir una
2. acción, utilizamos dos formas: todavía, que es igual seguir más
3. [dʒ]erundio/
4. P - ¡No! ¿Más?
5. A5 – ¿‘Plus’?
6. P - No, no, no, la pronunciación sólo. La pronunciación, aquí ((indica ao
7. aluno a palavra pronunciada inadequadamente)).
8. A5 – Seguir, [ʒe'rũndʒio]/
9. P – No es [ʒ]egundio.
10. A5 – [x]erundio, [x]erundio (...).

Nesse trecho percebemos que A5 adota dois padrões diferentes de pronúncia do grafema ‘g’. O primeiro deles é produzido de forma espontânea pelo aprendiz ao ler a palavra *gerundio*, contida no texto (linha 3) e neste caso, o aprendiz parece ter como referencial a pronúncia de ‘g’ em Inglês. Logo após a intervenção da professora, A5 formula uma nova hipótese sobre a pronúncia dessa consoante, partindo do padrão da sua LM não só na realização da consoante ‘g’ como também da sequência /di/ dessa mesma palavra (linha 8). Após uma nova interrupção da professora, A5 reformula novamente a sua pronúncia, produzindo corretamente o som correspondente à consoante ‘g’ (linha 10).

O padrão adotado por A5 na produção das consoantes ‘g’ e ‘j’ na língua-alvo sugere que a IL desse aluno respeita uma espécie de hierarquia que determina que a língua de partida para a formulação de suas hipóteses deve ser o Inglês, em primeiro lugar, e não a sua LM. Ainda que essa ‘preferência’ seja clara na produção da consoante ‘g’ por A5, encontramos contextos nos quais esse aprendiz adota a pronúncia padrão da língua-alvo tanto na realização de ‘g’ quanto de ‘j’, como nas palavras: ‘[x]eral’, hi[x]o, [x]untos, entre outras.

As diferentes hipóteses formuladas por A5 sobre a pronúncia de tais consoantes em Espanhol ilustram mais um caso de instabilidade e variação da IL do aprendiz na sua tentativa de aproximação à língua-alvo.

Os diferentes tipos de inadequação na pronúncia do fonema /r/ em Espanhol – principalmente nos contextos em que a sua realização deveria corresponder à vibrante múltipla : [r̄] – foram encontrados de forma persistente na fala dos cinco aprendizes, mas reconhecidos formalmente apenas por A2 e A5 em resposta ao questionário e às entrevistas.

Na fala de A2, o fonema /r/ em posição inicial de palavra e na sequência ortográfica 'rr' é uniformemente produzido como [x]. A invariabilidade com que esse tipo de erro é produzido por A2 aponta para o fato de que o aprendiz transfere de forma indiscriminada o padrão de pronúncia desse fonema no seu dialeto da LM à língua-alvo.

Nas justificativas de A2 sobre o reconhecimento da presença desse tipo específico de erro nas suas produções, o aprendiz assume não discriminar auditivamente a diferença entre a realização de /r/ em Português e em Espanhol:

Eu não vejo erro, pra mim é igual, entendeu? Se você me falar o seu restaurante e eu falar o meu restaurante ((referindo-se, aqui, a pronúncia do fonema /r/ nessa palavra)), pra mim é igual (...) eu não consigo saber o som certo pra poder tentar chegar nele.

Nesse caso, podemos concluir o padrão de pronúncia do fonema /r/ na LM de A2 é interpretado pelo aluno como a forma correta de realização desse fonema também na língua-alvo, já que o aprendiz afirma não perceber a diferença entre /x/ e /r/. Sendo assim, o apagamento das distinções entre a realização do fonema /r/ nos dois idiomas ocorre pela falta de percepção de tais distinções e gera uma forma estável de erro na fala desse aprendiz.

A ausência de atitudes que revelem o reconhecimento desse tipo de erro na sua produção durante as aulas, reforça o argumento de A2 de que a diferença entre a realização de /r/ em Espanhol e em Português não é identificada por ele. Por outro lado, podemos observar na fala de A2 várias realizações desse mesmo fonema como vibrante simples em final de sílaba, principalmente em verbos no infinitivo, contextos nos quais o aprendiz produz a variante retroflexa /ɻ/ na sua LM.

Esse fato descarta qualquer hipótese relacionada à incapacidade funcional de produção das variações vibrantes do fonema /r/ pelo aprendiz e demonstra que a falta de percepção das diferentes realizações desse fonema em Português e em Espanhol não ocorre de forma generalizada em todos os contextos.

Nas produções dos demais aprendizes, podemos observar que os erros relacionados à realização de /r/ são de natureza prioritariamente intralingüística, já que a adoção de padrões da sua LM na produção desse fonema ocorre em menor escala ¹⁴. Na maioria dos casos, esses

¹⁴ Vide ocorrências no Anexo IV.

aprendizes produzem o tepe: [r] e a vibrante simples: [r] nos contextos em que a pronúncia correta de /r/ na língua-alvo corresponde à vibrante múltipla: [r̃] Exemplos desse tipo de ocorrências podem ser encontradas na fala de A1: bo[r]acho (borracho), cie[r]o (cierro); de A3: [r]epublicano, te[r]oristas; de A4: desa[r]ollar, gue[r]a e de A5: te[r]ible, ce[r]ados.

O reconhecimento da produção desse tipo de erro em sala de aula foi manifestado apenas por A1, numa mesma seqüência, através de três diferentes atitudes: a hesitação, seguida da formulação de uma hipótese e da realização da forma correta (linha 2), reproduzida pelo aprendiz num momento posterior (linha 6):

Aula 5 – A professora pergunta a opinião de cada aprendiz sobre as conseqüências dos ataques dos Estados Unidos ao Afeganistão:

1. A1 – Creo que los Estados Unidos ‘ga[n]arán’ los sitios donde están esos
2. **te\ te[r]o\ te[r̃]oristas.**
3. P. Hum, hum ((concordando)).
4. A1 – Pero ellos no tienen el poder de contraatacar.
5. P - ¿Quién no tiene el poder?
6. A1 – Los **te[r̃]oristas.** (...)

Apesar de que apenas um dos aprendizes tenha reconhecido explicitamente a ocorrência desse tipo de erro na sua fala, existem três fatores atrelados às realizações de /r/ por A1, A3, A4 e A5 que apontam para o avanço da IL desses aprendizes, são eles:

1 – A variabilidade com que esse fonema aparece nas suas produções:

Aula 12 – A1 e A5 simulam um diálogo entre um agente de viagens e um cliente:

A5 – Nueva [z]elandia [ɛ]s un país tan bonito como Australia, pero muy [r̃]ico en opciones [x]**adicales** para usted (...).

2 – A natureza prioritariamente intralingüística dos erros relacionados à produção desse fonema:

Aula 4 – Os aprendizes acontecimentos relacionados ao seu final de semana:

A3 – Ayer yo fui a un bat[I]izado/

P – ‘BAUtizado’.

A3 – ‘Bautizado’ en [r]io ((Rio de Janeiro)) y... cuando estaba volviendo

P – Hum, hum.

A3 – Para ca, ãh..., hubo mucha turbulencia en el... avión y... ellos tuvieron que ‘inte[r]omper’\

P – Interrumpir

A3 – ‘**Inte[r]ompir**’ los servicios de bordo.

3 – A produção adequada da vibrante múltipla em alguns contextos:

Aula 10 – A1 lê um texto do livro didático sobre um diretor espanhol de cinema:

En mil novecientos treinta y dos [r̃]egresó a España y fundó “La Ba[r̃]aca”, un grupo teatral que ‘[r̃]eco[r̃]eu’ España y [r̃]epresentó obras clásicas (...).

A análise dos erros persistentes produzidos pelos cinco aprendizes e das suas atitudes relativas ao reconhecimento de tais erros revela que a identificação formal de erros fonéticos realizada pelos alunos (em resposta à questão 4 do Questionário 2) não inclui a maioria daqueles observados em sala de aula.

Nos casos coincidentes, verificamos que a identificação formal dos erros não estimula a automonitoração dos alunos sobre as suas produções na forma de manifestações sistemáticas que revelem o reconhecimento de tais erros na sala de aula.

De acordo com os dados discutidos nesta seção, concluímos que existe uma forte limitação no alcance do reconhecimento dos aprendizes em relação aos seus erros fonéticos persistentes. Esse fato provavelmente ocorre devido ao apagamento de certas distinções entre o sistema fonético das duas línguas em situação de contato, ou mesmo pela falta de percepção de tais distinções desde os estágios iniciais de contato com a língua-alvo.

4.5.1. Apresentação dos Resultados dos Testes de Percepção de Erros Fonéticos realizados pelos Aprendizes

As características dos testes de percepção cujos dados iremos apresentar, assim como os objetivos da sua aplicação foram expostos no final do tópico 1.4.3. do Capítulo I.

Nesta seção, trataremos de identificar a ocorrência dos erros fonéticos considerados como persistentes na fala dos aprendizes nas atividades que propusemos a eles e, posteriormente, observar se cada aprendiz será capaz de reconhecê-los a partir da análise de sua própria fala¹⁵.

Tanto no teste de leitura quanto na atividade de produção espontânea (doravante APE) realizados pelos aprendizes, identificamos a ocorrência de erros relacionados à produção dos fonemas /e/ e /o/ como vogais médias-baixas. Como em nenhum dos casos esse tipo de erro

¹⁵ Vide transcrições completas dos testes de percepção nos Anexos V e VI.

foi identificado pelos alunos, não iremos mencioná-lo nas análises dos testes de percepção de cada aprendiz.

Os casos de nasalização e ditongação foram encontrados nas duas atividades realizadas por A1, mas somente a sua ocorrência na palavra *clonaci[õũ]n*, produzida por ele na atividade de leitura, foi apontada pelo aluno.

A queda da consoante ‘c’ na palavra *reproducción* foi identificada por A1 na análise da atividade de leitura, provavelmente pelo estímulo ortográfico, conforme já havíamos comentado em casos semelhantes observados na sala de aula. Nessa mesma atividade, A1 reconheceu a sonorização de /s/ na palavra *organización*, um tipo de erro que ocorre muito esporadicamente na fala desse aluno e, portanto não pode ser considerado como persistente.

A pronúncia de ‘y’ como /ɜ/ na palavra *ya* foi considerada por A1 como erro, o que reflete a confusão causada pelo contato desse aluno como mais de uma variante dialetal do Espanhol, tal como foi exposto por ele no caso da pronúncia de ‘ll’.

A1 apontou, ainda, dois erros que ele julga ter produzido na atividade de leitura, mas que não ocorreram de fato. São eles: a vocalização de /l/ em *el* e *del* a realização do fonema /r/, que segundo o aluno foi produzido ‘meio fraco’, na palavra *Ramón*.

Na análise da sua fala na APE, A1 apontou dois casos de transferência lexical do Português ao Espanhol, as palavras *mesma* e *prazo*. Ainda nesta atividade, A1 identificou a monotongação do verbo *tienen*, produzido por ele como t[e]nen. Lembramos que a monotongação é um erro considerado como persistente na fala de A1. As ocorrências do mesmo fenômeno observadas no verbo *viviendo* e na palavra *opuesto*: viv[ĩ]ndo e op[o]sto, não foram discriminadas como erros pelo aprendiz.

Na APE realizada por A2, observamos a presença de três categorias de erros persistentes: a oposição entre /b/ e /v/, identificada nas palavras *viernes* e *jueyes*, a sonorização de /s/, na palavra *música* e a realização de /r/ como [x] na palavra *rubia*. O único erro fonético apontado por esse aprendiz na análise da sua fala na APE refere-se à monotongação do verbo *puede* que, segundo o aluno, foi realizado como p[ɔ]de, porém esse erro não foi realmente produzido.

Dos doze tipos de erros considerados como persistentes na fala de A2, nove foram produzidos na atividade de leitura. Apenas três palavras contendo dois desses tipos de erros foram identificadas pelo aprendiz, são elas: *clonaci*[õõ]n, *expresam*[iẽ]nte e *porta*[v]oz.

Lembramos que a neutralização entre os fonemas /b/ e /v/ foi reconhecida formalmente por A2 como uma dificuldade específica que ele possui.

Outros erros não persistentes na fala de A2 foram apontados por ele na atividade de leitura: a mudança do acento tônico na palavra *doctor*, produzida por ele como [ˈdɔktor] e a produção da consoante ‘j’ como [dʒ] na palavra *ajenos*.

Na análise de sua produção na atividade de leitura, A3 identificou os mesmos erros que reconhece formalmente em sua fala: a nasalização de vogais que precedem consoantes nasais, nas palavras *año*, *España* e *cuando* e a oposição entre /v/ e /b/ em *convertido*, *portavoz*, *Javier* e *venir*. Entre o primeiro grupo de palavras, identificamos o tipo de erro apontado por A3 apenas na palavra *año*, produzida com ditongação: [ãĩ]ño. Lembramos, porém, que a ditongação de monotongos nasais não é um erro que ocorre de forma persistente na produção dessa aluna em sala de aula.

Nas demais palavras identificadas por A3, além de não percebermos a ocorrência desse tipo de erro, podemos notar claramente o seu esforço em não nasalizar ou ditongar os segmentos vocálicos. No segundo grupo, a realização de [v] foi encontrada nas palavras *portavoz* e *Javier*, sendo que esta última foi reformulada pela aluna logo após a sua produção.

Tanto na atividade de leitura quanto na APE, os casos de neutralização entre os fonemas /e/ e /i/ na fala de A3 foram identificados na produção do pronome *se*, realizado pela aluna como s[i] duas vezes na atividade de leitura e uma vez na APE. Nesta mesma atividade encontramos outros dois contextos em que esse tipo de neutralização ocorreu: parec[i] (parece) e d[i]cir (decir). Em nenhum dos casos, A3 identificou a ocorrência de tal fenômeno na sua fala.

Ainda na atividade de leitura, encontramos mais um tipo de erro persistente que não foi identificado por A3, trata-se da realização de /r/ como [x] e como [r], respectivamente, nas palavras: *realizar* e *Ramón*.

Na análise de sua fala na APE, A3 voltou a identificar erros relacionados à nasalização de vogais, que foram assinaladas pela aluna nas seguintes palavras: *acompañarte*, *interesante*, *inteligente* e *entediante*, assim como casos de realização de [v] em *violino* e *viajar*. Em nenhum dos casos apontados pela aluna esses erros realmente aconteceram.

Na atividade de leitura realizada por A4, encontramos três tipos de erros considerados como persistentes na fala desse aprendiz: a produção de /r/ como [x], na palavra *Ramón* e como [r], em *rompen*; a sonorização de /s/, em *realizar*, *deseos* e *diseñado* e a queda de consoante, em *reproducción* e *Eórique*. A4 foi capaz de identificar os seus erros de pronúncia em três desses contextos: *Ramón*, *diseñado* e *reproducción*.

Além desses erros, o aprendiz apontou também a produção de [v], em *Vadillo*, sendo esse um tipo de erro que ocorre muito esporadicamente na fala de A4.

Na APE, não observamos erros considerados como persistentes na produção de A4, além daqueles relacionados à realização das vogais /e/ e /o/. Consideramos que a produção do aluno nessa atividade representa uma amostra muito limitada da sua fala e, como consequência disso, não observamos um número significativo de contextos em que os erros persistentes poderiam ter ocorrido.

Na análise de sua fala na APE, A4 não identificou nenhum erro mas comentou que *lhe faltou fluência* porque a sua narração foi *muito entrecortada* e porque ele *‘deu muitas voltas’ para dizer o que queria* (As palavras em itálico reproduzem a fala do aprendiz).

Dos quatorze tipos de erros considerados como persistentes na fala de A5, sete deles ocorreram na atividade de leitura e cinco na APE. Nessa última atividade, o aluno não reconheceu os seus erros fonéticos e na atividade de leitura localizou dois casos de inadequação na pronúncia de /r/. O primeiro deles refere-se à produção desse fonema no sobrenome *Ruiz*, no qual /r/ foi pronunciado corretamente mas a sua duração foi excessiva, devido ao esforço realizado pelo aprendiz para pronunciá-lo. Acreditamos, portanto, que a artificialidade com que o fonema /r/ foi produzido nesse contexto foi interpretada por A5 como um caso de inadequação fonética. Já na palavra *barreras*, o erro identificado pelo aluno realmente ocorreu, pois a sequência ortográfica ‘rr’ foi produzida como tepe: ba[r]eras.

Percebemos a hesitação do aprendiz na produção de duas palavras contendo a consoante ‘g’, sendo que na primeira: *magistrado*, essa consoante é realizada como [ʒ] e o erro é

reconhecido pelo aprendiz na análise de sua produção. Já na segunda palavra: *legistación*, a pronúncia adotada pelo aprendiz corresponde à forma correta na língua-alvo: [x]. A insegurança do aprendiz ao produzir palavras que contenham a consoante ‘g’ demonstra que o padrão de pronúncia da língua-alvo é uma regra que ainda não foi internalizada pelo aluno. Deste modo, tanto a adoção da pronúncia correta quanto a percepção do erro são comprometidas pela influência da sua LM e dependem do uso do monitor por esse aprendiz.

Ainda na atividade de leitura, A5 considerou que a consoante ‘x’ nas palavras *extrapolarse* e *expresamente* foi inadequadamente produzida como [s]. Lembramos porém, que essa variação é correta em tais contextos (vide tópico 3.9. do Cap. III).

No quadro que apresentaremos a seguir, realizamos um cruzamento entre as formas de reconhecimento dos erros fonéticos persistentes manifestadas pelos alunos de três maneiras distintas: formalmente, em resposta ao questionário e às entrevistas; espontaneamente, através das atitudes identificadas em sala de aula e sob estímulo, nos testes de percepção. Foram incluídos, também, os casos de não reconhecimento dos erros.

Para que os aspectos que pretendemos enfatizar sejam melhor visualizados nesse quadro, associamos as formas de reconhecimento dos aprendizes em relação aos seus erros fonéticos persistentes a cinco categorias distintas identificadas por diferentes ícones:

Formas de reconhecimento dos erros persistentes	Ícones
Não reconhecimento do erro	✕
Formal	✓
Atitudes em sala de aula	
Identificação nos testes de percepção	?

Formas de reconhecimento dos erros persistentes	A1	A2	A3	A4	A5
1. Qualidade vocálica de /e/ e /o/	×	×	×	×	×
2. Neutralização entre os fonemas /e/ e /i/					×
3. Neutralização entre os fonemas /o/ e /u/					×
4. Monotongação					
5. Ditongação					
6. Ditongação/ Nasalização				×	×
7. Queda de consoante em final de sílaba					
8. Inadequações na pronúncia de 'x'		×			✓ 
9. Realização de /d/ como [dʒ] na sequência /di/		×			
10. Realização de /t/ como [tʃ]		×			×
11. Vocalização de /l/		×			×
12. Sonorização de /s/		×			×
13. Oposição entre /v/ e /b/		✓  	✓  		
14. Variações na pronúncia de 'g' e 'j'					✓ 
15. Variações na pronúncia de /r/		✓			✓ 

* Reconhecimento do erro por estímulo da grafia em atividades de leitura

A partir da fusão dos dados apresentados no quadro acima, podemos sistematizar as relações entre a ocorrência de erros fonéticos persistentes na produção dos aprendizes e as suas formas de reconhecimento de tais erros nos seguintes tópicos:

- Os erros reconhecidos formalmente pelos aprendizes foram coincidentes em apenas seis casos com aqueles identificados como persistentes nas suas produções em sala de aula.
- O reconhecimento de erros fonéticos por A1, A2 e A5 em sala de aula limitou-se a menos da metade do total de erros considerados como persistentes nas suas produções.
- No caso de A3, quatro entre o total de seis tipos de erros identificados na sua fala foram reconhecidos pela aluna em sala de aula e no caso de A4 esta correspondência foi de dois para quatro.
- Os casos de coincidência entre os erros persistentes formalmente reconhecidos pelos aprendizes e aqueles explicitamente identificados por eles em sala de aula foram observados somente em dois casos.
- O alcance do reconhecimento de erros persistentes pelos aprendizes mostrou-se bastante limitado em atividades cujo objetivo específico é a sua identificação, principalmente na atividade de produção espontânea.
- Em determinados casos, a grafia das palavras funcionou como um apoio à identificação de erros fonéticos (persistentes ou não) na auto-análise da produção de leitura realizada pelos alunos.
- O reconhecimento formal de erros persistentes não condicionou a sua identificação na grande maioria dos contextos em que eles foram produzidos nas atividades de leitura e de produção espontânea. Os casos coincidentes foram observados nas auto-análises de A2 e de A3, em relação à produção de [v] e de A5, na produção de /r/ e das consoantes 'g' e 'x'.
- O reconhecimento explícito dos erros persistentes em sala de aula tampouco guarda uma relação de proporcionalidade com a sua identificação nas atividades de percepção de erros. Os casos coincidentes de reconhecimento nos dois contextos ocorreram apenas em relação à produção de [v] por A2 e de [z] por A4.
- Na auto-avaliação de suas produções, a identificação dos erros persistentes por A1 e A2 foi mais abrangente que na sala de aula e no caso de A3, A4 e A5, mais limitada.
- Apenas um caso de erro fonético persistente foi reconhecido formalmente, em sala de aula e no teste de percepção. Trata-se da oposição entre os fonemas /b/ e /v/, identificada por A2 na auto-análise da sua produção na atividade de leitura.

- A maioria dos erros persistentes não reconhecidos formalmente ou na sala de aula pelos aprendizes também não foi identificada por eles nas atividades de percepção de erros. Esse foi o caso dos erros relacionados à qualidade vocálica de /e/ e /o/, produzidos por todos os aprendizes, da vocalização de /l/ na fala de A2, das neutralizações entre /e/ e /i/ na fala de A3, entre outros. Por outro lado, podemos encontrar exceções a esse fato, como o reconhecimento da ocorrência de nasalização/ditongação na palavra *clonación*, por A1 e A2, da monotongação produzida por A1 no verbo *tienen* e na realização de /r/ como vibrante simples, em *Ramón*, na fala de A4.

Os resultados dos testes de percepção revelaram, também, que os aprendizes tendem a interpretar como erros uma série de realizações fonéticas produzidas corretamente por eles. Este fato pode estar relacionado ao reconhecimento formal dos seus erros, que parece intensificar o monitoramento dos aprendizes sobre os contextos em que existe a possibilidade de sua ocorrência. Esse monitoramento pode sugestionar os aprendizes a identificarem erros que, de fato, não ocorrem nas suas produções. Esses casos aconteceram nas auto-análises de A1, A2, A3 e A5.

A identificação de *falsos erros* pode indicar, ainda, a existência de certas limitações da capacidade de discriminação auditiva dos alunos e também a influência da sua própria IL na interpretação do que é correto ou não na língua-alvo.

Alguns tipos de erros fonéticos não reconhecidos formalmente ou em sala de aula por A1, A2 e A4 foram identificados por eles nos testes de percepção. Consideramos que esse reconhecimento deve-se ao cumprimento das condições que, segundo Krashen (1991), possibilitam a utilização do monitor: foco na forma, tempo suficiente para que o aprendiz possa acessar as regras aprendidas da língua-alvo e conhecimento dessas regras.

Aproximando os dados apresentados nesta seção a algumas das respostas dos aprendizes aos questionários e às entrevistas, podemos relacionar certos aspectos ligados à sua percepção sobre a aprendizagem da pronúncia da língua-alvo e a ocorrência de erros fonéticos persistentes nas suas produções.

Os aprendizes que consideram a proximidade entre o Português e o Espanhol como um fator favorável à aprendizagem da pronúncia da língua-alvo (A1, A3 e A4) apresentam, nas suas produções, um número de erros persistentes inferior que aos demais alunos (A2 e A5),

que opinam que a semelhança entre as duas línguas pode atuar negativamente no seu desempenho fonético.

Considerando que a maioria dos erros persistentes encontrados na produção dos aprendizes ocorre pela transferência de padrões lingüísticos da sua LM à língua-alvo, poderíamos afirmar que, mesmo sem demonstrar formas de reconhecimento explícito em relação a ocorrência de uma grande parte desses erros, A2 e A5, de alguma forma, são conscientes da presença de elementos pertencentes à sua LM nas suas produções em Espanhol. Os demais alunos, por outro lado, controlam um pouco melhor o mecanismo de transferência de padrões fonéticos da sua LM à língua-alvo mas, ainda assim, quase a totalidade dos erros persistentes identificados nas suas produções são de natureza interlingüística.

A avaliação dos aprendizes sobre o seu desenvolvimento fonético na língua-alvo mostra-se adequada à quantidade de erros persistentes produzidos por eles. Os dois alunos que consideram a sua pronúncia como regular (A2 e A5) são os que apresentam o maior número de erros persistentes nas suas produções, enquanto os outros três (A1, A3 e A4) julgam que a sua pronúncia em Espanhol é boa e produzem uma quantidade de tipos de erros persistentes significativamente menor que os demais. Podemos considerar, portanto, que os aprendizes são conscientes das limitações do seu desempenho fonético na língua-alvo e capazes de avaliar realisticamente a sua competência transitória nessa língua.

A não identificação formal de erros fonéticos por A4 pode ser atribuída ao apagamento das distinções entre os elementos pertencentes a cada uma das línguas em situação de contato, já que entre os quatro tipos de erros persistentes presentes na sua produção três deles são de natureza interlingüística. O fato de que A4 julgue a sua pronúncia na língua-alvo como satisfatória (*boa*) e não ideal (*muito boa*) sugere que, mesmo sem identificar formalmente os problemas relacionados ao seu desenvolvimento fonético, de alguma forma esse aluno é capaz de perceber que a sua pronúncia em Espanhol ainda possui pontos a serem retocados.

Os diferentes níveis de valorização da pronúncia correta e de expectativa em relação à sua aquisição não atuam, obrigatoriamente, na intensificação do monitoramento dos aprendizes sobre as suas produções em sala de aula. Percebemos que A5 é capaz de reconhecer uma quantidade proporcionalmente maior de erros persistentes que A1 e A2, sendo que A5 relativiza a importância da acuidade de sua pronúncia diante da possibilidade de poder

interagir satisfatoriamente na língua-alvo, enquanto A1 e A2 compartilham a opinião de que a pronúncia correta é um aspecto fundamental na utilização da língua-alvo.

No caso de A3 e A4, poderíamos considerar que o alto nível de exigência destes alunos em relação à acuidade da sua pronúncia em Espanhol estimula o controle sobre as suas produções, impedindo, assim, que a transferência de elementos fonéticos da sua LM ocorra de forma generalizada. Por outro lado, a escassez de manifestações de reconhecimento dos seus erros persistentes em sala de aula reflete a limitação do alcance do monitor na detecção de erros ocasionados pelo apagamento das distinções entre o sistema fonético de cada um dos idiomas em situação de contato.

Se a principal, senão a única, forma de contato dos aprendizes com a língua-alvo ocorre através do fornecimento e da geração de insumo em sala de aula, seria razoável supor que os aprendizes cujo tempo de estudo formal do Espanhol seja superior aos dos demais apresentem níveis de desenvolvimento fonético também superiores àqueles que estudam essa língua há menos tempo. No entanto, os dados desta pesquisa demonstram que o tempo de dedicação ao estudo formal do Espanhol não determina diferenças significativas relacionadas ao número de erros persistentes identificados na sua fala nem pressupõe o reconhecimento desses erros.

Consideramos, portanto, que o apagamento das distinções entre as características próprias do Português e do Espanhol pelos alunos inicia-se nos primeiros estágios de aprendizagem da língua-alvo e que, uma vez estabelecido na IL de cada aprendiz, não parece retroceder através do fornecimento de insumo em sala de aula ou da instrução formal.

O reconhecimento da existência de imperfeições na pronúncia dos aprendizes é manifestado por cada um deles nas suas opiniões sobre as questões relacionadas à aprendizagem do sistema fonético da língua-alvo. Em geral, a percepção dos alunos sobre essas imperfeições é traduzida pela sensação de que a sua fala não se ajusta, ainda, aos padrões da língua-alvo.

Tanto no nível formal quanto no nível pragmático, os aprendizes, em geral, não são capazes de discriminar quais são os aspectos da sua pronúncia que estão diretamente relacionados a essa sensação de *quase falar* porque, nesses níveis, o apagamento das distinções entre os elementos pertencentes à sua LM e à língua-alvo dificulta a identificação pontual de tais aspectos.

4.6 Apresentação das Respostas da Professora ao Questionário e à Entrevista

O questionário aplicado junto à professora foi originalmente elaborado em Espanhol, portanto apresentaremos tanto as questões que o compõem quanto as respostas da professora traduzidas ao Português. Dividiremos as questões que constituem esse questionário em blocos temáticos, com o objetivo reunir as respostas relativas a uma mesma questão num único tópico.

Questões gerais:

1. Qual é a sua nacionalidade?	Chilena
2. Há quanto tempo reside no Brasil?	Há 20 anos
3. Qual é a sua formação acadêmica?	Graduação completa na área de Administração de Empresas
4. Participou de algum curso destinado à formação de professores de idiomas? Qual? Em que instituição?	Não
5. Há quanto tempo dá aulas de Espanhol para brasileiros?	Mais de três anos

A importância da correção fonética em comparação com outros aspectos da aprendizagem:

7. Na produção oral dos seus alunos, que nível de importância você atribui a cada um dos seguintes elementos? Utilize: 1. muito importante 2. importante 3. pouco importante 4. sem nenhuma importância
a (1) correção na conjugação dos verbos
b (3) conhecimento do vocabulário
c (2) pronúncia correta
d (4) facilidade para comunicar-se mesmo apresentando incorreções relacionadas aos elementos a, b ou c.

Se deseja, pode comentar a sua resposta: *A importância de uma boa conjugação verbal representa um comunicação mais direta.*¹⁶

¹⁶ Resposta original: *La importancia de una buena conjugación verbal representa una comunicación más directa.*

Formas de correção empregadas:

-
7. Quando um aluno se equivoca na pronúncia de alguma palavra, você o corrige:
- a ☒ (X) Imediatamente depois de que o erro é produzido, repetindo corretamente a palavra.
 - b ☐ () Imediatamente depois de que o erro é produzido, repetindo corretamente a palavra e dando exemplos de outras palavras com o mesmo som.
 - c ☒ (X) Imediatamente depois de que o erro é produzido, explicando a regra de pronúncia dessa palavra, em Espanhol, e de outras palavras com o mesmo som.
 - d ☒ (X) Em outro momento, repetindo corretamente a palavra e dando exemplos de outras palavras com o mesmo som
 - e ☒ (X) Em outro momento, explicando as regras de pronúncia dessa palavra e de palavras com o mesmo som
 - f ☐ () Pede a outro aluno que o corrija
 - g ☒ (X) Induz o aluno à autocorreção
 - h ☐ () Utiliza outra(s) forma(s) de correção diferente(s) das anteriores. Explique como é/são?
 - i ☐ () Não o corrige. Explique porquê.
-

Reconhecimento da presença de erros persistentes na produção dos aprendizes:

-
8. Leia a seguinte afirmação: “Inclusive os alunos que já levam um ano ou mais aprendendo Espanhol, continuam cometendo erros de pronúncia.” Na sua opinião, essa afirmação se aplica:
- a ☐ () A todos os alunos
 - b ☒ (X) À maioria dos alunos
 - c ☐ () A poucos alunos
 - d ☐ () A nenhum aluno
-
9. Caso você não tenha escolhido a opção *d* da questão anterior, complete a seguinte afirmação: “Os erros de pronúncia de um aluno que leva estudando Espanhol um ano ou mais...”
- a ☐ () Não são sempre os mesmos, ou seja, não estão relacionados com a dificuldade de produção dos mesmos sons (RR, J, LL, etc)”
 - b ☒ (X) São sempre os mesmos e estão diretamente relacionados com a dificuldade que o aluno tem em relação a determinados sons da língua (RR, J, LL, etc)”
-
10. Dê a sua opinião sobre a seguinte afirmação: “os alunos que levam um ano ou mais aprendendo Espanhol, já não percebem os seus erros de pronúncia.”
- a ☐ () Estou completamente de acordo
 - b ☒ (X) Estou parcialmente de acordo
 - c ☐ () Não estou de acordo
-

Comente a sua resposta: *Não são todos os alunos que não percebem seus erros. Alguns, depois de pronunciar a palavra, imediatamente se corrigem sozinhos.*¹⁷

¹⁷ Resposta original: *No son todos los alumnos que no se dan cuenta de sus fallos. Algunos, después de pronunciar la palabra, inmediatamente se corrigen solos.*

Percepção das atitudes dos aprendizes no reconhecimento dos seus erros fonéticos persistentes:

11. Responda a esta pergunta somente se você escolheu as opções *b* ou *c* da questão anterior. Como seus alunos manifestam que são conscientes dos seus erros de pronúncia? (Você pode escolher quantas opções queira)

- a (X) Hesitando (duvidando) ao pronunciar uma palavra com a qual tem dificuldade.
 - b (X) Repetindo uma palavra duas ou mais vezes, tentando pronunciá-la bem.
 - c (X) Pronunciando uma palavra com tom interrogativo.
 - d () Substituindo uma palavra por outra equivalente em Português.
 - e () Evitando utilizar palavras com as quais tenham dificuldade.
 - f () De outras maneiras. Quais?
-

Reiteração da importância da pronúncia correta na aprendizagem de uma LE:

12. Na sua opinião, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira a pronúncia correta é um fator:

- a (X) Muito importante
 - b () Importante
 - c () Pouco importante
 - d () Sem nenhuma importância
-

Se deseja, pode comentar a sua resposta: *a pronúncia tem uma grande importância devido a que palavras iguais com uma pronúncia diferente perdem o sentido: día, tía, barrera.*¹⁸

A professora sujeito desta pesquisa é de nacionalidade chilena, mas vive há vinte anos no Brasil e dedica-se ao ensino de Espanhol para brasileiros há mais de três anos. Apesar do seu envolvimento com o exercício docente, ela nunca participou de cursos de formação de professores de língua estrangeira.

Quando solicitamos que ela situasse a importância da pronúncia correta ao lado de outros aspectos relacionados ao desenvolvimento dos aprendizes em Espanhol, a professora considerou esse elemento como *importante* (questão 6). Em resposta à pergunta 2 da entrevista (Anexo VIII) ela justificou a sua avaliação, argumentando que a pronúncia correta é um aspecto fundamental para que o falante não nativo possa interagir satisfatoriamente na língua-alvo¹⁹:

¹⁸ Resposta original: *La pronunciación tiene una gran importancia debido a que palabras iguales con una pronunciación diferente pierden el sentido: día, tía, barrera.*

¹⁹ Destacamos em negrito as passagens consideradas mais significativas à questão que estamos abordando.

P. (...) *Yo siempre digo: el alumno puede saber todas las\ ter um vasto\ ¿Cómo se llama? É, vocabulário, né? Super - preparado en verbos, pero se no pronuncia, yo no le voy a entender lo que él está pasando. Por ejemplo: 'De [ˈdʒia] fui a ver a minha [ˈtʃia]' . Yo no sé lo que él me está diciendo.*

Pq – *Você acha que a pessoa ((o interlocutor)) não vai entender?*

P – *¡No! Y no entiende.*

Pq – *Um nativo ((falante nativo de Espanhol)) não vai entender?*

P – *No entiende. ¿Sabe por qué? Porque mis alumnos siempre vienen y me preguntan así\ (...) “Ai, yo no sé si es mala voluntad de ellos.” ¿Por qué ellos nunca nos entienden y nosotros siempre entendemos a ellos?” Y ellos siempre se quejan del mismo asunto. Y yo les digo: No, es que ustedes son más ricos en sonidos, nosotros no, somos más limitados. Por eso es que te digo, la pronunciación, como es importante.*

No trecho transcrito acima, verificamos que a professora relaciona claramente a correção fonética à qualidade da interação entre falantes nativos ou usuários do Espanhol e aprendizes ou falantes não nativos desse idioma apoiando-se, inclusive, nos relatos dos seus aprendizes.

As estratégias de comunicação empregadas em contextos de uso efetivo da língua-alvo nos momentos em que ocorrem rupturas na comunicação ocasionadas por inadequações fonéticas, como a substituição de uma palavra por outra ou a reformulação da pronúncia, não são mencionadas pela professora, o que justifica a sua resposta à questão 6 do questionário na qual a pronúncia correta é considerada como um aspecto importante na produção oral dos aprendizes e a facilidade para interagir, mesmo com incorreções de diferentes naturezas, é qualificada pela professora como um aspecto sem nenhuma importância.

Na avaliação isolada (questão 12), a pronúncia correta foi considerada pela professora como *muito importante*. Em resposta à primeira pergunta da entrevista, percebemos que esse julgamento está fundamentado numa forte correlação entre os conceitos de fluência, boa pronúncia e ausência de sotaque:

Pq. *Na sua opinião, o que significa ter domínio de uma língua estrangeira ou expressar-se muito bem numa língua estrangeira?*

P. *Ó, eu conheço dois alumnos, né, que falam corretamente, lo que más me chama la atención é que eles não têm sotaque 'nium' ((nenhum)). É uma cosa, assim, impresionante(...). Nós ((refere-se aos hispanofalantes)) é o contrário, conservamos o sotaque, então por eso é que eu admiro demais a pessoa que fala, assim, fluentemente, não dá pra saber que ele é..., brasileño, eh... 'entón' pra mim\ eso es lo que más me chama atención, la facilidade que tem, oh..., captar todos os nossos sonidos.*

Não há dúvida, portanto, que a professora valoriza fortemente a correção fonética nas produções de seus alunos, além de considerar a ausência de sotaque como uma característica extremamente positiva e sinônimo de uso correto ou ideal da língua-alvo. Sobre essa última consideração, parece-nos que a professora engloba num único conceito a pronúncia correta e a ausência de sotaque, sem discernir aspectos segmentais e supra-segmentais do sistema fonético/fonológico do Espanhol.

Como o questionário foi respondido na presença da pesquisadora, alguns comentários da professora referentes às formas de correção empregadas por ela foram registrados no diário de campo. A professora explicou que recorre à correção imediata (alternativa *a* da questão 7) quando o aprendiz já é capaz de *captar* a correção rapidamente e que utiliza o mesmo procedimento, seguido de explicações sobre as regras de pronúncia da língua-alvo (alternativa *c*), no caso de aprendizes iniciantes.

Percebemos, portanto, que ela acredita que o fornecimento da forma correta é suficiente como procedimento de correção no caso de aprendizes que já possuem um nível de proficiência mais avançado, provavelmente porque considera que eles já tiveram contato com essa forma anteriormente e, portanto, são capazes de reconhecê-la automaticamente.

Tal justificativa, em princípio, aponta para o fato de que a professora, apoiada na suposição de que os alunos já sabem a forma correta, tende a qualificar os erros desses aprendizes (mais avançados) como lapsos e não como erros (persistentes ou não). Sendo assim, ela considera que a explicitação de regras fonéticas do idioma e a exemplificação da ocorrência de um determinado som em outros contextos não são necessárias em tais casos. Tratando-se de aprendizes iniciantes, a professora ressalta a importância de que a correção venha acompanhada das explicações e exemplos, provavelmente porque acredita que o conhecimento da regra pode auxiliar o aprendiz a não produzir novamente o mesmo erro.

As alternativas *d* e *e* referentes a formas de correção a posteriori, seguidas ou não de explicitação de regras, são reservadas pela professora para os casos em que ela não quer interromper a fala do aprendiz em uma atividade que ela considera *que está indo bem*. Nestes contextos, ela afirma anotar os erros e comentá-los em outro momento.

Em resposta à pergunta 3 da entrevista, a professora reitera a utilização de diferentes formas de correção e as exemplifica de acordo com o contexto em que o erro é produzido:

Pq. *Quando um aluno pronuncia mal alguma palavra, você o corrige? Como?*

1. P. *Tá, depende. Algunas veces cuando yo tó\ está relatando algo*
2. *((o aluno)), por ejemplo, le digo: ¿Cómo fue tu día de ayer? Es sólo pra*
3. *que él comience y se suelte, yo escucho, escucho y anoto, anoto. Cuando*
4. *termina la historia, que yo veo que\ tá cierta la historia ¿no? Es injusto*
5. *que yo pare por una\ Y él está, así fluente, hablando y de repente bum*
6. *((refere-se à interrupção)), aquella palabra que\ si yo anoto y después yo*
7. *vuelvo atrás\ anoto más o menos la parte de la frase y ahí yo le digo en*
8. *Portugués, la frase, ahí digo: ¿Cómo quedaría en Español? Entonces*
9. *ahí entra esa parte: ‘induzo’ a la autocorrección ((refere-se à*
10. *alternativa ‘g’ da questão 7 do questionário) y lo paro después, serían*
11. *dos cosas juntas.*
12. *(...) Ahora, cuando están ahí (.) é... hablando, así, cualquier cosa, y...*
13. *o están leyendo, ahí yo interrumpo na hora, ahí sí, realmente la parte*
14. *de lectura, yo interrumpo, porque dicen...\ la ‘g’, sobretudo, ellos*
15. *siempre se olvidan que la ‘g’ tiene dos sonidos, ahí yo paro, digo: no*
16. *porque son errores que vuelven, que vuelven, que vuelven. Ahí, cada*
17. *vez que vuelven, vuelven, yo paro ahí y digo: No ¿Cómo que es?*
18. *Entonces digo: lee la última frase. Ahí vuelve, de nuevo ((o aluno*
19. *repete o erro)), dice: ¿Cómo que es? Ahí, hasta que salga.*
20. Pq. *E aí, ele não volta a errar depois?*
21. P. *A maioria, no. Cuando yo comunico como que es*
22. *Tem otro ((aluno)) que no tem jeito, né? ((risadas)). Que yo digo cinco*
23. *mil veces, cinco mil veces, pero yo voy até que diga\ algún día tiene*
24. *que entrar na\ porque tem\ hay alumno que yo le digo mil veces,*
25. *Luciana ((a pesquisadora)), y no... y no entra, no entra. Pero, bueno, mi*
26. *deber es de entrar de alguna manera, yo siempre digo: gana por*
27. *cansancio.*

Analisando as justificativas da professora para a utilização das distintas formas de correção que ela assume adotar em diferentes momentos da produção oral do aprendizes, ressaltamos quatro aspectos principais:

- Nos casos de produção espontânea, a professora parece valorizar o conteúdo sobre a forma e, portanto, procura não interromper o aluno (linhas 1 a 6). Nesses casos, a professora afirma induzir o aluno à autocorreção, solicitando que ele traduza para o Espanhol a sentença que contém o erro (linhas 7 e 8). Segundo ela, trata-se de um procedimento misto de correção, que consiste em chamar a atenção do aluno para o fato de que ocorreu um erro na sua produção e, em seguida, incentivá-lo à autocorreção (linha 9).
- As interrupções imediatas parecem estar reservadas aos momentos em que o conteúdo lingüístico transmitido pelo aprendiz possui menos importância (linha 12). Sendo assim, a relevância da produção do aluno obedece a uma hierarquia subjetivamente determinada

pela professora. Durante as atividades de leitura, acreditamos que as interrupções são indiscriminadamente utilizadas pela professora porque, nesses casos, ela considera que o aprendiz pode retomar o conteúdo a qualquer momento (linhas 13 e 14).

- Segundo a professora, os erros fonéticos considerados como persistentes na fala dos aprendizes são exaustivamente corrigidos até que o aluno consiga produzir a pronúncia correta (linhas 16 a 19).
- A professora mostra-se confiante em relação às formas de correção dos erros persistentes empregadas por ela (linha 21) e não questiona em momento algum a sua eficácia. Os aprendizes que parecem não superar as suas dificuldades são considerados por ela como ‘casos perdidos’ (linha 22). Numa ambígua atitude de conformismo e obstinação, a professora acredita que deve insistir nas correções até que o aluno, finalmente, apreenda a forma correta (linhas 22 a 27).

A presença de erros fonéticos na produção de alunos com um ano ou mais de estudo formal da língua espanhola foi apontada pela professora também no questionário (questão 8). Ela considera que determinados tipos de erros são reincidentes (e portanto, persistentes) na fala de cada aprendiz (questão 9).

Com o objetivo de conhecer melhor a sua interpretação sobre essas duas questões, formulamos as seguintes perguntas que foram respondidas pela professora na entrevista (Anexo VIII):

6. *Pq. No questionário, você disse que a maioria dos alunos que levam um ano ou mais aprendendo Espanhol, continuam apresentando erros de pronúncia. Por que você acha que isso acontece?*

P. *Eu acho que, minha pobre opinión, es por vicio de idioma. Por ser tan parecidas las palabras, eles las colocan como se fosse em Português (...).*

Pq. *E vai ficando, né?*

P. *Fica, fica, e no é un vicio, no tira.*

7. *Pq. Você disse, também, que esses alunos apresentam, cada um deles, sempre os mesmos erros de pronúncia. Por que você acha que isso acontece?*

P. *Não sei, eu também queria saber... Porque eu acho que é problema de fonética mesmo, eles têm um problema de fonoáudio, o de fono, no sé como se dice. Eu acho que eles já vêm de pequeno com esse problema. No é só no Espanhol, deve ser en los idiomas que eles têm\ eu acho que em Português a pronúncia deles é errada também, porque eu acho que esse problema de ‘fonia’ é de nascença, alguma coisa assim.*

Nos trechos transcritos acima, a professora aponta duas causas principais da ocorrência de erros persistentes: a permanência de padrões lingüísticos do Português nas produções dos aprendizes na língua-alvo e a incapacidade de reproduzir corretamente não só os sons próprios do Espanhol, como também aqueles pertencentes à sua LM.

A partir das afirmações da professora sobre os fenômenos abordados, questionamos se ela de fato acredita na eficácia de suas correções, uma vez que, na sua opinião, os erros persistentes estão relacionados a problemas de difícil solução: a estagnação da IL (ou mesmo a fossilização) e as limitações funcionais do aparelho fonador e articulatório.

O reconhecimento da reincidência dos mesmos erros na produção de cada aprendiz não parece estimular a reformulação das alternativas de correção e/ou tratamento habitualmente adotadas pela professora. Do mesmo modo, a crença de que a forma correta 'já foi ensinada' e, portanto, já é suficientemente conhecida pelos alunos, reforça a manutenção dos procedimentos de correção empregados por ela.

Considerando que a professora não possui formação específica em áreas relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, supomos que as formas de correção adotadas por ela são de natureza intuitiva e baseiam-se, principalmente, nas suas experiências em sala de aula e na identificação de quais desses procedimentos são eficazes ao desenvolvimento fonético de seus alunos.

Por outro lado, percebemos que essa professora é capaz de justificar porque utiliza as formas de correção por ela apontadas, em função do contexto em que o erro é produzido. Esse fato sugere que as suas atitudes diante da produção de erros podem ser o resultado de uma reflexão sobre a prática e não, necessariamente, escolhas meramente aleatórias. No entanto, essa hipótese só poderá encontrar confirmação a partir da constatação de que existe coerência entre as formas de correção formalmente assumidas pela professora e aquelas empregadas por ela em sala de aula.

A professora afirma que a percepção dos alunos em relação aos seus erros fonéticos é variável e que alguns são capazes de se autocorrigir imediatamente após a produção do erro (questão 10). As atitudes de reconhecimento dos erros fonéticos que ela observa entre os aprendizes estão relacionadas ao esforço de autocorreção (alternativa *b* da questão 11) e à solicitação de confirmação da pronúncia correta (*a* e *c*). Tais atitudes são perfeitamente coincidentes com as que foram relatadas pelos aprendizes (questão 6 – Questionário 2).

4.7. Formas de Correção de Erros Fonéticos adotadas pela Professora

Em resposta à questão 7 do questionário a professora apontou cinco formas de correção dos erros fonéticos produzidos pelos seus aprendizes, no entanto, identificamos apenas três desses tipos de procedimentos nas aulas analisadas. Colocados numa ordem decrescente de ocorrência, tais procedimentos referem-se à: correção realizada imediatamente após a produção do erro, indução do aluno à autocorreção e correção imediata seguida de explicitação de regras de pronúncia.

Duas são as alternativas de correção que a professora afirmou adotar, mas que não foram identificadas em sala de aula: a correção a posteriori seguida ou não de explicações sobre a regra de pronúncia da palavra na qual o erro foi produzido e de outras palavras com o mesmo som (alternativas *d* e *e* da questão 7).

A seguir, apresentaremos as transcrições de alguns trechos das aulas analisadas, nos quais podemos identificar as formas de correção adotadas pela professora:

a) Correção imediata:

Aula 6 – Atividade de Leitura:

1. A2 – Lee este texto. **Inf[ɔ]rmate** de por qué las ciudades españolas de
2. Logroño, [sãnsɛ'bastɾan]\
3. P – [sebas'tɾan].
4. A2 – [sãnsɛbas'tɾan], Santander, Oviedo, Cuenca o Huesca se
5. **consid[ɛ]ran** modelos
6. de humanidad. Si [aɥ'geĩn]\
7. P – ['alɣeĩn].
8. A2 – ['alɣeĩn] tiene más información sobre ['edʒes] ((ellas)) puede
9. ‘compartilhar’\ **compar[tʃ]irla**\
10. P – Compartirla ((simultaneamente a autocorreção de A2))
11. A2 – con el ['xesto] del grupo. La vida en Lo\ Logroño [ɛ]s **tranq[ui]la**\
12. P – Tranquila.
13. A2 – Tranquila. No hay **pri[z]as**. (...) Uno puede moverse en ['bĩnte]
14. minutos\
15. P – Veinte minutos.
16. A2 – Veinte minutos. (...) La ciudad, con (.) ciento (.)
17. P – Hum ,hum ((concordando))
18. A2 – ‘E’ veinte\ ciento, ehh..., ‘cientoventa y ses’mil habitantes,
19. concentra a, la **ma[ɪ]r** parte de la población de la [xi'oxa], ¿[xi'oxa]?
20. P – Rioja.
21. A2 – [xi'oxa] (...).

No trecho acima, percebemos que as correções são realizadas pela professora imediatamente após a produção dos erros pelo aprendiz (linhas 3, 6, 9, 11 e 13). A utilização desse procedimento é considerado por ela como adequado aos casos em que o erro é produzido nas atividades de leitura ou por alunos ‘mais avançados’ que, de acordo com a sua opinião, já podem ‘captar’ a correção (resposta à Questão 7).

Podemos observar que A2, de fato, atende prontamente às correções, reformulando a sua pronúncia ao retomar a sua fala (linhas 4, 8, 13 e 15). Já no caso da palavra *Rioja*, o aluno volta a produzir o mesmo erro após o fornecimento da pronúncia correta pela professora (linhas 19 a 21).

Nesse mesmo trecho, verificamos que professora parece não seguir qualquer tipo de critério preestabelecido para proceder ou não à correção fonética. Por um lado, observamos que determinados erros considerados como persistentes na fala de A2 são ignorados por ela, como a qualidade vocálica de /e/ e /o/ (linhas 1, 5, 11 e 19), a produção de /r/ inicial de palavra como [x] (linha 11) e a sonorização de /s/ (linha 13) mas, por outro, certos erros, que também ocorrem de forma persistente na produção desse aluno, são imediatamente corrigidos, como a realização de /t/ como [tʃ], em *compartirla* (linha 9) e a ditongação na palavra *tranquila* (linha 11).

Uma das hipóteses que poderia explicar a aceitação da professora de outras variantes do fonema /r/ nos contextos onde a pronúncia correta corresponde à vibrante múltipla [r̄] fundamenta-se na sua suposição de que os alunos não conseguem produzir esse som:

O ‘erre’ eu acho que\ sonido, por falta de capacidade de salir o sonido²⁰.

No próximo trecho que iremos apresentar, a professora emprega o mesmo tipo de correção descrita acima, porém fornece a pronúncia correta na forma de pergunta (linha 2). Este tipo de procedimento, apesar de também interromper a fala do aprendiz, é menos invasivo que a interrupção seguida de correção, uma vez que o não entendimento de uma determinada palavra pode ocorrer em qualquer situação de interação, mesmo entre falantes nativos da mesma LM.

Aula 2 – Cada aprendiz fala sobre a sua formação acadêmica:

1. A4 – Mi col[ɛ]gio era un col[ɛ]gio ['teniko]\
2. P – ¿['tɛkniko]?
3. A4 - ['tɛkniko]. [ĩ]ntonces yo tuve que hacer cuatro **años** solamente de
4. col[ɛ]gio y un '**ano**'\
5. P – Un **año**...
6. A4 – Un año a más de... de... está\ 'estágio'.

Reforçando a idéia de que as correções realizadas pela professora não ocorrem em função da produção de uma categoria específica de erro, verificamos que, ao não considerar o fato de que A4 conhece a pronúncia correta da palavra *año* (linha 3), ela interrompe a fala do aprendiz e realiza a correção imediatamente após a ocorrência de uma inadequação que poderia muito bem tratar-se de um lapso, principalmente porque a confusão entre os fonemas /n/ e /ɲ/ não é comum na produção desse aluno.

Um caso semelhante ao anterior foi observado na Aula 1: a professora interrompe a fala de A2 para solicitar a correção da pronúncia de uma palavra produzida corretamente pelo aluno na mesma sentença. Da mesma forma que no exemplo anterior, o erro produzido por A2 ocorre de maneira muito esporádica na sua fala e pode ser considerado mais como lapso do que, propriamente, como erro:

Aula 1. A1 e A2 falam sobre uma festa de rodeio que houve na região de Campinas:

1. A1 - ¿Teníá, tenía mucha gente?
2. A2 – Ah, sí, mucha [x]ente, mas\ pero no mucha [ʃ]ente como\
3. P. ¿**H**um?
4. A2 – Pero (.)\
5. P – Humm, humm ((incentivando a fala do aluno)).
6. A2 – Pero, no, mu\, mu\, mucha, [ʃ]ente, [x]ente ((A2 descobre o erro e
7. dá ênfase no som de [x])), mucha gente com el sábado.

Em determinadas situações, a professora utiliza a correção imediata de maneira exaustiva, reproduzindo na prática a sua crença de que a ação de corrigir é uma obrigação incondicional do professor:

Mi deber es de entrar de alguna manera, yo siempre digo: gana por cansancio.

²⁰ Trecho extraído da sua resposta à pergunta 4 da entrevista

Vejamos, no próximo trecho, como essa convicção é traduzida nas ações da professora em sala de aula:

Aula 7 – A professora pergunta o que cada aluno gostaria de modificar na sua rotina:

1. A2 – Yo me\ a mí me gustaría (.)
2. P – Sí
3. A2 – ‘É...’ levantarme a las d[ε]z/
4. P – A las diez.
5. A2 – Ah... hacer ‘mía’ clase de nataci[õõ]n/
6. P – Hacer MI...
7. A2 – Hacer mi clase de natación/
8. P – Sí.
9. A2 – Hasta las doce.
10. P – Hum, hum.
11. A2 – **Desp[o]s/**
12. P – **Después.**
13. A2 – Almorzar, almorzar con mi padres. **Desp[o]s**
14. P – **Después.**
15. A2 – Trabajar hasta las [dezenʝeβe].
16. P – Hum...
17. A2 – **Desp[o]s**
18. P – **Después.**
19. A2 – Después, ah..., depende, tomar un ‘chopp’ con un amigo (...).

Apesar de todos os esforços de correção empreendidos pela professora, A2 volta a produzir o mesmo erro (desp[o]s) exatamente no mesmo contexto lexical, poucos instantes depois:

Aula 7 – O aluno fala sobre uma experiência relativa à jornada de trabalho realizada na sua empresa:

A2 – (...) Trabajaba tres días, descansaba cuatro, **desp[o]s** trabajaba cuatro, descansaba tres (...).

Desta vez, porém, a professora não corrige o erro, provavelmente porque considera que o aluno não é capaz de aprender a pronúncia correta, tal como mencionou em resposta à pergunta 3 da entrevista:

*hay alumno que yo le digo mil veces (...) y no... y **no entra, no entra.** (...).*

Na aula 8, o mesmo erro é produzido outras duas vezes pelo aprendiz e a professora tampouco realiza qualquer tipo de correção.

Contraditoriamente à prática excessiva de correções imediatas promovidas pela professora, observamos que não são raras as situações em que ela ignora certos erros persistentes produzidos pelos aprendizes, como podemos verificar no trecho a seguir:

Aula 10 – Os alunos realizam uma atividade proposta pelo livro didático, na qual devem buscar soluções para problemas enfrentados em diferentes empresas:

1. P – ¿Qué opinas?
2. A5 – (...) Ah ... yo no sé, yo pienso que para una [repara'si'õõN] de
3. **ca[u]zado** ((calzado)), un empleado, el **espa[so] peque[ĩ]ño** son
4. normales, pero 'a' **au[z]encia** tecnología\ yo no sé qué tipo de
5. tecnología hay en nuestro mundo para tener una [r]**eparadora** de
6. calzados más **mod[ε]rna**.

Nesta sequência, identificamos seis tipos de erros considerados como persistentes na fala de A5, todos eles ignorados pela professora durante a produção do aluno e nos momentos posteriores à sua narração. De acordo com a opinião da professora, a interrupção da produção espontânea dos aprendizes deve ser evitada, no entanto podemos observar nos trechos transcritos anteriormente três casos de intervenção desse tipo, razão pela qual a adoção desse critério não parece ser o principal motivo para a não correção de muitos dos erros produzidos em tais situações.

Neste ponto, não podemos descartar a possibilidade de que o apagamento de certas distinções entre elementos fonéticos do Português e do Espanhol pela própria professora seja responsável pelo não reconhecimento de determinados erros de pronúncia produzidos pelos seus aprendizes.

De fato, a professora preserva diversos traços fonéticos do Espanhol na sua fala em Português, porém a transferência de elementos de uma língua à outra não ocorre exclusivamente de forma unilateral. Podemos destacar alguns casos em que o Português é a fonte de transferências que ocasionam sobreposições de elementos fonéticos, lexicais e gramaticais pertencentes à esta língua na produção da professora em Espanhol:

Aula 1: Os aprendizes falam sobre novas marcas de carros:

1. A2 – ¿Tú conoces el, el, coche *clase A*?
2. P – Conozco. Yo tuve '**un**'. ((risadas))

Aula 2 – (A): Professora e alunos falam sobre materiais contaminantes:

P – (...) **‘No tiene’** nada más contaminante que los cigarrillos

Aula 2 – (B): Ainda sobre os materiais contaminantes:

1. P – ‘Eu’ quería saber de ustedes, ehh... f[ɔ]ra las pilas, ¿qué tú
2. encuentras de más contaminante?
3. A4 - ¿ F[ɔ]ra las pilas?

Aula 2 – (C): A professora comenta o fato de que as embalagens de leite não são recicláveis:

1. P – No sabía. Yo uso tanto eso en [kaza].

Os exemplos apresentados acima ilustram a incorporação de estruturas e elementos lingüísticos próprios do Português na produção da professora na sua LM. Esse fato reforça a hipótese de que o apagamento de certas distinções entre o Português e o Espanhol pode vir a atuar como responsável pela diminuição da percepção da professora em relação aos erros fonéticos dos aprendizes.

No caso da produção das vogais /e/ e /o/ como médias-baixas: [ɛ] e [ɔ], um erro considerado como persistente na fala de todos os aprendizes, a ausência de correção ocorre porque a professora interpreta tais ocorrências como uma tentativa de aproximação dos alunos aos padrões da língua-alvo, e não como erros:

Pq - Você não acha que o brasileiro abre demais as vogais? Você não sente isso nos alunos?

(...) Eu pensei comigo que é porque eles tratavam de colocar um sotaque.

Pq – Mas sotaque de que? De brasileiro?

P – Não, de espanhol, quando falam [ɛ]poca, esos sonidos así, eu pensei que eles estavam tentando colocar sotaque espanhol. (pergunta 8 da entrevista).

A seguir, apresentaremos outra das formas de correção freqüentemente adotadas pela professora.

a) Indução à autocorreção

Este é um recurso intensamente utilizado pela professora na tentativa de estimular os aprendizes ao reconhecimento e à reformulação dos seus erros. Vejamos um exemplo de como a professora emprega essa forma de correção na sala de aula:

Aula 1 – A2 fala sobre os animais marinhos que viu durante um prática de mergulho:

1. A2 - Yo vi cangre[j]o
2. P - **No. ¿Qué dice?**
3. A2 - Yo vi cangre[j]o, también.
4. A1 - Cangre[x]o ((corrigindo a pronúncia de A2)).
5. A2 - Cangre[x]o, también.
6. P- Viste cangrejos...
7. A2- Yo vi camarón, no, camarón no, no vi camarón. Ah! ba[l]ena
8. P- **No. ¿Qué viste? De nuevo...**
9. A2 - Ba[l]ena.
10. P- **No, doble ele , sonido de...**
11. A2 - Ba[d3]ena, ba[d3]ena, ba[d3]ena (repete varias vezes, confirmando a sua
12. pronúncia). Ba[d3]ena, pez...
13. P - ¿Muchos peces?
14. A2- Muchos, diferente pez. No vi [tʃ]iburón.
15. P- **No. No vi...**
16. A2- [tʃ]iburón
17. P- **Hum, hum.** ((negando)). **Lee de nuevo**
18. A2- [tʃ]iburón
19. P- **Tiburón**
20. A2 - [tʃ]iburón, ahhh, coral, yo vi coral, diferentes tipos de coral, ahhh. Yo vi
21. 'tartarugas'.
22. A1- Tortugas.
23. P - Tortugas.
24. A2 - Yo vi tortugas
25. A1- ¿Grandes? ¿Pequeñas?
26. A2- Así ((mostrando com as mãos)). Grandes. Yo vi (...) caba[l]o,
27. ¿caba[l]o?
28. P- **Lee de nuevo.**
29. A2- Caba[d3]o, dónde está caba[d3]o?
30. P- No, aquí no hay caballo ((fazendo referência à lista de palavras do
31. aluno)).
32. A2- Caba[d3]o...
33. P- ¿Anduviste de caballo o sólo viste?
34. A2 – No, yo vi caba[d3]o 'marinho'.
35. P- Ahhh! Caballos marinos
36. A2 – Sí, pequeños.
37. P- Tá, tá.
38. A2- Ma[x]ón, pequeño
39. P- Hum, hum. **Marrón**, ustedes pueden decir café también, y no van a
40. tener ningún problema. Tanto **marrón** como café se usa igual, ¿'tá'?
41. A2 - Yo vi pez grandes, pequeños, pez de diferentes 'cores' (...).

Conforme havíamos discutido anteriormente, a dinâmica de constantes intervenções da professora na produção dos aprendizes não é condizente com a forma de correção que ela afirma adotar quando os erros de pronúncia são produzidos na fala espontânea dos alunos. No caso específico de A2, ela reconhece que a quantidade de erros produzidos por esse aluno é muito grande e afirma que a correção imediata, nesse caso, é uma prática contraproducente:

A2 eran muchas cosas ((quer dizes que o aluno produzia muitos erros)) (...) Entonces si yo iba a pararle toda vez, no ía me contar nada (...). Entonces ese tipo de alumno você no puede parar, tem que deixar falar y se posible olhar pro outro lado ((disse que A2 pergunta muito ‘com os olhos’)), porque se solta e depois falar o que falou errado ((refere-se à correção em outro momento)), porque senão não ía sair nada.

Percebemos, portanto, que existe uma evidente contradição entre os procedimentos de correção que a professora afirma empregar em sala de aula e aqueles que, de fato, são utilizados por ela com maior frequência neste contexto. Este desequilíbrio reflete o domínio da cultura de aprender e de ensinar dessa professora sobre as suas convicções, formalmente assumidas por ela, a respeito de como e quando corrigir os erros produzidos pelos alunos.

Ainda na sequência transcrita acima, podemos observar que a professora solicita que A2 reformule as palavras que foram incorretamente pronunciadas por ele de três formas distintas: reprovando-as e pedindo que o aluno proceda à autocorreção (linhas 2, 8, 17 e 28), estimulando a associação entre fonema e grafema (linha 10) e, finalmente, fornecendo a forma correta, quando percebe que o aluno não consegue reformular a sua pronúncia por conta própria (linha 19). Como as palavras utilizadas por A2 nessa sequência não eram conhecidas pelo aluno, a professora tenta incentivar a sua reformulação sem oferecer a forma correta, na maioria dos casos, esperando que o aprendiz possa reproduzir sons pertencentes ao Espanhol e já conhecidos por ele em novos contextos.

Percebemos, também, que um dos erros persistentes produzido por A2 (linha 16) foi corrigido pela professora da mesma forma que os não persistentes, sendo que, neste caso, o aprendiz não foi capaz de proceder à autocorreção da sua pronúncia.

A realização da sequência ‘rr’ como [x] na palavra *marrón* não recebeu da professora qualquer forma de correção explícita, no entanto podemos observar nas linhas 39 e 40 que ela interrompe a narração de A2 com o objetivo de introduzir um sinônimo dessa palavra, fornecendo, assim, a forma correta de pronunciar o som correspondente à sequência ‘rr’. A2,

porém, ignora completamente a diferença entre a sua pronúncia e a da professora, retomando a sua narração no momento seguinte à sua intervenção (linha 41).

Este fato leva-nos a questionar a eficácia da reformulação do erro dentro do discurso do professor como procedimento exclusivo de fornecimento do padrão da língua-alvo aos aprendizes. Esta estratégia pode resultar ainda mais frágil quando o erro reformulado pelo professor constitui-se como uma dificuldade específica ou, no caso apresentado acima, como um erro persistente na fala desses alunos.

Consideramos que o insumo transmitido pelo professor e gerado pelos aprendizes em sala de aula é de uma inegável importância para o desenvolvimento dos alunos na língua-alvo, porém, temos dúvidas a respeito da capacidade dos aprendizes em identificar e reformular os seus erros persistentes, partindo apenas do modelo oferecido pelo professor ou por qualquer falante/usuário da língua-alvo.

Vejamos, na próxima seqüência, como a professora emprega a indução à autocorreção de um erro persistente na fala de A5:

Aula 2 – Atividade de Leitura

1. A5 – Ay[ɛ]r estaba en la ducha y [dʒ]usto en este\
2. P – No.
3. A5 – ¿Du[ʒ]a?
4. P – ts, ts ((negação)).
5. A5– ((aluno repete a sentença pausadamente)) Ay[ɛ]r (.) estaba en la
6. ducha\
7. P – Ham, ham ((aprovação)).
8. A5 – Y [dʒ]usto ‘e’ [x]usto, [x]usto ((ênfatisando o som de [x])) en ese
9. momento cortaron el agua.

Nessa seqüência, a professora interrompe o aluno, reprovando a sua pronúncia da palavra *justo*, mas A5 não é capaz de identificar o elemento que foi inadequadamente produzido e reformula, de maneira interrogativa, a pronúncia da palavra *ducha* (linha 3). Após uma nova intervenção da professora, o aluno refaz a sentença, tentando localizar o erro em cada palavra (linhas 5 e 6). Finalmente, A5 reconhece o erro e é capaz de reformular corretamente a pronúncia da palavra *justo* (linha 8). Neste caso, a professora não oferece ao aprendiz nenhuma pista em relação à palavra incorretamente pronunciada ou à sua posição

dentro da oração, esperando que o aluno possa identificar e reformular o erro apoiando-se somente nos seus próprios conhecimentos sobre a língua-alvo.

Neste tipo de contexto, a professora parece proceder à correção porque a mudança de fonema (de [x] para [dʒ], na palavra *justo*) causa-lhe algum tipo de irritação. Esta mesma razão poderia explicar a sequência de correções realizadas por ela dos erros produzidos por A2 no exemplo anterior. Por outro lado, não podemos estabelecer uma relação incondicional de causa e efeito entre essas duas ações, pois, em outros casos apresentados anteriormente, a professora ignora completamente esse tipo de erro.

Na sequência transcrita abaixo, podemos observar mais um caso em que a professora recorre ao estímulo à autocorreção de um erro produzido por A3:

Aula 2 – A3 conta como foi o seu final de semana:

1. A3 – Mi final de semana fue muy **tranquilo**...
2. P – Y... ¿No, no, hiciste nada en tu final de semana?
3. A3 – Mi final de semanahumm dormí mucho, descansé mucho, fue muy
4. [trãnkurlo].
5. P – ¿Fue muy?
6. A3 – **Tranquilo**.

Verificamos que a pronúncia de A3 da palavra *tranquilo* oscila entre a forma correta (linha 1) e a sua produção com ditongação [ui] (linha 4). Lembramos que ditongação é considerada como um erro persistente na fala de A3 neste contexto lexical.

Nesta sequência, percebemos como a professora facilita a localização do erro por A3 (linha 5), que o identifica facilmente e procede à autocorreção imediata (linha 6). No entanto, a aluna volta a pronunciar a mesma palavra com ditongação na aula 6 e a professora, nessa ocasião, não corrige o erro.

Em certos casos, o critério utilizado pela professora para proceder ou não à correção parece estar relacionado ao efeito comunicativo do erro (no sentido de Corder, 1981). Sendo assim, a necessidade de reformulação de uma palavra no nível fonético é proporcional ao seu grau de inteligibilidade, que é subjetivamente determinado pela professora.

Em resposta à pergunta 3 da entrevista, a professora afirma que certos tipos de erros afetam diretamente a compreensão da mensagem:

(...) *se ((o aprendiz)) no pronuncia ((corretamente)), yo no le voy a entender lo que él está pasando. Por ejemplo: De ['dʒia] fui a ver a minha ['tʃia] . Yo no sé lo que él me está diciendo.*

Reforçando a hipótese de que, em alguns casos, as correções efetuadas pela professora partem de um pré-julgamento sobre o efeito comunicativo do erro, ela afirma não corrigir um tipo específico de inadequação fonética que, de acordo com a sua percepção, não prejudica a inteligibilidade da palavra na qual ela é produzida:

Otro (tipo de erro) que omito ((não corrijo)) es la 'b' corta con la 'b' larga, porque es un sonido que no te va a hacer diferencia, no te va a incomodar, no se va a entender otra cosa. Se dice ['vaga], yo sé que tá diciendo eso, con un sonido diferente (...).

Vejamos, no trecho abaixo, como a correção realizada pela professora foi condicionada pela não compreensão de uma palavra produzida por A2:

Aula 12 – A professora pede que A2 leia o enunciado de uma atividade do livro didático:

1. P – Lee, por favor.
2. A2 – Un amigo ha hecho esas cosas. [xeasɾ'ona] ((reacciona)).
3. P – ¿Hum?
4. A2 – [xeasɾ'ona]
5. P – Hum, hum ((entendendo/concordando)).
6. A2 – ¿Qué es [xeasɾ'ona]?
7. P – Haz un comentario. ¿Te acuerdas la clase anterior? ¡Qué fantástico!
8. ¡Ay, qué pena!

Nesta sequência, podemos perceber que a professora não entende o verbo *reacciona*, produzido com um erro relacionado ao fonema /r/ e outro à queda de consoante na sequência 'cc' (linha 2), ambos persistentes na fala desse aprendiz.

Na segunda vez em que o aluno pronuncia o mesmo verbo, de forma idêntica à primeira, a professora consegue entendê-lo e aprova a sua pronúncia (linha 5). A2, então pergunta o seu significado à professora, que nem sequer o repete para que o aprendiz possa tentar reformular a sua pronúncia a partir do fornecimento da forma correta (linhas 7 e 8).

Recordando as colocações de Gargallo (1993), apresentadas no Capítulo II desta dissertação, a avaliação do efeito comunicativo do erro é bastante complexa, pois compreende variáveis subjetivas e contextuais que dificultam a generalização da gravidade de cada tipo de erro.

A seguir, apresentaremos o terceiro tipo de correção empregado pela professora em sala de aula:

b) Correção imediata com explicitação de regra:

Aula 3 – Professora e alunos falam sobre o feriado.

1. A5 – Yo no viajé (.) porque yo no, no, ‘acho’ que es bueno viajar con
2. todas las personas [i]ndo para el mismo lugar, para la playa, o para las
3. montañas. Yo, yo\
4. P – Hum, hum ((concordando)). É... primero que nada, sólo tuvo un\
5. Que todo mundo [i]ndo a la playa... ¿Cómo sería?
6. A4 – [iêndo].
7. A5 – [iêndo].
8. P – **Ya, ese ‘i’, yo siempre digo, es el sonido de la ‘j’ de ustedes.**
9. ¿Cómo sería?
10. A1 – [j]endo.
11. A5 – ¿[dʒ]endo?
12. P – El mismo sonido de la ‘j’, ¿‘tá? [j]endo a la pla[i]a...

Nesta sequência, observamos que a professora elabora uma correção bastante confusa relacionada à conjugação do verbo *ir* no gerúndio (linhas 4 e 5). A4 entende o propósito da correção e produz a forma correta prontamente, que é repetida por A5. A professora não aprova o padrão de pronúncia adotado pelos alunos e, então, estende o objetivo da sua correção, estabelecendo uma correspondência entre o som de ‘y’, em Espanhol e de ‘j’, em Português. A1 compreende a associação e, rapidamente, adota a pronúncia [j]endo, para o verbo. Por outro lado, A5 parece entender mal a explicação e relaciona a pronúncia de ‘y’ ao fonema /dʒ/, conforme o padrão que ele geralmente adota para a produção da consoante ‘j’, em Espanhol (linha 11).

Neste caso, a professora tem dificuldades ao tentar explicar em quais casos ‘y’ assume o valor de consoante e, talvez por essa razão, recorre a associação direta com um som do Português. Ao mesmo tempo em que ela generaliza uma regra, afirmando a equivalência entre ‘y’ e ‘j’, ela mesma pronuncia ‘y’ de duas formas distintas dentro da mesma oração: [j]endo e pla[i]a (linha 12).

Sobre esse tipo de procedimento, devemos ressaltar a importância de que os dados contrastivos entre duas línguas sejam fornecidos aos alunos de forma clara, considerando as

diferenças na realização de um determinado fonema ocasionadas pelo contexto em que ele esteja inserido e contemplando, sempre que possível, as variações dialetais da língua-alvo.

No caso apresentado acima, a professora não faz referência a outras possibilidades de realização de ‘y’ em variantes do Espanhol distintas da sua e, de certa maneira, impõe o padrão de pronúncia do seu dialeto aos aprendizes. Esse tipo de imposição foi observado em outras aulas, como podemos verificar nos trechos abaixo:

Aula 4 – A4 conta o que fez no seu final de semana:

1. A4 – (...) El domingo fui, é..., **escoger** las músicas/
2. P – ¡Ah! **Escog**[ɛ]r.
3. A4 – **Escog**[ɛ]r las músicas de mi casa\ [kaza'mẽnto],[kaza'mẽnto].

Aula 7 – A professora pergunta pela conjugação de verbos irregulares no particípio:

1. P – Ahora, eh..., decir.
2. A2 – ['dikto], ['dʒikto]
3. No.
4. ((risadas))
5. A2 - ['dikto] (.) ¿‘Dicir’?
6. P – Hum... ¿Tú le dijiste a.../
7. A3 – ['dɪʃo]
8. P – ['dɪʃu].
9. A2 - ['dɪʃu]. ¿ Con ‘x’?
10. P – Tú le dijiste a tu amigo que llegarías más tarde?
11. A2 – Sí, lo/
12. P – Yo...
13. A2 – Yo le, le dije.
14. P – ¿He?
15. A2 – He ['dɪʃo]
16. P – Yo le he ['dɪʃu].
17. A2 – Yo he ['dɪʃo].
18. P – Yo LE... yo le he ['dɪʃo].
19. A2 – ¿ **Con ‘x’** ?
20. P – **No, con ‘c’** ['aʃe].

Na primeira seqüência, observamos como a professora estimula o aprendiz a adotar a pronúncia do verbo *escoger* com ditongação, de acordo com o seu dialeto, e deixa de fazer referência à sonorização e à monotongação, ambas realizadas pelo aluno na palavra *casamiento*.

No segundo trecho, percebemos que A3 fornece a forma correta do participípio do verbo *decir*, produzindo a seqüência ‘ch’ como [tʃ] (linha 7). Sem fazer qualquer referência à participação da aluna, a professora reproduz o verbo de acordo com o padrão de pronúncia dessa seqüência no seu dialeto (linha 8). A2, então, adota a pronúncia de ‘ch’ fornecida pela professora (linha 9), mas associa esta realização fonética ao grafema ‘x’, porque geralmente produz a seqüência ‘ch’ como [tʃ].

Ao perguntar pela segunda vez se o som de /ʃ/ equivale à consoante ortográfica ‘x’ (linha 19), a professora responde sem explicar que a sua correspondência com a seqüência ‘ch’ limita-se a alguns dialetos do Espanhol.

A imposição da sua pronúncia como padrão da língua-alvo ocorre de forma inconsciente nas ações da professora, já que ela não expressa formalmente qualquer tipo de preconceito lingüístico em relação a outras variantes dialetais do Espanhol.

Como exemplo da sua tolerância aos padrões de pronúncia de outros dialetos, a professora afirma não interpretar nem tratar como erro as diferentes realizações da seqüência ‘ll’ produzidas pelos aprendizes:

(...) Porque como nosotros tenemos tres sonidos de ‘ll’ y el de España es tan parecido con el Portugués, que yo me omito ((não corrige)), entonces\ [ʎa], yo me [ʎamo], yo digo: me [ʎamo] y el argentino, me [ʃamo], entonces, ese yo lo omito (...) porque también sería injusto que yo dijera: no, tiene que decir [ʎamo], porque yo hablo así, no.

Até este momento, comentamos os procedimentos de correção objetivamente empregados pela professora. Falta-nos, portanto, abordar o seu desempenho actancial diante dos erros fonéticos produzidos pelos aprendizes, ou seja, o seu estilo pessoal de proceder à correção atrelado a tais procedimentos.

Durante o acompanhamento das aulas do grupo, ao longo de dois meses e meio, observamos que a professora preserva uma relação com os alunos fortemente calcada nos padrões convencionais dos papéis que o professor e os aprendizes devem desempenhar na sala de aula. É ela quem inicia e finaliza os turnos de cada aluno, propõe os temas a serem discutidos e atua como interlocutora/avaliadora de cada aprendiz.

A rigidez na manutenção desses papéis inclui constantes intervenções sobre a fala dos aprendizes, com o intuito de corrigir os seus erros. Entre as três formas de correção

identificadas nas ações da professora, a mais empregada é a correção imediata. Esse procedimento é adotado por ela, seguindo, geralmente, a mesma ordem: quando o erro é produzido pelo aprendiz, ela imediatamente olha para ele, interrompe a sua fala e fornece a forma correta.

Observamos que essa dinâmica fortalece a dependência dos aprendizes em relação à aprovação ou desaprovação da professora, traduzida na forma de produções hesitantes, como podemos observar no próximo trecho :

Aula 3 – A professora solicita que cada aprendiz leia a tarefa de casa que consiste em oferecer alternativas para a preservação do meio ambiente:

1. P – ¿Y tú?
2. A2 – Ehhh... Yo ‘escribí agora’\ ahora, ahhh... reducir ehhe reutilizar (.)
3. ((A2 interrompe a sua fala e olha para a professora, solicitando
4. confirmação))
5. P – ((rindo)) **Sí, cuando ‘tô’ callada ‘é’ porque ‘tá’ perfecto.**
6. ((risadas))
7. A1 – **‘Então tá’.**
8. P – **Puede hablar.**
9. A2 – Reutilizar y reducir.
10. P – ¿‘O que’?
11. A1 – Los materiales.
12. P – ‘Ah tá’.

Através do nosso acompanhamento das aulas e das gravações que realizamos em vídeo, observamos que os aprendizes sentem-se constantemente monitorados pela professora, inclusive nas interações realizadas entre eles.

Uma situação que reflete a insegurança dos alunos nesse tipo de situação foi registrada na Aula 12, quando A2 e A5 simulavam um diálogo entre um agente de viagens e um cliente. Apesar de que interlocutores dessa situação de comunicação fossem os dois aprendizes, pudemos perceber que eles direcionavam o seu olhar com mais frequência para a professora do que entre eles mesmos. Durante os primeiros quinze minutos dessa aula, a professora manteve os cotovelos apoiados na mesa e o corpo curvado para frente enquanto os alunos desenvolviam o diálogo. Aos vinte minutos de aula, ela parecia entediada com a atividade desenvolvida pelos aprendizes e manifestava o seu desinteresse com atitudes como apoiar a cabeça sobre uma das mãos ou olhar para os lados. Verificamos que a sua atenção já não

estava inteiramente voltada à fala dos aprendizes mas, ainda assim, ela prosseguia com as correções.

Em geral, a postura da professora em sala de aula reflete pouco entusiasmo em relação à produção dos aprendizes e não é significativamente alterada durante as correções. Ao interromper a fala dos alunos com o intuito de corrigi-los, ela normalmente mantém o mesmo tom de voz utilizado na conversação informal, inclusive nos casos em que a intervenção é iniciada com uma negação *no*, *ts*, *ts*, etc. A professora raramente se levanta para utilizar a lousa, mesmo quando os aprendizes têm dúvidas em relação à grafia de alguma palavra.

Na Aula 10, observamos que a professora utilizou duas palavras desconhecidas por A5 (*cepillo* e *calzoncillos*) e, mesmo diante da dificuldade do aprendiz em reproduzir uma delas, a professora não recorreu à escrita para facilitar a associação entre a grafia e a pronúncia da nova palavra:

Aula 10 – A professora pergunta quais objetos os aprendizes levariam para uma viagem a Cancun:

1. A5 - ¿Cómo se dice ‘cuecas’?
2. P – Calzoncillos.
3. A5 – Ca[u] – zon – ci – llos
4. P – Calzoncillos.
5. A5 – Ca[u]zoncillos.

Na maioria das vezes em que os aprendizes são corrigidos, não identificamos reações de inibição ou de irritabilidade às intervenções da professora. Geralmente eles apenas reformulam a sua pronúncia a partir do modelo fornecido pela professora e dão continuidade à sua produção. Registramos apenas um momento em que podemos reconhecer, na reação de um dos aprendizes, uma manifestação explícita de irritabilidade em relação às constantes intervenções da professora:

Aula 1 – A1 narra um episódio ocorrido numa viagem com amigos:

1. A1 – Yo soy, soy muy ‘azarado’.
2. P- Hummm, azarado no....
3. A1 - Yo, yo tengo mala, mala suerte.
4. P- Exactamente! Mala suerte! ¿Por qué? ¿Por qué te ‘vinistes’ el
5. domingo y querías
6. venirte el lunes?
7. A2- No porque Guaraní ‘caiu’ para segunda división.
8. ((risadas))
9. P- ‘Tava demorando, tava demorando’.
10. A1- No, estoy hablando de mi viaje. Porque cuando dormíamos en la
11. casa de, de los parientes de, de ellos, sólo, sólo yo es que os ‘acordaba’.
12. Cuando yo\ ‘não é acordava’\.
13. A2- Levantaba.
14. A1- ‘Haciaos’ levantar\
15. P-¿Levantar?
16. A3-Despertar.
17. A1- Sólo yo ‘despertaba (.) os’, porque yo...
18. P- Hum, hum ((corrigindo)). Sólo yo LOS despertaba.
19. llegué solo, A1- Los despertaba. Porque no consigo ‘ser callado’.
20. Una, una , una vez yo era muy, muy tarde y fui ‘batendo’ las manos.
21. P- ((A professora gesticula fazendo menção ao verbo bater em
22. espanhol))
23. A1- **‘Deixa eu terminar a história depois você me corrige’.**
24. P- Pared
25. A1- Parede, eh, no podi, no podría, ‘encendiar’ la luz.
26. P- ¿Encendiar la luz?
27. A1- No. ¿Cómo es?
28. P- Encender.
29. A1- Encender, encender./.../

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que, mesmo depois da reprovação do aprendiz em relação às intervenções da professora (linha 23), as correções são reiniciadas por ela nos turnos seguintes (24 a 28).

O pedido do aprendiz para que a professora não interferisse na sua produção sugere que o aluno, neste momento, valorizava mais fortemente o entendimento do conteúdo da sua mensagem pelo grupo do que a correção de aspectos formais. Ainda assim, observamos que a professora não consegue abandonar, mesmo que momentaneamente, a dinâmica de monitoração sobre a fala do aprendiz, forçando-o a redirecionar a sua preocupação com o conteúdo para os aspectos formais da sua produção.

Finalizando a nossa discussão sobre as estratégias de correção dos erros fonéticos empregadas pela professora em sala de aula e o seu estilo pessoal de proceder à correção, concluímos que os seus esforços neste sentido são excessivamente rotinizantes e parecem estar desvinculados de qualquer critério preestabelecido por ela.

O objetivo deste estudo não consiste em aprovar ou desaprovar taxativamente essa ou aquela ação específica da professora e tampouco em verificar a eficácia dos procedimentos de correção utilizados por ela. No entanto, não podemos deixar de mencionar que os efeitos das correções mecanicistas constantemente promovidas por ela já se fazem notar na fala dos aprendizes na forma de insegurança e hesitação ao utilizar a língua-alvo em qualquer contexto de produção na sala de aula.

Considerações Finais

A produção oral dos aprendizes de uma língua estrangeira geralmente inclui formas desviadas dos padrões formalmente reconhecidos dessa língua. Os estudos relativos aos mecanismos que ocasionam a presença de tais desvios propõem que essas manifestações ocorrem à medida que o aprendiz tenta aproximar-se da língua-alvo, utilizando diferentes estratégias de comunicação.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que certos desvios fonéticos observados na produção de aprendizes brasileiros que possuem um histórico relativamente longo de aprendizagem formal do Espanhol podem constituir-se como erros persistentes.

A presença desse tipo de erro foi confirmada na análise da fala dos cinco aprendizes, sujeitos desta pesquisa. Partindo de um estudo comparativo entre o sistema fonético do Português e do Espanhol, verificamos que maioria dos erros persistentes identificados nas produções dos alunos resulta da transferência direta de padrões da sua LM ao Espanhol. Apesar de recorrente, esse mecanismo não é responsável pela produção de formas desviadas de ambos os idiomas. Algumas dessas realizações constituem-se também como erros persistentes e, em geral, ocorrem devido às interferências da IL dos aprendizes nas suas produções na língua-alvo.

Os erros intralingüísticos considerados como persistentes na fala dos aprendizes são decorrentes, principalmente, de dois processos: a supergeneralização de regras pertencentes ao Espanhol - como os casos de ditongação da palavra *recursos*: rec[ue]rsos e do verbo *hacer*: hac[ie]r - e a aplicação incompleta ou a simplificação de regras da língua-alvo, como a realização do fonema /r/ como [r] e [r] em contextos nos quais a pronúncia correta corresponde a [r̄]: bo[r]acho (*borracho*) e [r]azón (*razón*).

As realizações resultantes da aplicação incompleta de regras do Espanhol na produção dos alunos apontam para um movimento de aproximação da IL em direção à língua-alvo, considerando que o padrão de pronúncia adotado pelos aprendizes, nesses casos, não é coincidente com o da sua LM nos mesmo contextos. A aplicação de regras próximas às da língua-alvo é uma manifestação da percepção dos alunos em relação às distinções entre a sua LM e a língua que estão aprendendo, atuando positivamente na formulação das suas hipóteses

sobre a língua-alvo. No entanto, o abandono dos padrões da LM não ocorre de maneira constante e gradativa na produção dos alunos, já que a oscilação entre a transferência direta de regras pertencentes à sua LM e os esforços de aproximação à língua-alvo pode ser observada tanto no decorrer de uma mesma aula quanto em aulas subseqüentes.

Em determinados casos, a percepção dos aprendizes de que a equivalência entre os dois idiomas em situação de contato não pode ser generalizada promove a tentativa de distanciamento entre a LM e a língua-alvo, traduzida na realização de erros intralingüísticos que não estão nitidamente relacionados aos processos de supergeneralização de regras da IL ou de aplicação incompleta de regras da língua-alvo. Como exemplos desses tipos de realização, podemos citar a produção das palavras *seis* e *después* como s[e]s e desp[o]s, por A2 e a transferência de um elemento fonético pertencente a uma terceira LE, identificada na realização das palavras *justo* e *gerundio* como [dʒ]usto e [dʒ]egundio, por A5.

Ainda que pareça contraditório, a variabilidade e a instabilidade com que os erros fonéticos persistentes ocorrem na produção dos aprendizes são características constantes dessa classe de desvios. Enquanto a variabilidade refere-se às diferentes formas de realização de um mesmo fonema – como o caso citado anteriormente da produção de /r/ ou a pronúncia das consoantes ‘g’ e ‘j’, por A5 – a instabilidade na ocorrência desse tipo de erro está relacionada com a adoção esporádica de regras próprias da língua-alvo nos mesmos contextos em que a produção sistemática de erros inter ou intralingüísticos é identificada. No decorrer da análise de dados, foram apontados diversos casos em que essa oscilação é observada.

O único erro fonético persistente considerado como estável e invariável foi encontrado na fala de A2 e refere-se à realização do fonema /r/ como [x]. A produção desse som pelo aprendiz mostra-se constante, independente do contexto em aparece, diferentemente da oscilação na pronúncia de ‘r’ inicial de palavra e da sequência ‘rr’ observada na fala dos demais alunos. A produção invariável desse erro por A2 reforça a possibilidade de que esse aprendiz não é capaz de perceber as diferenças entre a realização de /r/ em Português e em Espanhol, conforme ele mesmo afirma, e sugere, ainda, que esse tipo de erro já se configura como um elemento possivelmente fossilizado na sua IL.

Por outro lado, a coexistência de diferentes realizações fonéticas de um mesmo fonema na produção dos aprendizes comprova que a variabilidade e a instabilidade são características próprias da sua IL.

As distintas estratégias de aproximação à língua-alvo empregadas por cada aprendiz estimulam a formulação de hipóteses variadas sobre essa língua e, portanto, geram formas de manifestação fonética autênticas e individuais, como determinados erros persistentes.

A variabilidade e a instabilidade são características citadas por Corder (1971), Nemser (1971) e Selinker (1972) na descrição do sistema lingüístico dos aprendizes de LEs, razão pela qual consideramos o erro fonético persistente como um elemento próprio de tais sistemas.

A independência em relação a outras línguas (ou dialetos sociais) também é citada pelos três autores como uma das características presentes na produção de aprendizes na LE. No nível fonético, no entanto, percebemos que a maioria dos desvios encontrados na fala dos alunos derivam da aplicação de regras pertencentes à sua LM.

A identificação dos erros fonéticos persistentes na fala dos aprendizes possibilita a avaliação da influência da LM dos alunos sobre as suas produções na língua-alvo a partir de diferentes perspectivas. Por um lado, a maioria dos erros considerados como persistentes resultam do mecanismo de transferência de padrões fonéticos do Português ao Espanhol mas, por outro, nem todos os aprendizes recorrem à transferência dos mesmos elementos e nem todas as diferenças entre os sistemas fonéticos das duas línguas representam, obrigatoriamente, fontes de erros. Além disso, a presença de erros intralingüísticos nas produções dos aprendizes evidencia o fato de que a sobreposição de regras da LM sobre a língua-alvo não é o único fator a estimular a formulação de hipóteses incorretas pelos alunos em relação ao Espanhol.

Em geral, o mecanismo de transferência não é indiscriminadamente utilizado pelos aprendizes, mas parece obedecer regras específicas da IL de cada um deles. Essas regras determinam em quais contextos o padrão da sua LM deve ou não ser transferido à língua-alvo. Em determinados casos, a reincidência de alguns erros fonéticos está vinculada a certos contextos lexicais, aparecendo de forma persistente em determinadas palavras e deixando de ocorrer em outras.

Sendo assim, consideramos que o estudo comparativo entre os sistemas fonéticos do Português e do Espanhol possui um alcance relativamente limitado na previsão dos erros que

os aprendizes possivelmente venham a produzir como resultado das diferenças existentes entre esses idiomas. Os estudos contrastivos podem ser de grande valia como material de consulta para professores e alunos ou como base para a elaboração de atividades que objetivem a correção ou o tratamento de erros observados em sala de aula.

Lembramos, ainda, que o professor que se dedica ao ensino de uma língua próxima à LM dos alunos deve preocupar-se em conhecer e manter as distinções entre as características pertencentes a cada um dos sistemas lingüísticos na sua própria produção, que representa uma referência muito significativa da língua-alvo para os aprendizes.

Os alunos, sujeitos desta pesquisa, identificaram a presença de erros fonéticos nas suas produções de três formas distintas: indicando-os formalmente em resposta ao questionário e à entrevista, manifestando o seu reconhecimento em sala de aula e identificando-os nos testes de percepção.

Os erros fonéticos formalmente reconhecidos pelos aprendizes como presentes nas suas produções em Espanhol, em geral, não incluem a grande maioria dos erros identificados por nós como persistentes na sua fala. Entre as quinze categorias de erros persistentes que pudemos identificar na produção dos aprendizes em sala de aula, somente quatro foram apontadas formalmente pelo total dos alunos, sendo que, individualmente, essa coincidência é observada também em poucos casos.

O reconhecimento da presença de erros fonéticos persistentes nas produções dos aprendizes em sala de aula é manifestado por eles em relação a um número muito limitado de categorias desse tipo de erro, nos casos de A1, A2, A4 e A5.

Somente A3 demonstra uma percepção significativamente mais abrangente do que a de seus colegas na identificação dos erros fonéticos persistentes na sua fala. No caso dessa aluna, verificamos que o seu reconhecimento de certas diferenças entre os dois idiomas ou de dificuldades individuais que ela julga possuir na realização determinados fonemas da língua-alvo acentua a utilização do monitor sobre as suas produções e reforça o seu cuidado com a pronúncia de tais fonemas.

Quantitativamente, as formas de reconhecimento dos erros fonéticos persistentes foram observadas em um número muito limitado de situações em que tais erros ocorrem. Aqueles formalmente identificados pelos alunos e reconhecidos por eles em sala de aula foram coincidentes em apenas dois casos.

A hesitação, seguida ou não da reformulação de hipóteses, a autocorreção imediata e a solicitação da ajuda da professora foram os três tipos de manifestações de reconhecimento dos erros fonéticos persistentes observadas nas produções dos alunos em sala de aula.

Essas três atitudes refletem diferentes níveis de percepção das distinções entre os elementos fonéticos pertencentes ao Português ou ao Espanhol. A autocorreção realizada imediatamente após a produção do erro indica que o aprendiz está utilizando o monitor tanto na identificação espontânea do erro quanto no acesso ao sistema aprendido da língua-alvo (no sentido de Krashen, 1991). A rapidez com que o aprendiz é capaz de identificar e reformular o erro, nesse caso, indica que o confronto entre os elementos pertencentes a cada sistema lingüístico em situação de contato (incluindo-se a IL do aprendiz) ocorre de forma automática, permitindo que o aluno reconheça e adote o padrão da língua-alvo de forma tão natural como a reformulação de um lapso na sua própria LM.

Por outro lado, verificamos que a autocorreção pode estar relacionada à identificação de um erro fonético persistente num contexto lexical específico, já que esse mecanismo não parece atuar de forma constante na reformulação de um mesmo tipo de erro em contextos lexicais variados.

A percepção da presença de erros fonéticos pode traduzir-se na forma de hesitação, seguida ou não da tentativa de autocorreção e da solicitação da ajuda da professora. Em ambos os casos, o monitor atua na identificação do desvio e o aprendiz, então, pode tentar obter a forma correta a partir dos seus próprios conhecimentos sobre a língua-alvo ou por meio do seu fornecimento pela professora.

No primeiro caso, verificamos que a percepção do erro não implica, necessariamente, o acesso à regra pertencente à língua-alvo. As hipóteses formuladas a partir da constatação da presença do erro podem basear-se, também, no padrão da LM do aprendiz ou em regras do seu sistema intralingüístico. Na análise de dados, apresentamos algumas situações nas quais o aprendiz interpreta inclusive a hipótese correta como errônea e procede à sua reformulação adotando, então, o padrão da sua LM para a realização de um determinado fonema.

A solicitação do fornecimento da pronúncia correta pela professora, após a produção do erro, geralmente ocorre porque o aprendiz não deseja correr o risco de formular novas hipóteses sobre a realização de um determinado som, cuja produção pode ser reconhecida por ele como uma dificuldade.

Em ambos os casos, consideramos que o aprendiz é capaz de identificar exatamente a localização do elemento considerado por ele como um desvio em relação à regra da língua-alvo, mas a forma correta, necessária ao sucesso da formulação de uma nova hipótese, ainda não é facilmente acessada no seu repertório de itens aprendidos da língua-alvo.

Os diferentes níveis de identificação de elementos lingüísticos como pertencentes à língua-alvo e de acessibilidade a tais elementos pelo aprendiz diferenciam, portanto, os procedimentos adotados por ele diante da percepção da presença de erros fonéticos nas suas produções.

A variação entre erros e acertos na realização de um mesmo fonema foi observada em diversos casos na produção dos aprendizes. Esse movimento oscilatório entre o avanço em direção à língua-alvo e o retrocesso a formas desviadas dessa língua pode indicar que os alunos conhecem as regras do idioma que estão aprendendo, mas ainda não podem controlar sistematicamente a influência da sua LM e da sua própria IL sobre as suas produções, porque essas regras ainda não foram organicamente absorvidas pelo sistema adquirido.

A partir dessa asserção, gostaríamos de ressaltar uma diferença entre as orações idiossincráticas, descritas por Corder (1971), e o erro persistente. Segundo Corder as orações idiossincráticas refletem as únicas regras que o aprendiz conhece e que pertencem ao seu dialeto transitório. Ao não conhecer as regras próprias da língua-alvo, o autor afirma que os aprendizes não podem cometer erros sobre elas nem proceder à reformulação das orações idiossincráticas.

Os erros fonéticos persistentes na produção dos aprendizes não só representam um desvio em relação a regras conhecidas pelos aprendizes, na grande maioria dos casos, como admitem diferentes formas de reformulação espontânea por parte desses aprendizes. Por outro lado, o reconhecimento da presença desses erros pelos aprendizes mostrou-se muito limitado tanto em sala de aula quanto no nível formal.

Poderíamos considerar que, em determinadas situações, os aprendizes não recorressem à reformulação dos seus erros porque estavam mais preocupados com o conteúdo da mensagem que tentavam transmitir aos colegas e à professora. No nível formal, existe a possibilidade de que a identificação dos seus erros fonéticos a partir da representação ortográfica, no caso dos questionários, tenha implicado algum tipo de dificuldade de reconhecimento. No entanto, a não identificação de diversos tipos de erros persistentes em atividades cujo objetivo específico

consistia na discriminação de qualquer classe de desvio fonético produzido pelos alunos indica que tanto a ausência de atitudes que revelem o seu reconhecimento em sala de aula quanto a não identificação formal dos erros persistentes está relacionada ao apagamento das distinções entre os sistemas fonéticos do Português e do Espanhol.

O confronto entre as formas de correção que a professora afirma empregar diante da produção de erros fonéticos produzidos pelos seus alunos e aquelas que ela realmente adota em sala de aula suscitaram um série de reflexões expostas e discutidas ao longo da nossa análise de dados. A partir dessas reflexões, destacaremos alguns aspectos relacionados aos procedimentos de correção utilizados pela professora em sala de aula.

Os erros persistentes são interpretados por ela como formas residuais da LM dos aprendizes presentes nas suas produções na língua-alvo ou como manifestações da incapacidade dos alunos em produzir determinados sons pertencentes a essa língua.

Apesar de ser consciente da reincidência de certos erros fonéticos na produção dos seus aprendizes, a professora não adota nenhuma forma diferenciada de correção para reverter esse quadro e afirma que a insistência no fornecimento da forma correta é capaz de modificar os hábitos lingüísticos dos alunos, com o decorrer do tempo. Essa mesma opinião é compartilhada por A3 e A5.

Os procedimentos de correção geralmente empregados pela professora: a correção imediata, o estímulo à autocorreção e a explicitação de regras da língua-alvo não estão claramente relacionados à ocorrência de tipos específicos de erros fonéticos ou aos contextos nos quais esses erros aparecem inseridos. As intervenções sobre a fala dos aprendizes podem ser observadas em diferentes situações de produção da língua-alvo: leitura, interação professora – aluno e aluno – aluno, sem que o critérios para a sua realização possam ser nitidamente identificados.

A ausência de elementos específicos na fala dos aprendizes incondicionalmente associados aos esforços de correção da professora, aponta para a possibilidade de que certos erros de pronúncia possam provocar irritabilidade na professora, desencadeando a sua reação na forma de correção. Por outro lado, é visível que um mesmo tipo de erro, corrigido por ela num determinado contexto, é ignorado em outros.

Um critério supostamente considerado pela professora para efetuar ou não a correção é o efeito comunicativo do erro. Esse critério, porém, é estipulado por sua própria capacidade de

compreensão e não a partir dos referenciais da língua-alvo, já que certos erros produzidos pelos aprendizes que poderiam comprometer a inteligibilidade da mensagem são ignorados por ela.

A aceitação da professora de certos erros persistentes na fala dos alunos parece estar relacionada, também, ao apagamento das distinções entre determinados elementos pertencentes aos sistemas fonéticos do Português e do Espanhol na sua própria IL. As formas de correção dos erros fonéticos identificadas nas ações da professora revelam a natureza prioritariamente intuitiva e subjetiva da sua prática docente.

Dentro do universo temporal em que a nossa pesquisa de campo foi realizada, não observamos amostras de superação dos erros fonéticos persistentes pelos aprendizes que pudessem estar relacionadas aos esforços de correção empreendidos pela professora.

Somos conscientes da dificuldade dos professores em selecionar os procedimentos e os momentos mais adequados para corrigir os erros fonéticos dos seus alunos, mas acreditamos que a insistência em adotar um única fórmula para fazê-lo e depositar nela a certeza de estar agindo com eficácia representa, certamente, uma fonte de frustrações para professores e aprendizes. Afinal, *o inimigo do bom ensino não é um método ruim, mas o excesso de rotinização* (Prabhu, 1990: 174).

Devemos reconhecer que as diferenças fonéticas entre o Português e o Espanhol nem sempre são facilmente apreendidas pelos aprendizes sem o apoio do professor e em face a todas as dificuldades intrínsecas à aprendizagem de línguas próximas.

O apagamento das distinções entre os dois idiomas pode ocorrer desde os primeiros contatos do aprendiz com a língua-alvo, estimulando a configuração de erros persistentes na sua produção e, em última instância, contribuindo para a fossilização desses erros.

É imprescindível, portanto, que os cursos de Espanhol para brasileiros incluam atividades de desenvolvimento fonético nos seus programas. Não estamos propondo, aqui, um retrocesso a modelos estruturalistas de ensino/aprendizagem de línguas, pois as alternativas possíveis para estimular a superação de problemas apresentados pelos alunos no nível fonético são variadas e se ajustam a cada etapa de aquisição da língua-alvo.

Nos estágios iniciais de aprendizagem de uma LE, os professores podem incentivar a retomada de estratégias já experimentadas pelos alunos na aquisição dos sons da sua LM. Na simples prática de ‘brincar com os sons’ de uma língua, sem importar-se com a produção de

algum significado, os aspectos contrastivos entre dois idiomas podem ser introduzidos aos aprendizes em pares mínimos, ora produzidos por eles segundo o padrão a sua LM, ora seguindo as regras da língua-alvo.

A elaboração de palavras sem sentido (*nonsensewords*) que contenham realizações fonéticas próprias da língua-alvo também representa uma maneira de estimular os alunos a reinterpretar a grafia da sua LM, atribuindo-lhe os sons da língua que estão aprendendo.

Essas atividades são importantes para que os alunos possam praticar a discriminação entre o sistema fonético da sua LM e da LE sem a influência da semelhança lexical entre os dois idiomas que, em geral, estimula o processo de transferência da pronúncia de uma língua à outra.

Algumas das qualidades atribuídas pelos aprendizes sujeitos da nossa pesquisa ao Espanhol, referem-se claramente à percepção que esses alunos têm dos sons dessa língua: *bonita, elegante, clara, forte, sensual, divertida, musical, bela*.

Os aspectos positivos vinculados às atitudes dos aprendizes em relação à língua-alvo, verbalizadas por eles ou identificadas nas suas ações em sala de aula, devem ser valorizados e utilizados na elaboração de atividades que venham ao encontro da superação das suas dificuldades específicas.

As canções e as gravações em áudio e em vídeo são amostras da língua-alvo que podem ser utilizadas em sala de aula com o objetivo de estimular os aprendizes a identificar e a reproduzir as realizações fonéticas dessa língua a partir da sua percepção sobre ela. O professor pode solicitar que os aprendizes identifiquem nessas gravações as palavras ou as frases que exprimem força, sensualidade, beleza, etc. A partir das opiniões dos aprendizes, outras palavras conhecidas por eles podem ser relacionadas a tais qualidades.

Esses são apenas alguns exemplos de atividades que podem favorecer o aperfeiçoamento da pronúncia dos aprendizes na língua-alvo ou o tratamento de erros específicos. A elaboração de novas propostas depende, principalmente, do interesse do professor em colaborar com o desenvolvimento fonético dos seus alunos e da sua criatividade em preparar atividades variadas que promovam o envolvimento dos aprendizes e estimulem a sua percepção crítica de como essa nova língua se constitui fonologicamente.

Referências Bibliográficas

- AKEBERG, M. Fonemas e Grafemas em Conflito. Português vs. Espanhol. In **Cadernos do Centro de Línguas**. N 2 . São Paulo. Novembro 1998. p.15 - 33
- ALKARAZ, R. C. **Níveis de Interferência Lexical na Aprendizagem do Espanhol por Estudantes Brasileiros**. Dissertação de Mestrado. FlorianópolisUFSC, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In Almeida Filho, J. C. P. (org.). **Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13 – 22.
- _____. **O Planejamento de um curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de aprender e Ensinar –** Mimeo, 1996.
- _____. (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas : Pontes, 1997.
- _____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- ÁLVAREZ, M. L. O. **Expressões Idiomáticas do Português do Brasil e do Espanhol de Cuba: Estudo Contrastivo e Implicações para o Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.
- ANDIÓN, M^a. A. & GÓMEZ. M^a. L. Rasgos Fonéticos de América en la Enseñanza de E/LE: ¿Cuáles son, cómo y dónde deben ser tratados? In **Actas del VIII Congreso de ASELE**. Madrid, 1998. p. 125 – 132.
- BEAVEN, T. “¡Pero no se dice así!”: Un Estudio de las Actitudes de los Profesores de ELE hacia la Enseñanza del Español como “Lengua Mundial”. In **Actas del X Congreso de ASELE**. Cádiz, 1999. p. 115 – 122.
- BLUM-KULKA, S. & KASPER, G. (orgs). **Interlanguage Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993.
- BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CAGLIARI, L. C. **An Experimental Study of nasality with Particular Reference to Brazilian Portuguese**. Ph. D. Thesis. University of Edinburg, 1977.
- _____. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. Tese de Livre Docência. Unicamp, 1981.

- _____. & MASSINI-CAGLIARI, G. Fonética. In Bentes, A. C. & Mussalim, F. (orgs) **Introdução à Lingüística. Domínios e Fronteiras v. 1.** São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 105 – 146.
- CALLOU, D. & LEITE Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- CARDOSO, S. A. **Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2002.
- CERROLAZA, M. et. alli. **Planeta 2 Español Lengua Extranjera.** Madrid: Edelsa, 1999.
- CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms.** Cambridge University Press, 1995.
- COLÍN RODEA, “Você não é brasileiro?” **Um estudo dos planos pragmáticos na relação Português/Espanhol.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1990.
- CORDER, S. P. The significance of learners errors. **IRAL**, vol. V, 4, 1967. p. 161 – 170.
- _____. Idiosyncratic dialects and error analysis. **IRAL**, vol. IX, 2, 1971. p. 147 – 160.
- _____. **Error Analysis and Interlanguage.** Oxford University Press, 1981.
- _____. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In Liceras, J. M. **La adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1991. p. 31-40.
- _____. Dialectos idiosincráticos y análisis de errores. In Liceras, J. M. **La adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1991. p. 63-78.
- _____. A Role for the Mother Tongue. In GASS, S. & SELINKER, L. **Language Transfer in Language Learning.** Revised Edition. Philadelphia, 1992. p. 18 – 31.
- CORREA, M. E. Crítica al Enfoque de la Enseñanza de la Pronunciación en los Programas Comunicativos de Inglés. In **Estudios de Lingüística Aplicada**, nº29. 1999. p. 83 – 104.
- COUTO, L. R. Estudios de Fonética Experimental y Variedad de Acentos Regionales en Español. In **Actas del VII Congreso de ASELE.** Madrid, 1998. p. 365 – 372.
- CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de Interlíngua: Estudo Longitudinal Centrado na Oralidade de Sujeitos Brasileiros Aprendizes de Espanhol.** Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2001.
- CRYSTAL, D. **Dicionário de Lingüística e Fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

- DUEÑAS, C. R. & HERMOSO, A. G. **Curso de Puesta a Punto en Español**. Madrid: Edelsa, 1998.
- DURÃO, A.B.A.B. **Análisis de Errores e Interlengua de Brasileños Aprendices de Español y de Españoles Aprendices de Português**. Londrina: Editora UEL, 1999.
- _____ & PEREZ, P. B. Fossilización de Errores de Brasileños Estudiantes de Español: El caso de los Artículos Definidos. In **Hipnismo 2000 Vol. 1.**, 2001. p. 51 – 57
- DE PAULA SCOTT, D. L. Transfencia y Marcación. In **Estudios de Lingüística Aplicada**. nº 21/22, 1995. p. 80 – 90.
- ECKMAN, F. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. **Language learning**, vol. 27, 2. 1977. p. 315-330.
- _____ El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado. Traduzido In Liceras, J. M. **La adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1991. p. 207 – 224.
- ELLIS, N. **Implicit and Explicit Learning of Languages**. Academic Press, 1994.
- ELLIS, R. **Instructed Second Language Acquisition, learning in the classroom**. Oxford: Blackwell Published, 1990.
- FAERCH, C. & KASPER, G. Perspectives on Learning Transfer. In **Applied Linguistics** vol. 8, nº 2. Summer, 1997.
- FERNÁNDEZ, I. G. M. E. **O Imperativo Verbal Espanhol: Estudo das Estratégias Utilizadas no seu Uso por Luso – Falantes Brasileiros**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1998.
- FERNANDEZ, J. A. & QUILIS, A. **Curso de Fonética e Fonologia Espanholas**. 16º edição. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1997.
- FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.
- FERREIRA, I. A. **O Ensino-Aprendizagem de Português para Estrangeiros no Contexto do MERCOSUL**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1996.
- _____ Interface Português/Espanhol. In ALMEIDA FILHO, J. C.P. (org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP : Pontes, 1997. p. 141 – 151.
- FRIES, CH. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michingan Press, 1945.
- GARGALLO, I. S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

GONZÁLEZ, N. T. M. A Questão do Ensino do Espanhol no Brasil. In **Perspectiva – Revista de Ciências da Educação – Editora da UFSC. Ano 4 – nº 8, 1987.**

_____. **Cadê o Pronome? O Gato Comeu: Os Pronomes Pessoais na Aquisição/Aprendizagem do Espanhol por Brasileiros adultos.** Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1994.

_____. Sobre a Aquisição de Clíticos do Espanhol por Falantes Nativos do Português. In **Cadernos de Lingüística Aplicada (36): jan./jun, 1999.** p. 163 – 176

HENDRICKSON, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching. Recent Theory, Research and Practice. In Croft, K. **Readings on English as a Second Language for Teachers and Teacher Trainees.** Boston: Little, Brown and Company, 1980. p. 153 – 173.

HILL, J. & LEWIS, M. **Practical Techniques for Language Teaching.** London: LTP, 1985.

HOYOS, B. L. F. **As Estruturas Verbais Preposicionadas em Espanhol e Português.** Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP, 1984.

JENSEN, J.B. A Lingüística Contrastiva onde está hoje?. In **LITTERA Revista para Professor de Português e de Literaturas de Língua Portuguesa. nº 13. Ano V, 1975.**

KRASHEN, S. The Monitor Model for Adult Second Language Performance. In Burt, M., Dulay, H. & Finnochiaro, M. (eds.). **Viewpoints on English as a Second Language.** New York: Regents C., 1977. p 152 – 161.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **Teoria de Aquisição de Segunda Língua.** Tradução de Almeida Filho, J. C. P. do original *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982). Mimeo, s/d.

_____. El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas. In Licerias, J. M. **La adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1991. p. 143 – 152.

LADO, R. **Linguistics Across Cultures.** Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

_____. **Introdução à Lingüística Aplicada.** Tradução de Vicente Pereira de Souza do original *Linguistics Across Cultures* (1957). Petrópolis, R. J.: Editora Vozes, 1971.

LÁZARO, O. J. **Rápido – Curso Intensivo de Español.** Guía del Professor. Barcelona: Difusión, 1995.

LEIVA, M. J. S. **Falsos Cognatos em Português e Espanhol.** Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1994.

- _____. **Lexicologia e Lexicografia: A questão das Expressões Idiomáticas em Espanhol – Variante Chilena.** Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2000.
- LANZONI, H. P. **Percepção de Fossilização e Fatores Associados na Interlíngua de Brasileiros Adultos Aprendendo Inglês.** Dissertação de Mestrado. Campinas UNICAMP, 1998.
- LOMBELLO, L. C.; EL DASH, L. G. & BALEEIRO, M. A. Subsídios para a Elaboração de Material Didático para Falantes de Espanhol. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1., 1983. p. 117 – 132
- LLORACH, E. A. **Fonología Española.** Madrid: Editorial Gredos . 1991.
- MAR, G. D. **Os Sistemas Consonânticos do Português do Brasil e do Espanhol Peninsular: Estudo Contrastivo Fonético-Fonológico das Normas Cultas.** Dissertação de Mestrado, Assis: UNESP, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MARTINS, M. D. **Sistemas Vocálicos do Espanhol e do Português: Estudo Comparativo.** Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1967.
- _____. **Os Sistemas Consonantais do Português e do Espanhol.** Tese de Livre Docência, Assis: UNESP, 1980.
- _____. **Síntesis de Fonética y Fonología del Español para Estudiantes Brasileños.** São Paulo: UNIBERO, 2000.
- MEDONE, S. & ROOS, L. **Guia Prático de Fonética. Dicas e modelos para uma boa pronúncia.** Buenos Aires: Sotaque, 2000
- MORI, A. C. Fonologia. In BENTES, A. C. & MUSSALIM, F. (orgs) **Introdução à Linguística. Domínios e Fronteiras .v. 1.** São Paulo: Cortez Editora, 2001. p. 147 – 179.
- MUÑOZ, X. C. S. **Segunda - feira não é lunes: code switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a Espanhol e Português.** Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.
- NAVARRO, T. **Manual de Pronunciación Española.** 27ª edição. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1999.
- NEMSER, W. Approximative Systems of Language Learners. **IRAL**, vol. IX, 1971. p. 115 - 123
- _____. Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas extranjeras. In Liceras, J. M. **La adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1991. p. 51-61.

- PRABHU, N. S. There is no best method – Why? In **Tesol Quarterly**. vol 24. Nº 2. Summer 1990. p. 161 – 176.
- QUILIS, A. Comparación de los sistemas fonológicos del Español e del Portugués. In **Revista Española de Lingüística**. Año 9. Fasc. 1. 1979. p. 1 – 22.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In Signorini, I. (org). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 213 – 230.
- RIPP, A. **O Tratamento dos Erros Orais no Ensino de Línguas Estrangeiras: Uma Análise sobre a Prática**. Dissertação de Mestrado, Brasília: UNB, 2001.
- SCHMITZ, J.R. Alguns subsídios para o ensino de Espanhol a falantes de Português no Brasil. In **Letras / Revista do Instituto de Letras da PUC, Campinas 10(1/2)**, dez. 1991. p. 31-44.
- SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**. vol. X, 3. 1972. p. 209-231.
- _____. Interlanguage . In Richards, J. C. (ed.) **Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition**. Longman, 1974.
- _____. **Rediscovering Interlanguage**. Londres: Longman, 1992.
- SILVA, T.C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- TORREGO, L. G. **Manual de Español Correcto**. Madrid: Arco/Libros. 8º edição, 1997.
- VAQUERO, M. **El Español de América I. Pronunciación**. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- VARALLA, M. M. G. A. **Pronomes Pessoais no Português do Brasil e no Espanhol do Uruguai**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1997.
- WARDHAUGH, R. The Contrastive Analysis Hypotesis. **TESOL Quarterly** 4, 1970. p 123 – 136.
- _____. La hipótesis del análisis contrastivo. In Liceras, J. M. **La adquisición de Lenguas Extranjeras..** Madrid: Visor, 1991. 41- 49.
- WEINREICH, U. **Languages in Contact: findings and problems**. Nova York: Círculo Lingüístico de Nova York. 1953.
- WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. Oxford University Press, 1978.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO 1 APLICADO JUNTO AOS APRENDIZES

Caro aluno,

Este questionário tem como objetivo principal conhecer a sua opinião sobre alguns aspectos relacionados ao processo de aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira.

Os dados resultantes das suas respostas contribuirão para um projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada desenvolvido no Departamento de Estudos da Linguagem da Unicamp. Caso seja do seu interesse, poderemos facilitar-lhe oportunamente os resultados dessa pesquisa.

Muito obrigada pela sua colaboração.

1) Qual é o seu nível de formação acadêmica?

- a) ☐ primeiro grau completo
- b) ☐ segundo grau completo
- c) ☐ curso superior completo
- d) ☐ Pós - graduação completa (mestrado)
- e) ☐ Pós – graduação completa (doutorado)
- f) ☐ Pós - doutorado completo

2) Há quanto tempo estuda Espanhol?

3) Já viveu em algum país no qual a língua oficial seja o Espanhol?

- a ☐ sim
- b ☐ não

Em qual/quais? _____

Por quanto tempo? _____

4) Quais são as razões que te levaram a estudar Espanhol?

5) Fala outros idiomas além do Português e do Espanhol? Quais?

6) Está estudando atualmente outro(s) idioma(s) além do Espanhol? Quais?

7) Você fala Espanhol fora da sala de aula?

a () sim

b () não

Caso a sua resposta tenha sido positiva, responda às seguintes questões complementares:

Em que contexto você fala Espanhol fora da sala de aula?

a () em casa

Em que circunstância(s)?

Com que frequência?

() uma vez por semana

() duas vezes por semana

() três vezes por semana

() mais de três vezes por semana

b () no trabalho

Em que circunstância(s)?

Com que frequência?

() menos de uma vez por semana

() uma vez por semana

() duas vezes por semana

() três vezes por semana

() mais de três vezes por semana

c () Em outro(s) lugar(es) diferente(s) do(s) anterior(es). Qual/quais? Com que frequência?

8) Você ouve Espanhol fora da sala de aula?

a () sim

b () não

Por qual meio?

Com que frequência?

() televisão

() rádio

() cds, fitas, etc

() outro(s):

9) Qual é a sua idade?

ANEXO II – QUESTIONÁRIO 2 APLICADO JUNTO AOS APRENDIZES

1) Na sua opinião, o que é mais difícil de ser aprendido no Espanhol? Enumere por ordem crescente: 1 – menos difícil ... 6 – mais difícil.

Outros elementos que não foram citados podem ser incluídos e classificados no final da lista, portanto leia as alternativas antes de classificá-las.

- a) ☐ a conjugação dos verbos
- b) ☐ o vocabulário
- c) ☐ a pronúncia
- d) ☐ a utilização dos pronomes complemento direto e indireto (lo, los , la, las, le, les)
- e) ☐ a diferença de gênero de algumas palavras em Português e Espanhol (la leche, el viaje, la miel, el agua)
- f) ☐ a diferença da ordem de colocação dos elementos que compõem uma frase : *¿Ha venido Juan?* (Espanhol) *O Juan veio?* (Português)
- g) ☐ _____
- h) ☐ _____

2) Como você avaliaria a sua pronúncia no Espanhol?

- a) ☐ muito boa
- b) ☐ boa
- c) ☐ regular
- d) ☐ ruim
- e) ☐ muito ruim

3) Você percebe a presença de problemas de pronúncia na sua fala em Espanhol?

- a ☐ sim
- b ☐ não

4) Caso a sua resposta à pergunta anterior tenha sido positiva, responda a seguinte questão: Os problemas de pronúncia que você identifica na sua fala em Espanhol estão relacionados a que sons?

- a) ☐ R inicial ou RR (rápido, rey, rico, Roma, carretera, correr, cachorro)
- b) ☐ R entre vogal e consoante ou no final da palavra (carta, circo, partir, comer, cantar)
- c) ☐ J ou G (jamón, jamás, gerente, girar, joven, juntos)
- d) ☐ CH (chico, cacho, China, chocolate)
- e) ☐ S e Z entre vogais (casa, asa, asilo, azar, azul)
- f) ☐ L (alto, azul, mal, miel, mil)
- g) ☐ Ñ (España, niño)
- h) ☐ D (día, diamante)
- i) ☐ LL (llamar, calle, Mallorca)
- j) ☐ V (vacío, viento, venir)
- k) ☐ E em palavras como: época, viejo, ella
- l) ☐ O em palavras como: óptimo, mejor, hora
- m) ☐ X (exótico, examen, exigir)
- n) ☐ outros: _____

5) Caso você tenha identificado problemas de pronúncia na sua fala em Espanhol, quais dos seguintes recursos você considera como mais eficientes na correção desses problemas e no aperfeiçoamento da sua pronúncia de maneira geral? Enumere de forma crescente as opções (1 – menos eficiente, 10 – mais eficiente). Outras opções podem ser acrescentadas e classificadas no final da lista.

- a) ☐ ter mais horas de aulas das que tenho atualmente
- b) ☐ ouvir mais gravações (textos gravados, músicas, etc) em sala de aula
- c) ☐ ouvir mais gravações (textos gravados, músicas, etc) fora da sala de aula
- d) ☐ ter mais oportunidades de falar o idioma em sala de aula
- e) ☐ ter mais oportunidades de falar o idioma fora da sala de aula, em viagens, com colegas de trabalho, por telefone, etc
- f) ☐ ler textos em voz alta em casa, identificando meus erros e tentando corrigi-los
- g) ☐ ouvir a minha própria fala por meio de gravação, identificando meus erros e tentando corrigi-los
- h) ☐ ser corrigido de maneira mais intensiva pela professora
- i) ☐ prestar mais atenção às correções da professora
- j) ☐ ter mais atividades em sala de aula, cujo objetivo específico seja o aperfeiçoamento da pronúncia em Espanhol
- k) ☐ _____
- l) ☐ _____
- m) ☐ _____

6) Quando você percebe que não pronunciou corretamente uma palavra em Espanhol na sala de aula, o que você faz?

- a) ☐ Tento repetir a palavra corretamente no mesmo momento
- b) ☐ Tento repetir a palavra corretamente na próxima vez que a utilizo
- c) ☐ Espero que a professora me corrija
- d) ☐ Pergunto a pronúncia correta à professora
- e) ☐ Não faço nada no momento e pergunto a pronúncia correta dessa palavra professora ou outro falante de Espanhol ou faço uma consulta ao dicionário.
- f) Não tomo nenhuma providência em momento algum
- ☐ Outro(s) _____

Caso você tenha escolhido a opção 'f', por favor, justifique a sua resposta:

7) Dê a sua opinião sobre a seguinte afirmação: “É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia muito boa”

- a) ☐ concordo plenamente
- b) ☐ concordo
- c) ☐ nem concordo, nem discordo
- d) ☐ discordo
- e) ☐ discordo plenamente

Justifique a sua resposta independente da opção escolhida:

ANEXO III – ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS APRENDIZES

Entrevista – A1

- 1. Você acha que o fato do Português e do Espanhol serem línguas tão próximas ajuda ou dificulta a sua aprendizagem, de maneira geral?**

É, eu acho que tem dois lados: o lado que a gente ouve o que o professora fala e entende tudo, mesmo não estando tão familiarizado com a língua e tem o lado que a gente acha que pode se expressar tão bem quanto o professor, só que a gente acaba misturando as línguas.

Então você entende o que ele fala mas, ao mesmo tempo, não consegue se expressar tão bem quanto ele. Então tem a parte boa e a parte ruim. E ler, também, em Espanhol é mais tranquilo.

- 2. E em relação à pronúncia das palavras em Espanhol, você acha que essa proximidade ajuda ou atrapalha?**

Eu acho que ajuda, porque... Deixa eu pensar bem porquê (pausa longa: 19''). É, eu acho que ajuda porque você tem uma certa segurança em dizer um palavra que você conhece o som, então é mais fácil você dizer uma palavra que você conhece do que perguntar qual é o som ou então inventar um som que você não sabe qual é.

- Pq. Você acha que tem bastante equivalência? É isso?**

É, eu acho que tem uma equivalência no som algumas vezes, mas é muito familiar, então dá uma tranquilidade você pronunciar a palavra.

- 3. No questionário que você respondeu, você identificou um problema específico de pronúncia na sua fala: a pronúncia de 'll'. Você pode me dar exemplos de palavras com esse som e me dizer por que você acha que a sua pronúncia nesse caso não é adequada?**

Então, palavras como ['kafe] ou ['kaʎe], porque eu tive duas professoras e as duas são sotaques distintos, então, uma era mais puxado pro ['kafe] e a outra era mais ['kaʎe], era diferente o som das duas. É que ou eu mantenho uma unidade no que eu estou falando e falo todas com o mesmo som, todas as palavras com 'll' com o mesmo som, ou fica uma confusão, eu começo uma, falo com o sotaque de uma, outra com o sotaque da outra. Na minha cabeça está misturado, qual é certo, qual é errado. Eu não sei se tem um certo e um errado.

((a pesquisadora escreve palavras 'llover', 'llegar' e 'lluvia' e pergunta)):

- Pq. Como que você diria, em qualquer uma das variações que você conhece, essa palavras?**

É eu acho que agora eu estou mais acostumado a dizer: [ʒo'ver], [ʒe'gar], [ʒuβia], mais um pouco puxado [ʒu], [ʒe], [ʒo], não, antes acho que era mais [ʎo'ver], [ʎe'gar], [ʎuβia], diferente o som, né?

(...) eu acho que a gente tenta acompanhar a professora.

(...) Talvez eu consiga acertar na pronúncia, mas fica uma confusão na minha cabeça: qual que eu vou escolher agora? Com qual sotaque que eu falo?
 (...) e eu acho também que é um dos sons mais diferentes que a gente aprende no Espanhol.

4. Como você acha que poderia melhorar a sua pronúncia em Espanhol?

Eu acho que teria\ não sei se\ não é um método de aprendizado, mas se eu tivesse contato com algum hispanohablante, aí eu saberia: isso é o jeito certo mesmo. Alguém, não um brasileiro que fale Espanhol, ou uma professora que veio do Chile e tá no Brasil, que pode estar misturando as coisas já, mas falar com um espanhol mesmo. Falar: esse é o caminho que eu tenho que seguir, é esse o padrão.. (...) Ter uma referência e seguir.
 Ou então prestando mais atenção no som de um filme, contato com o Espanhol falado por gente da Espanha mesmo.

5. No questionário, você disse que quando percebe que não pronunciou bem uma palavra durante a aula, você tenta repetir a palavra corretamente no mesmo momento ou pergunta a pronúncia certa dessa palavra para a professora. Eu queria saber, em quais casos você age de uma maneira ou da outra.

Talvez seja uma técnica mista, até, porque eu falo a palavra, se eu sinto que tem algum erro, eu repito, mas tipo com um ar de pergunta já: *é assim que se fala?*
 (...) Então eu falo a primeira, se eu errar, se eu sentir que está errado, talvez não esteja errado, eu repito, esperando que se essa segunda estiver errada também, tenha um intervenção da professora.

6. Você acha importante ter uma pronúncia muito boa do Espanhol, mesmo sabendo que você pode ser entendido sem ter uma pronúncia tão boa? Por que?

Ah, eu acho. Não, eu acho feio. Se eu estou disposto a aprender uma língua, eu tenho que aprender e aprender mesmo, não tô pra me enganar que eu sei falar, porque eu quero, quando eu tiver contato com alguém que fale, que eu fale perfeitamente. Não quero ser só entendido. Claro que o básico é ser entendido, comecei o Espanhol o qualquer outra língua pra ser entendido por outras pessoas, por pessoas diferentes, mas eu não quero que, meio que passar vergonha, ficar falando errado, ou, não sei, poder cair um alguma gafe, assim, de linguagem, sabe?

O caminho é primeiro ser entendido, mas depois você tem que crescer encima da sua expectativa, então eu quero falar perfeitamente, depois eu quero escrever, não sei, vai crescendo a expectativa que você tem com a língua.

7. Você acha que a pronúncia inadequada em Espanhol pode chegar a ser uma barreira de comunicação entre você e falantes nativos de Espanhol?

Eu acho que se eu souber que eu tenho uma pronúncia errada, talvez seja uma barreira pra eu pronunciar a palavra, não que eu vá pronunciar e a pessoa não vai entender, mas eu já vou cortar a palavra do meu repertório, eu não vou me comunicar usando essa palavra, então eu tenho que ter segurança que eu sei falar todas as palavras pra poder ter uma fluência na comunicação.

Entrevista – A2

- 1. Você acha que o fato do Português e do Espanhol serem línguas tão próximas ajuda ou dificulta a sua aprendizagem, de maneira geral?**

De maneira geral, pra mim, dificulta. (...)

Por um lado ajuda o Português o fato da pronúncia e dos ‘sonidos’ das palavras. Então isso ajuda porque é muito parecido, tá? Então eu vejo assim pra um americano compreender o Português é mais difícil por causa dessa mudança de som, então pro espanhol acaba sendo mais fácil, aprender o Espanhol sabendo Português, por outro lado saber o Português, vocabulário, pra tudo, dificulta porque você acha que sabe muita palavra ou acha que sabe falar, acha que sabe tudo, entendeu? do Espanhol, e daí quando você tem o dia-a-dia você acaba buscando coisa do Português e, quando você não sabe, realmente a palavra você busca do Inglês, entendeu? Então, se ajudasse o Português você buscaria sempre do Português, até diria. Eu acho que atrapalha, eu diria que atrapalha. De zero a dez, eu diria que 7 atrapalha, 3 é benefício.

Pq. Então você separou mais a ajuda pro lado da pronúncia, né? Eu entendi assim.

Ajuda na hora do som, do som. Não sei nem se é pronúncia, mas o grave e agudo das palavras, entendeu? Então, como a gente até falou agora, [ˈdɔktɔɪ], normal você falar isso no Inglês e Português eu falo [dɔuˈtoɪ] no Português que é [dɔkˈtoɪ] (...) Fica mais fácil passar do Português para o Espanhol por causa do som, são mais parecidos. No Inglês os agudos e graves são diferentes, então realmente pra quem aprende o Espanhol falando Português ajuda nisso mas, por outro lado, as palavras serem muito parecidas atrapalha.

- 2. P. E no caso da pronúncia específica, porque você falou mais da questão das sílabas tônicas que coincidem, e no caso da pronúncia mesmo, dos sons?**

Atrapalha (...) porque não dá pra você gerar regras.

Saber o Português quando você tem que falar um ‘j’ ou um ‘g’ é horrível você vai, você quer falar como você está acostumado a falar o ‘g’ e o ‘j’.

Ajudaria se, vamos supor, eu fosse um americano, fizesse um Português e depois fizesse Espanhol, talvez ajudaria mais do que hoje se eu, a pessoa que fala Português e está aprendendo Espanhol.

- 3. No questionário que você respondeu, você identificou alguns problemas específicos de pronúncia que você tem: a pronúncia do ‘r’ inicial nas palavras, de ‘rr’ de ‘ll’ e de ‘v’. Você pode me dar exemplos de palavras com essas letras e me dizer por que você acha que a sua pronúncia dos sons relacionados a essas letras não é adequado?**

O ‘v’ é mais pelo fato de lembrar que eu tenho que falar ‘b’ no lugar do ‘v’, não que seja difícil falar (...) porque vem, realmente o som\ ainda mais no meio, quando começa é mais fácil porque você vê começando a letra ‘v’, é mais fácil pra você lembrar o ‘b’, mas se é no meio da palavra, que foi o exemplo ((do texto lido)) *portavoz*, passa despercebido, sabe?

Porque você está falando a palavra daí quando você acabou ela daí você vai lembrar, muitas vezes você nem lembra, passa, continua a frase e não lembro.

O 'lh' é porque a gente não tem no Português, então, muitas vezes eu uso ele como sendo 'lh', entendeu? Então *cuchi*[Λ]o, *cuchi*[Λ]o, eu vou usar 'lh', entendeu? É uma palavra que eu tenho que parar pra pensar o 'lh'.

O 'rr', não sei, não sai, entendeu? Já tentei, já brincamos muitas vezes com essas palavras ((quando a pesquisadora dava aulas ao grupo)), não sai do jeito que você gostaria de ouvir. Então não sei o que que é, se é eu que preciso consertar ou, não sei.

Pq. Mas você percebe que...

Então, eu não! Eu não vejo erro, pra mim é igual, entendeu? se você me falar o seu *restaurante* e eu falar o meu *restaurante*, pra mim é igual. Mas falar não tá ((correto)) eu não consigo saber o som certo pra poder tentar chegar nele.

Pq. Você não percebe a diferença na fala dos outros, da professora, da minha...?

Desse 'r' que eu não consigo falar, não.

4. Como você acha que poderia melhorar a sua pronúncia?

Primeiro ouvir, acho que ter a opção de ouvir coisas em Espanhol ajuda você com a pronúncia.

Pq. Mas e aí nesse caso que você não consegue perceber a diferença?

Então, algumas coisas vai ter esse problema, entendeu?

Pq. E aí?

Aí é o professor corrigindo, entendeu? Mas, por exemplo, muitas palavras que você não conhece ou que você conhece e que você ouve o certo, você tira aquela sensação que você tem do Português.

(...) Por exemplo, ouvir um texto ou alguém falando.

5. No questionário, você disse que quando você não pronuncia bem uma palavra durante a aula, você espera que a professora te corrija ou pergunta a pronúncia certa dessa palavra para a professora. Eu queria saber, em quais casos você age de uma maneira ou da outra.

Por exemplo aqui ó : *ajenos* [a'dʒenus] ((palavra contida no texto)), é uma palavra que eu nunca vi. Então eu não vou nem conseguir falar ela em Português, entendeu? Não consigo associar ela a a a nenhuma palavra conhecida em Português, entendeu? Então, nesse caso, eu vou parar e perguntar a pronúncia certa. (...) Numa aula não vou ficar ali tentando falar de *n* maneiras, vou pegar o negócio certo, paro e espero, assim... vou perguntar, lógico.

Pq. É mais quando você não conhece a palavra?

Isso. Agora, se é uma palavra que você associa ao Português, ela sai errado daí eu vou esperar, (...) esperar o que? O professor pega fala *tá errado*, *o certo é assim*.

Pq. Aí você dá a deixa pra ele...!

Não, não é que eu dou a deixa, eu até falo, mostro, eu acho, na hora de falar, a indecisão ou que eu não estou seguro que aquela palavra esteja correta, entendeu? Até mesmo o som, depois que você fala, você ouve o som, você vê que não ficou legal, entendeu? Daí você olha para o professor, assim: *será que eu fiz certo ou não?*, esperando que ele fale: *ó tá errado, faz assim.*

Porque se ele passar, você vai assumir que, ótimo, o chute foi bom, acertei, gravou a palavra, pronto, da outra vez que eu for falar já tá automático.

P. Se ele não corrige você interpreta como ...!

Vai ajudando a fixar que eu acertei. (...) Eu gosto que pare e corrige.

6. Você acha importante ter uma pronúncia muito boa do Espanhol, mesmo sabendo que você pode ser entendido sem ter uma pronúncia tão boa? Por que?

Eu gosto, primeiro de tentar estar mais próximo do nativo, diríamos assim. Eu acho tão legal quando eu vejo amigos meus estrangeiros falando Português, falando gíria, falando tudo tão natural como um brasileiro, então eu brinco, daí eu chamo eles de brasileiros já. E eu gostaria do mesmo, quando eu estiver nos Estados Unidos falando, as pessoas me confundirem: *Ah você é americano, mesmo?* Entendeu? (...) Eu gostaria de poder estar falando na outra língua, seja no Inglês, seja no Espanhol, eu gostaria de estar sentindo realmente isso, quer dizer, você vê que, beleza, eu sei falar a língua deles como eles.

P. Mas você acha que a pronúncia tem esse papel tão importante nessa questão de você ser reconhecido como?

Não, não, não é reconhecido mas, assim, é o certificado que você tá falando bem. Pra mim é bem isso. (...) O fato de acontecer isso certifica: *pô, meu Inglês tá bom.*

Pq. Você acha que a pronúncia ‘entrega’ que a pessoa não é do lugar?

Sim. E isso pode te ajudar ou dificultar em alguns casos.

Pq. Ah é? Por que?

Porque tem pessoas que se fecham com estrangeiros, entendeu? Tem outras que vão tentar ajudar. Então pode ser bom como pode ser ruim. É isso que eu não queria, que tivesse essa diferença nisso, que me tratassem como se fosse um americano, como se fosse espanhol, enfim, a língua que eu estivesse falando, italiano, tal. (...) E só a pronúncia, só o conhecimento da língua ia ajudar nisso. (...) Eu conseguir falar um Espanhol ótimo na Espanha é o que eu quero.

7. Você acha que a pronúncia inadequada em Espanhol pode chegar a ser uma barreira de comunicação entre você e falantes nativos de Espanhol?

Eu acho que não é barreira. no nível de não se entender... principalmente pra gente que sabe Português, que é o lado que eu falei que ajuda, sai um Portunhol, eu entendo eles muito mais fácil que eles me entendem, com certeza.

(...) Então não é uma barreira, mas é algo que no lado profissional pode atrapalhar, entendeu?

(...) Não é uma barreira, eu diria, a pronúncia não ser como nativa, mas sim credibilidade, aceitação, entendeu? Mais esse tipo de coisa, não que seja barreira.

Entrevista – A3

- 1. Você acha que o fato do Português e do Espanhol serem línguas tão próximas ajuda ou dificulta a sua aprendizagem, de maneira geral?**

De maneira geral, eu acho que facilita, mas eu acho que, PELA PROXIMIDADE também a gente comete erros ... a gente comete erros por causa DA proximidade das duas línguas, de aproximar para um portunhol, mas de uma maneira geral eu acho que facilita, pra entender a gramática, a conjugação de verbos, tudo, a pronúncia, acho que facilita.

- 2. E em relação à pronúncia das palavras em Espanhol, você acha que essa proximidade ajuda ou atrapalha?**

É, a pronúncia eu acho que ajuda.

- 3. No questionário que você respondeu, você identificou alguns problemas específicos de pronúncia que você tem em Espanhol: a pronúncia da letra ‘v’ e as vogais mais nasalizadas do que deveriam ser. Você pode me dar exemplos de palavras que tenham esses sons e que você acha que não pronuncia adequadamente?**

((A3 não consegue se lembrar de palavras que contenham tais fonemas nesse momento. A pesquisadora oferece a lista de palavras do questionário 2 a fim de estimular o seus comentários)) A minha tendência natural é falar [v]iento ao invés de [b]iento, é estranho pra mim, não é natural falar [b]iento e [b]ácio, também não é, e a gente tende a ...

Um exemplo anasalado (.) caramba, esse é difícil (.). Geralmente as terminadas em ‘a’.

Pq. Tipo aquele lugar onde se fala espanhol na Europa?

Ah! [s'paɲə] (Espanha). É, mas, deixa eu ver...

É, mas geralmente as vogais mesmo a [a], a [ɔ], que às vezes a gente transforma pra [u], né?

Aí quando você vai pronunciar em Espanhol, por mais que você tente falar [o] ou [ɔ], acaba saindo meio [u].

Pq. No final das palavras?

É, eu acho que é mais no final das palavras.

Pq. Tipo uma palavra assim (.) todo. Uma coisa assim?

É, é, *todo*[u], a gente termina com [u] e *todo*[o], não é natural, mundo...

Pq. E ‘e’ também?

O ‘e’? (.) Nossa é tão difícil pensar num exemplo...

Pq. [‘ʒẽnte] (gente)?

((pausa de 6 segundos)) É, a gente tem o costume de\ principalmente os paulistanos, né? Costumam falar [eĩnte] ((parte da palavra ‘gente’ – ente)) apartam[ẽĩ]nto, g[ẽĩ]nte, como se tivesse um ‘ei’, né?

A3 - E quando a gente fala ['xente] ((sem nasalizar 'e' que precede nasal)) , é difícil pra mim também, a minha tendência é falar ['xẽnte], ao invés de ['xente].

Pq. Ah, Eu tava pensando que você tava falando mais de casos assim, tipo... tipo esses casos aqui ((mostrando as alternativas)): España, niño.

A3 - Ah!\

Pq. Que você achava que, que eu entendi que você nasalizava demais.

Hum, hum ((afirmativo)). Também. Por exemplo: Es – PA – ña ((sem nasalizar 'a' da segunda sílaba)), se eu ler se prestar atenção eu vou falar [s'pãɲə]. Porque, assim, de uma maneira geral, a gente já fala mais anasalado, né? Quando eu ouço alguém falando Espanhol é tão claro! As vogais são tão claras, a pronúncia é tão clara.

4. Como você acha que poderia melhorar a sua pronúncia?

((pausa de 11'')) Ah, o melhor caminho mesmo seria tá imerso, né? Poder praticar 24 hs. Porque por mais próximo que seja, eu acho, sempre que a gente começa a falar Espanhol eu não tô mais pensando em Português, falo mais devagarzinho, prestando mais atenção, tentando elaborar a frase de outro jeito que não em Português. Eu não fico traduzindo as palavras do Português pro Espanhol. Pra mim o melhor jeito seria estar vivendo onde as pessoas falam Espanhol, mas como não dá eu acho que PRATICANDO, com o monitoramento de alguém, corrigindo a cada hora que ocorre o erro, até que isso, de alguma forma, fique natural.

Mas é por isso, não sei, acho que é meio por osmose ou por insistência mesmo, sabe?

P. Você acha que no curso, no nosso grupo, esse monitoramento foi eficaz... faltou... foi muito intensivo? Como que você avalia?

((6'')) Eu acho que foi bastante intensivo, foi bastante intensivo.

Pq. Mas, na questão da pronúncia também ou de maneira geral?

Eu acho que na pronúncia não foi\ deixa eu tentar lembrar... Eu acho que foi bastante em relação à gramática, em relação ao vocabulário. Pronúncia, talvez, não.

5. No questionário, você disse que quando você não pronuncia bem uma palavra durante a aula, você tenta repetir essa palavra com a pronúncia correta no mesmo momento. E quando você não percebe que a sua pronúncia não foi adequada, como poderia chegar a corrigi-la?

Bom, com o monitoramento de alguém. Alguém supervisionando a sua pronúncia, mas ouvindo também. Escutando fitas mesmo, gravações.

(...) O problema que eu sinto com Espanhol é que eu já peguei uma professora argentina, uma professora chilena, um outro, eu acho que ele era boliviano, talvez, então cada um\ ah e uma também que estudou na Espanha, então é difícil pra mim ter uma referência. Inglês é mais fácil, porque ou é o Inglês americano ou é o Inglês britânico.

(...) Mas eu acho que, assim, ouvir o Espanhol também me ajuda a corrigir a pronúncia, mas a minha dificuldade ainda é essa, eu não tenho uma referência e acho que, quando a gente tá

começando, é muito importante você definir, sabe? O que que você vai\ você vai estudar um Espanhol ééé, Europeu ou um Latino – americano, sabe?

(...) Eu acho que fica mais fácil da gente identificar até os erros, uma vez que você tem um som já acostumado no ouvido, uma entonação acostumada, uma pronúncia, um 's', sabe? sempre daquele jeito ou um... como é que eu vou te explicar isso, é, é que, é assim: se você não tem nenhuma referência, fica difícil identificar o que está certo e o que está errado. A partir do momento em que você tem uma referência e você já se acostumou muito com aquela referência, você consegue identificar diferenças do meu sotaque pra aquele, dos outros pra aquele. Acho que, no começo, a minha dificuldade no Espanhol foi essa, a de não achar a minha referência.

6. Você acha importante ter uma boa pronúncia do Espanhol, mesmo sabendo que você pode ser entendida sem ter uma pronúncia muito boa em muitas situações? Por que?

(...) Uma coisa é você se comunicar sempre com as mesmas pessoas e elas estarem acostumadas com os seus erros, né? Com a sua pronúncia errada e nem ligar mais e conseguir te compreender e estabelecer um nível de comunicação aceitável. Outra coisa é você ir a um super-mercado, você ir a um restaurante, você conversar com pessoas menos instruídas e elas não conseguirem te entender e você achar que tá falando em outro idioma.

(...) Telefone, vídeo-conferência mesmo, é muito complicado. A gente tem bastante aqui, a gente usa quase que diariamente em Inglês, sabe? E é muito complicado se a pessoa não tem uma boa pronúncia. Você tem que ser fluente, não basta ser fluente, tem que Ter uma pronúncia muito boa pra se fazer entender mesmo.

(...) Mesmo na questão da credibilidade, sabe? Profissionalmente é importante, não basta você só 'arrastar' um outro idioma, assim, você te que realmente falar bem, sabe?. Muda até a sua credibilidade com essas pessoas.

(...) É que, nesse ambiente empresarial, se um gerente, um gerentão, assim, né? que tem vários níveis gerenciais, mas, não tem um pronúncia muito boa, puxa, e ele tem que fazer speechs, tem que fazer algum seminário, tem conferências internacionais, tem que apresentar coisas em outro idioma e não souber fazer isso com uma BOA pronúncia, é muito feio, muito ruim.

Pq. Você acha que isso se estende ao Espanhol, também?

Totalmente, totalmente. E, por outro lado, também é verdade, Lu, se você tem uma pronúncia muito boa ééé, assim, você ééé, você provoca também admiração nas pessoas. Porque, assim, você, como se diz? Eles te admiram pela capacidade de adaptação ao idioma e a CULTURA também, deles.

(...) E te digo mais, assim, o meu ideal é, não só, aprender o idioma e ter uma boa pronúncia, e isso eu tive de exemplo quando eu viajei pra fora ... Você pensa que você é fluente, você pensa que você tem uma boa pronúncia, mas a hora que você tá, ahh, de novo, numa loja, num super-mercado, no ambiente natural do dia-a-dia, e você não consegue entender um caixa fala pra você, te pergunta, sabe? Não consegue entender uma conversa de mesa aí é que você vê que falta aquela coisa cultural, do entendimento da cultura mesmo, fica faltando. Porque por mais extenso que seja o seu vocabulário, se você não tem o entendimento da cultura deles, você não é fluente, entende? É sempre um estrangeiro que fala muito bem. Você vai conseguir se comunicar, você vai se fazer entender, mas você não é fluente.

7. Você acha que a pronúncia inadequada em Espanhol pode chegar a ser uma barreira de comunicação entre você e falantes nativos de Espanhol?

É que depende, também, qual é o nível de inadequação da pessoa, mas pode dificultar.

(...) Imagina um americano com uma pronúncia ruim em Espanhol e eu tentando entendê-lo, não segunda, mas na minha terceira língua, também. Ainda que fosse parecido, eu teria dificuldades.

(...) Agora, eu fico imaginando, se em uma vídeo-conferência, em Espanhol, várias pessoas, de várias regiões do mundo, tentando falar em Espanhol, cada um com um sotaque diferente, cada um com ERROS de pronúncia diferentes, como é que a gente se faz entender numa vídeo-conferência ou numa foneconferência? Que tá ficando cada vez mais comum. Quer dizer, a gente tem que uniformizar, todo mundo tem que procurar a perfeição na pronúncia. (...) É importante que a gente busque um padrão. Se cada um resolver falar com os seus erros e relaxar...

8. Dê cinco adjetivos que caracterizem a língua espanhola. Agora coloque em ordem decrescente esses adjetivos.

1. pura

2. ela tem muitas palavra pra expressar uma única idéia. A gente fala muito mais palavra por minuto, em Espanhol, que em Português.

Acho que a gente explica muito. Em Português, eu acho que a gente deixa tudo meio subentendido, a gente nunca fala tudo completinho. Em Espanhol, a gente detalha tudo, sabe? Eu acho que, em Espanhol é tudo tão explicadinho.

3. claro. Aquilo que a gente tava falando, de não ser tão anasalado quanto é a língua portuguesa.

4. Eu acho que eles são mais formais, talvez, por serem gramaticalmente corretos.

Eu acho que é mais formal que Português.

E tem um negócio que eu acho, eu também não sei resumir numa palavra só, mas quem tem o espanhol como língua nativa parece que tem um sotaque bem mais forte, por exemplo, quem fala Português.

P. Nas outras línguas?

Pra aprender uma outra língua.

5. Eu acho que eles são mais polidos. Agora, eu não sei se é cultural isso ou se é geral.

Entrevista – A4

1. Você acha que o fato do Português e do Espanhol serem línguas tão próximas ajuda ou dificulta a sua aprendizagem, de maneira geral?

É, dificulta um pouco quando você é\ quando você é leigo é fácil, ajuda, mas quando você vai aprofundar os seus conhecimentos na língua espanhola, vai dificultando mais por causa da peculiaridades, diferenças, palavras que têm a mesma pronúncia e de escreve de forma idêntica, só que significados completamente diferentes (...).

No começo, sim, ajuda, mas depois dificulta quanto mais profundo é o seu conhecimento da língua espanhola.

Pq – E por que que no começo ajuda?

É porque, na dúvida você fala a palavra em Português e ‘vam`bora’, entendeu? No Inglês, por exemplo, você não tem o que falar, né? No Inglês, sei lá, você não consegue falar, agora, no Espanhol não, você vai falando em Português até alguém captar a mensagem que você tá querendo dizer e te dizer o que que é, mas você consegue iniciar um diálogo. Isso é importante.

(...) Conforme você vai evoluindo seu conhecimento, vai dificultando (...). Você já começa a ter mais dúvidas, né em relação ao que você vai falar, quais são as palavras, aí você necessita de um conjunto de vocabulário maior, uma diferenciação, assim, não, Português – Espanhol, mais específica, então, para mim, dificulta quanto mais você se aprofunda no idioma.

(...) Eu sou muito crítico, então eu não gosto de errar na pronúncia, e aí, bloqueia porque, se eu falar assim, será que é essa palavra ou não é? Porque se eu errar a palavra é muito feio, demonstra que eu não tenho conhecimento de Espanhol, entendeu? Então eu falo ‘portunhol’ e eu não quero falar ‘portunhol’, quero falar Espanhol, então, aí cria-se um pouco de receio de falar.

2. E em relação à pronúncia das palavras em Espanhol, você acha que essa proximidade ajuda ou atrapalha?

Fora as sutilezas, assim, né, de ‘g’, ‘j’, alguma coisa assim, influencia positivamente, eu acho que facilita, mas tem um ‘lance’ que é o que? Que é, além da velocidade, o próprio sotaque. (...).

Dependendo de cada lugar que você ouve alguém falar Espanhol é completamente diferente o sotaque, e para falar bem seria ‘legal’ imitar um sotaque desse, porque daí você se sente no mundo do Espanhol (...). Eu acho que seria interessante imitar um sotaque desses qualquer, daí você se insere num contexto onde o ouvido fica mais próximo do real (...). Às vezes a gente troca professores, a gente sente uma diferença monstruosa.

(...) A língua é muito próxima mas, aí que tá, quando começa a mostrar\ inclusive no livro tem: diferenças de Hispanoamérica e Europa, a gente não precisa saber disso no começo, você não tem como saber disso, então é muito complicado e o livro faz questão de levar isso em consideração. (...) Juntando isso mais a troca de professores, que carrega um pouco do que o

livro fala, né, daqui e dali ((refere-se às diferentes variantes do Espanhol faladas em cada país)), isso dificulta, atrapalha mesmo, isso atrapalha. Nossa! Atrapalha bastante.
(...) Imitar o professor é uma tendência. É importante o referencial. (...) O meu referencial é o professor.

3. No questionário que você respondeu, você não identificou nenhum problema na sua fala relacionado à pronúncia em Espanhol. Você acha que não tem problemas em relação à pronúncia nesse idioma ou que você não percebe esses problemas?

É assim: eu sou muito exigente com a pronúncia e a resposta foi baseada nos 'feedbacks' dos professores que sempre falaram: '*Não, você tem a sua pronúncia é boa*'. Então, geralmente, quando eu não pronuncio corretamente eu percebo e na hora eu corrijo, eu olho para o professor e falo: '*Como é que fala isso? Eu não sei falar*'. Então, eu sou muito RIGOROSO com a pronúncia, por isso que eu acho que, eu não perceber... é, eu acho que eu percebo quando eu estou errado e corrijo na hora ou pergunto pra alguém como que é que se fala aquela palavra, então acredito que é boa a pronúncia, sim, é boa. A pronúncia é boa.

4. Você acha que ainda pode aperfeiçoar o seu Espanhol? Em que aspectos?

Ah, sem dúvida, sem dúvida. Primeiro o vocabulário, conjugação verbal é..., e buscar um referencial, isso que eu acho que é importante, buscar um referencial e aulas de conversação, sem dúvida, sem dúvida.

5. No questionário, você concorda plenamente que é necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia muito boa e diz que "ou você fala ou não é levado a sério". Você acha que a pessoa que consegue se expressar satisfatoriamente numa língua estrangeira, ou seja, consegue se fazer entender, mas não tem uma boa pronúncia, não é levada a sério? Por que?

É, a minha opinião é essa. Pra mim é assim: é..., eu estive em alguns poucos países, mas eu estive, não só de língua espanhola, mas outros. Primeiro, a demonstração de respeito, né? Então você chega num país falando a língua deles é um sinal de respeito, já, enfim, ou você tentar falar a língua deles, tentar aprender algumas palavras, já é um sinal de respeito e já é um indicativo de boas relações que vão surgir. Agora, se você falar muito bem a língua de um país, bastante bem, é fator chave, na minha opinião, é fator chave pra você conseguir é... conquistar os objetivos as pessoas mesmo, e principalmente os objetivos.

(...) Passar ((a mensagem)) da forma que você quer passar, de forma CLARA, isso é o mais importante. Então você ou fala ou não fala.

(...) O conhecimento da língua, o vocabulário e tudo aquilo que tem que ter muito bem, muito forte. A pronúncia, no caso, é, é o arremate fino, assim, eu diria, mas na MINHA opinião PESSOAL é muito importante a pronúncia bem feita, além de, lógico, o cara tem que saber falar a língua, né?

(...) Primeiro você tem que aprender a pronunciar muito bem as coisas, aí depois você vai aí depois vai evoluindo, então, o vocabulário, gramática, talvez a mais importante mesmo seriam as construções gramaticais, acho que isso é o mais importante de tudo, né? Mas a pronúncia, ela tem que ser a base de tudo, na minha opinião, junto com o vocabulário.

6. Você acha que a pronúncia inadequada em Espanhol pode chegar a ser uma barreira de comunicação entre você e falantes nativos de Espanhol?

Não, não, dá pra falar tranquilo. É mais demorado da pessoa entender, mas não é uma barreira, dá pra falar. Eu fui, assim, em duas, três semanas de Espanhol, que eu estava fazendo, que não é NADA, eu fui pro Chile e a gente conversava em Espanhol, assim, deles, né, mais oportunhol meu e eles falando e foi, foi e foi indo.

Entrevista a A5

1. Você acha que o fato do Português e do Espanhol serem línguas tão próximas ajuda ou dificulta a sua aprendizagem, de maneira geral?

(...) Em geral, atrapalha, porque quando você tem duas línguas muito semelhantes você tende, simplesmente, a pensar na que é mais fácil pra você, ou seja, o Português, e você faz uma associação simultânea com algo que você acha que existe em Espanhol e, na realidade, não existe.

(...) Mas o Espanhol, ele traz a grande vantagem de, por ser semelhante ao Português, o entendimento é muito mais fácil. Então, assim, acho que na parte de entendimento a resposta é: facilita. No cômputo geral, em todo o resto, eu acho que dificulta, principalmente quando você tende a falar.

2. E em relação à pronúncia das palavras em Espanhol, você acha que essa proximidade ajuda ou atrapalha?

Então, na pronúncia eu acho que atrapalha pela proximidade que você tem entre as duas línguas.

(...) Eu acho que o único fator positivo, mesmo, é na parte do entendimento. Então você falando alguma coisa em Espanhol é muito mais tranquilo de eu entender porque tem uma similaridade com uma língua que eu conheço. Agora, todo o resto eu acho que é ponto negativo, em vez de ser ponto positivo.

3. No questionário que você respondeu, você identificou alguns problemas específicos de pronúncia que você tem em Espanhol: a pronúncia da letra 'r' no início das palavras, 'rr' e 'x'. Você pode me dar exemplos de palavras que tenham esses sons e que você acha que não pronuncia adequadamente?

Ahhh, [ˈxoxo] ((rojo)).

Pq – A cor, você está falando, né?

A5 – ((dá risada)) É...

Dois erres também? Não me lembro.

Pq – Aqui tem algumas ((referindo-se à lista apresentada na questão 4 do questionário 2, que tinha em mãos))

A5 – Tem algumas? Ca[ɾ]etera (carretera), co[ɾ]er (correr), [kaˈʃoɾo] (cachorro), [x]ápido (rápido), [x]ei (rey), [x]ico (rico), [x]oma (Roma).

Xis... ((também olhando na lista)) [eɾˈzameɪN], [eɾˈɟɪɾ], [eˈɾotiko]

**4. Você gostaria de aperfeiçoar a sua pronúncia em Espanhol?
Até que ponto? Como você acha que poderia aperfeiçoá-la?**

Eu gostaria demais, né, de aperfeiçoar a minha pronúncia em Espanhol ((risadas)).

(...) Quando eu penso, assim, numa língua estrangeira, de você estar aprendendo, eu sonho assim, de você conseguir fazer pensamentos bem elaborados, a partir de um nada você criar uma sentença complexa e passar uma idéia pra uma pessoa e tal. Então, hoje o meu Espanhol, ele não permite 10% disso que eu imagino (...) porque eu acabo me perdendo, então, meu cérebro não concatena as idéias de uma maneira adequada e eu nem tenho condições, né, me falta vocabulário, me falta conjugação, me falta pronúncia, me falta, assim, toda uma base pra estar conseguindo fazer esse tipo de coisa.

Como é que se faz isso? Sei lá, tem que eu não conheço outro esquema, é você praticando, entendeu?

5. No questionário, você disse que quando você não pronuncia bem uma palavra durante a aula, você tenta repetir essa palavra corretamente na próxima vez que a utiliza. E quando você não percebe que a sua pronúncia não foi adequada, como você poderia chegar a corrigi-la?

Se eu não percebo, tem que alguém me corrigir, não tem como saber se tá certo ou errado.

(...) Acho que tem que ser quantas vezes forem necessárias ((as correções)), entendeu? É entrar por osmose, mesmo, né? Assim: tá errado? Fala de novo. Continua errado. Uma hora você aprende, entendeu? Não sei se existe outra maneira...

(...) O pouco tempo que você tem, você direciona para uma atividade. Qual que é a atividade? É uma aula. Na aula tem que ter esse condicionamento, na minha opinião, até que você consiga andar pelas próprias pernas.

6. No questionário você disse que o simples fato de conseguir se comunicar, mesmo com erros de pronúncia, já é suficiente para os seus objetivos. Você acha que a pronúncia inadequada não chega a prejudicar a comunicação? Por que?

(...) Se eu puder ter a oportunidade de me comunicar com alguém da língua espanhola de modo que ele entenda o que eu estou falando, assim, num primeiro momento eu não estou preocupado com possíveis erros de pronúncia, falta de vocabulário, então, se eu conseguir passar uma mensagem, para mim é suficiente. É um suficiente pra vida toda? Não, é um suficiente pra este momento, né? Então, cada vez que você puder se aperfeiçoar mais, claro, seria muito melhor. Te vêem até com olhos diferentes, mas, assim, eu acho que duas pessoas com línguas diferentes conseguindo passar uma mensagem, conseguindo se comunicar, pra esse ambiente que eu vivo, tá ótimo.

ANEXO IV – Inventário de Erros Persistentes produzidos pelos Aprendizes em cada Aula¹

Erros persistentes produzidos por A1

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 8	Aula 10
Qualidade vocálica de /e/ e /o/	r[ɛ]gio muj[ɛ]r *v[ɛ]rnes (viernes) b[ɔ]rda	pap[ɛ]l peri[ɔ]dicos p[ɔ]bres s[ɔ]lo	vi[ɛ]rnes [ɛ]s s[ɔ]lo (2x) ah[ɔ]ra	gu[ɛ]rra [ɛ]lla vi[ɛ]ljas pap[ɛ]l cl[ɔ]ro p[ɔ]bre	paran[ɔ]ia dr[ɔ]gas	L[ɔ]rca transf[ɔ]rma f[ɔ]rmas (L) s[ɔ]lo *(2x) ['dʒɔβe] (llueve)
Neutralização (ou redução) de /o/ e /u/	much[u]		otoñ[u] otoñ[u]		['tɔdɔ] ['tɔdo]	

¹ As palavras identificadas por um asterisco contêm mais de um tipo de erro fonético e portanto aparecerão em duas ou mais categorias de erros. Aquelas identificadas por (L) referem-se a palavras produzidas durante atividades de leitura e o número diante da palavra indica a quantidade de vezes em que o erro ocorreu no mesmo contexto lexical em cada aula.

(Continuação de erros persistentes produzidos por A1)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 8	Aula 10
Monotongação	* v[ɛ]rnes (viernes) c[õ]ntan (cuentan)	v[ĩ]nte (L) (veinte) (2x) vidr[o] (vidrio) [desperdi'sar] (desperdiciar) [ˈbo] (voy)		escrib[ĩ]ndo (escribiendo)		ochoc[ẽ]ntos (8 x) novec[ẽ]ntos [op'sõN] (opción) [es'paso] (2x) *[dʒoβe] (llueve)
Queda de Consoante	[ˈãøbre] (hambre)			construõções eléotrico	aluõno (alumno)	
Realizações inadequadas do fonema /r/	(3x) bo[r]acho (borracho) ce[r]ada (cerrada) ca[r]o (carro)	ciga[r]illos (cigarrillos) (3x) cie[r]o (cierro)		te[r]ible		bo[r]achos Inglate[r]a [x]eparación

Erros persistentes produzidos por A2

	Aula 1	Aula 2	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 12
Qualidade vocalica de /e/ e /o/	may[ɔ]r * s[ɔ]l t[ɛ]cnicas (2x) mej[ɔ]r ah[ɔ]ra * gu[ɛ]rra (3x) v[ɔ]z	(2x) h[ɔ]ra d[ɛ]z * v[ɔ]ltas * d[ɛ]z	c[ɔ]lla mej[ɔ]r ah[ɔ]ra (L) s[ɔ]lo h[ɔ]ra * pr[ɔ]xima	* r[ɛ]sto [ɛ]s * qui[ɛ]ren [ɛ]llas [ɛ]l vi[ɛ]rnes prefi[ɛ]ro hist[ɔ]rico * pr[ɔ]xima * n[ɔ]vamente	j[ɔ]ven (L) m[ɛ]te (L) * [ɛ]l (el) * [dezes ₁ ete] * (2x) ['dez] * [sete] [ɛ]s dr[ɔ]gas (L) (2x) * espanh[ɔ]l * equiv[ɔ]va (L) [ɔ]cio	crit[ɛ]rios sí[ɛ]te mod[ɛ]rna * j[ɛ]fes * acc[ɛ]so qui[ɛ]ren * r[ɛ]glas [ɛ]lla * r[ɔ]les (2x) s[ɔ]lo mej[ɔ]r c[ɔ]rte * prop[ɔ]stas * r[ɔ]da * pr[ɔ]ximo	f[ɔ]tos * r[ɔ]ck (L) * ti[ɛ]rra (tierra)
Ditongação / Nasalização	informaci[õ]n consider[ãõ]n	pequ[ẽ]ño ent[ôõ]nces particip[ãõ]n		tranq[ui]la * quier[ẽ]n	(2X) * esp[ãĩ]ñol * relaci[ôõ]n * revisi[ôõ]n * [ẽĩ]nvuelto nataci[ôõ]n	rec[ue]rsos (recursos) v[ãõ]n (van) permit[ẽĩ]n * construccion[ôõ]n * traducci[ôõ]n	

(continuação de erros persistentes produzidos por A2)

	Aula 1	Aula 2	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 12
Monotongação	pref[ɪ]ro (4x) desp[o]s * escreb[e]ron	* casam[ẽ]nto gr[e]go * v[ɔ]ltas * d[ɛ]z	estud[e] (estudié) s[e]s (seis) estud[a]va (estudiava)	v[ĩ]nte s[e]s (seis) * n[ɔ]vamente	* (2x) d[ɛ]z [sɛtɛ] (3x) desp[o]s tr[ĩ]nta * 'd[e]zesiete' * 'd[e]zocho' * 'd[e]zenueve' (2x) v[ĩ]nte s[e]s (seis) * d[ɛ]z (diez)	* prop[ɔ]stas * r[ɔ]da c[õ]ntas (2x) desp[o]s (2x) estud[o] estud[a] * gob[e]rno	
Vocalização de /l/	* so[u] (sol)	bo[u]so	(4x) vo[u]ver	* (2x) vo[u]vi	* españo[u] * ['eɔ] (el) [eɔ] (el) * rea[u]mente (L) *[maøxɪ'naɔ] (L) (marginal)	mundia[u] (L)	pa[u]ma
Queda de consoante	[dõøde] (donde) aøtor (actor)		extraøto (L) (extracto) produøción (L) (producción)		*[maøxɪ'naɔ] (L) (marginal) coluønna (columnas) produøción *aøtividad	*traduøción (traducción) *construøción (construcción)	reaøciona (L) (reacciona) aceøtar (aceptar)

(continuação de erros persistentes produzidos por A2)

	Aula 1	Aula 2	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 12
Realização de /d/ como [dʒ]	me[dʒ]ia		pu[dʒ]imos	(2x) [dʒ]iga [dʒ]ia (3x) me[dʒ]ia			
Realizações inadequadas do fonema /r/	(2x) [x]ana ma[x]ón (marrón) (2x) [x]atón co[x]espondencia * gue[x]a (guerra)	ce[x]ado	oi[ɪ]le (oírle) ho[x]ible *[x]esto	* [x]esto [x]ioja (Rioja) [x]elaciones ce[x]ados (cerrados)	mo[x]a (morra) * [x]elación cu[x]iculum (L) * [x]ealizas (L) [x]ealidad (L) * [x]ealmente (L) * [x]evisión ba[x]iguita (5x) aho[x]é	* co[x]etamente ‘[x]ecebeu’ [x]eceber * [x]oles	* [x]ock (L) * tie[x]a (tierra) (2x) [x]onco * [x]eacciona (L) ho[x]ible [x]ecoger
Sonorização de /s/	no[z]otros (2x) u[z]ar (2X) ca[z]a(s) co[z]inar pai[z]es	* ca[z]amento	* enva[z]ada (2x) o[z]ono (2x) (L) de[z]astre (L) Ama[z]onia pu[z]isteis	pri[z]as (L)	* reali[z]as (L) * revi[z]ión * ‘de[z]esiete’ u[z]ar finali[z]ar (L) * ‘de[z]ocho’ * ‘de[z]enuve’ no[z]otros	reprodu[z]ir po[z]itivo * ve[z]es co[z]a (3x) ca[z]a * avi[z]an (2x) *u[z]ava u[z]as	Mala[z]ia (L) Ama[z]onas

(continuação de erros persistentes produzidos por A2)

	Aula 1	Aula 2	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 12
Realização de /t/ como [tʃ]				con[tʃ]inuo	(2x) nega[tʃ]iva afirma[tʃ]ivo * a[tʃ]ividad	(2x) ges[tʃ]ión	
Realizações inadequadas do fonema /v/	esta[v]a * 'escre[b]eron' esta[b]a llo[b]endo [v]iernes		* en[v]asada (2x) (3x) [v]oy	con[v]ivencia * (2x) [v]ol[v]i	* re[v]isión [v]uelto *en[v]uelto la[v]ar [f]eces (vezes) * equi[v]oca (L) no[v]ia (L) [v]erás (L) le[v]antarme *acti[v]idad	in[v]estimento *[v]ezes * a[v]isan *go[v]erno [v]amos [v]ida (2x) *usa[v]a	
Realização da consoante 'x' como [s] ou [z]	pró[s]imo		* pró[s]ima			(2x) *pró[s]imo e[z]istente pre[z]idente e[z]igir	

Erros persistentes produzidos por A3

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 7
Qualidade vocálica de /e/ e /o/	*imp[ɔ]stos muj[ɛ]res	* ay[ɛ]r pap[ɛ]l (2x) biol[ɔ]gicas	ante[ɔ]jos	[ɛ]ra * ay[ɛ]r * gu[ɛ]rra * rem[ɛ]dios mol[ɛ]sta discr[ɛ]to 'estr[ɛ]s' ah[ɔ]ra	p[ɔ]bre	[ɛ]lla
Neutralização dos fonemas /e/ e /ɪ/	(2x) [i]ntonces (2x) qu[ɪ] (que) s[ɪ] (se)	[i]ntonces		(2x) s[ɪ] (se)		
Ditongação	tranq[ui]lo * volv[ɛ]r (volver) devolv[ɪɔ]r (devolver) f[ɔe]rma (forma)		tranq[ui]lo			

(continuação de erros persistentes produzidos por A3)

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 7
Monotongação	c[ẽ]nto (ciento) discut[i]ndo *imp[o]stos pref[e]ren	d[ẽ]nte (diente)		bat[r]zado (bautizado)		* [xe'leβe] (relieve) d[u]rmo (duermo)
Queda de consoante	produoção (producción)	*ayeø (ayer)	aøciones (acciones)	* ay[ε]ø	(2x) aøquisitivo (adquisitivo)	produoção (producción)
Realizações inadequadas do fonema /r/	[x]ecibí [r]epublicano	[r]eciclarlos [r]eagir cie[r]o (cierro) [x]elacionado	[r]ealizaron	* gue[r]a (2x) te[r]oristas * [x]emedios	te[r]oristas [r]ica [r]ica [r]ubia	* [xe'leβe] (relieve)
Sonorização de /s/	(2x) vi[z]itar	no[z]otros	vi[z]itas			
Realizações inadequadas do fonema /v/	* [volv ₁ 'er] (volver) (2x) [vol'ver] [v]oto			[f]osotros (vosotros)	pol[v]o	

Erros persistentes produzidos por A4

	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 6
Qualidade vocalica de /e/ e /o/	col[ɛ]gio * t[ɛ]cnico f[ɔ]rmas Eur[ɔ]pa ante[ɔ]jos * [ɔ]ptica cat[ɔ]lica b[ɛ]ca escu[ɛ]la (3x) [ɛ]lla	fi[ɛ]stas 't[ɛ]rra' * ti[ɛ]rra s[ɔ]lamente pr[ɔ]ximo	suc[ɛ]so (L) [ɛ]ra Migu[ɛ]l (L) muj[ɛ]r (3x) [ɛ]lla (2x) * gu[ɛ]rra di[ɛ]ta mod[ɛ]rna * [ɛ]ran men[ɔ]res * R[ɔ]sa (L) * territ[ɔ]rio (3x) s[ɔ]lo ah[ɔ]ra	[ɛ]llas r[ɛ]sto mod[ɛ]rno [ɛ]s secu[ɛ]stro inf[ɔ]rmate españ[ɔ]las s[ɔ]lamente pr[ɔ]xima * el[ɛ]ctrica secu[ɛ]stro (2x) [ɛ]ra
Neutralização de /c/ e /l/ em junções de palavras		[mɛnəmo're] (me enamoré)		un[ã]mpresa (una empresa)

(continuação de erros persistentes produzidos por A4)

	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 6
Ditongação / Nasalização	raz[oŷ]n hiciér[õŷ]n c[ɹẽ]ntro (centro) pequ[ẽĩ]ño [ẽĩn'tõŷnses] (entonces) rec[ɥe]rte (recorte)		(2x) pequ[ẽĩ]ñas atac[ãŷ]n (atacan) * er[ãŷ]n (eran) meditaci[õŷ]n	pequ[ẽĩ]ña recuperasi[oŷ]n consider[ãŷ]n 'c[ɹẽ]ntro' (centro) ti[ẽĩ]ndas (tiendas)
Queda de consoante	* téonico (técnico) * óøtica (óptica)		aøcidentes (accidentes)	* eléøtrica (eléctrica) eneøgia (energía)
Realizações do fonema /r/	desa[r]ollar (2x) [r]idículo [r]eagir chu[r]os (churros) cie[r]o (cierro) * [r]azón	* tie[r]a	[r]epentino (L) [r]epente (L) [r]estaurante (L) * [r]osa (L) [r]espondió * gue[r]a gue[r]a * te[r]itorio (3x) te[r]ibles te[r]oristas ba[r]io	[r]íos ce[x]ados (cerrados) ce[r]ados (cerrados) [x]evistas

(continuação de erros persistentes produzidos por A4)

	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 6
Sonorização de /s/	de[z]arrollar ca[z]a	de[z]arrollado (2X)	* Ro[z]a (L) fra[z]es (L) ca[z]é (L) ca[z]a (L) adelga[z]amiento	
Realização da consoante 'x' como [z]			* (2x) [ɛɾzistẽnsja] (existencia)	e[z]emplo

Erros persistentes produzidos por A5

	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 10	Aula 12
Qualidade vocalica de /e/ e /o/	[ɛ]sas [ɛ]poca aqu[ɛ]lla cl[ɔ]ro	[ɛ]sas [ɛ]s	estrat[ɛ]gia (3x) * gu[ɛ]rra nu[ɛ]va [ɛ]lla suc[ɛ]so * r[ɛ]gio * v[ɔ]z p[ɔ]bre gase[ɔ]sas	* primav[ɛ]ra escu[ɛ]la p[ɛ]ro muj[ɛ]r 'b[ɛ]llo' flor[ɛ]sta j[ɛ]fe mej[ɔ]r e[ɔ]lico c[ɔ]rdoba b[ɔ]la	[ɛ]s id[ɛ]as a[ɛ]reo * acc[ɛ]so conc[ɔ]rdo [ɔ]bras	d[ɛ]be (2x) * res[ɛ]rvas * ['seti] (siete) [ɛ]s (2x) [ɛ]sa(s) * r[ɛ]gla mod[ɛ]rna t[ɛ]rno (8x) * [noβi'sɛntos] (novecientos) [ɔ]jos * ['xoβɛɲs] (jóvenes) ecol[ɔ]gicas	nu[ɛ]ve m[ɛ]dico [ɛ]s (3x) * paqu[ɛ]tes nu[ɛ]va * d[ɛ]z * si[ɛ]rra ni[ɛ]ve [ɔ]ye d[ɔ]lares
Neutralização dos fonemas /e/ - /i/ /o/ - /u/	d[i] (de) mercuri[u] contaminant[i]	buen[u]		habitant[i]s * [du'sɛntos] (doscientos)	(2x) [i]n	(3x) s[i] (se) (8x) * [noβi'sɛntos] (novecientos)	l[i]ngua

(continuação de erros persistentes produzidos por A5)

	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 10	Aula 12
(continuação) Neutralização dos fonemas /e/ - /ɪ/ /o/ - /ʊ/						m[ɪ] (me) * ['setɪ] (siete) nov[ɪ]dad f[ʊ]ndo qu[ɪ] (que) [ɪ]n (en)	
Ditongação / Nasalização	recicl[ãʊ]n	compr[ãʊ]n ganari[ãʊ]n compr[ẽ]n vend[ẽ]n recicl[ẽ]n atir[ẽ]n c[õʊ]n (con) * 'jogu[ẽ]n'	pequ[ẽ]ños visi[õʊ]n emp[ɪe]zase (empezase) quisier[õʊ]n	tien[ẽ]n pequ[ẽ]ña sensibilizaci[õʊ]n	[ẽ]mpresa tend[ẽ]ncia ser[ãʊ]n (serán) hac[ɪe]r (hacer) (2x) pequ[ẽ]ño emp[ɪe]zo (empezó) [ã]ño (año) v[ãʊ]n pas[ãʊ]n (L) se[ãʊ]n (sean) (2x) [ã]ños (L) entend[ɪe]r	hag[ãʊ]n (hagan) inversi[õʊ]n * reparaci[õʊ]n evoluci[õʊ]n pequ[ẽ]ño	(2x) mont[ã]ñas

(continuação de erros persistentes produzidos por A5)

	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 10	Aula 12
Monotongação				* [dʊ'sɛntos] (doscientos) trec[ɛ]ntos		f[o]go (fuego) (8x) * nov[ɪ]cientos tr[ɪ]nta (treinta) s[e]s (seis) * ['setɪ] (siete) (2x) casam[ɛ]nto espas[o] (espacio)	as[ɛ]nto * d[ɛ]z (diez)
Vocalização de /l/				carnava[ʊ]		e[ʊ] (el) a[ʊ]tar ca[ʊ]zado ca[ʊ]zoncillos	
Queda de consoante ou vogal			aɔtos (actos) ciudadɔs (ciudades)	* 'eléɔtrɔɔa' (eléctrica) aɔción (acción)	aɔceso (acceso)	sustituyɔndo (sustituyendo) coɔmigo (conmigo)	

(continuação de erros persistentes produzidos por A5)

	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 10	Aula 12
(continuação)							
Queda de consoante ou vogal						felicidadø (felicidades) * ['xɔβeĩns] (jóvenes) atraøciones	
Confusão entre os fonemas /x/, /dʒ/ e /ʎ/	[dʒ]usto (justo)	* '[dʒ]oguen' (joguen)	* re[dʒ]io (regio) [dʒ]egundio (gerundio)	'[ʒ]eral' * [ʎ]efe			
Realizações inadequadas do fonema /r/			* gue[x]a te[x]oristas * re[x]io	te[r]ible ce[r]ados	[r]einvindicaciones (2x) * desa[r]ollo [r]eacciona ca[r]era [r]esultados (2x) [r]eunión [r]ecicláveis (2x) [r]ápido [r]esumen [r]espuestas	pa[x]illada (2x) * [r]eservas ca[r]eras [x]epresa bu[r]a (burra) bu[r]o (burro) [r]egalo (L) * [x]egla (2x) * [r]eparación [r]eparadora	[r]opas [r]ica [x]adicales ho[r]ible * sie[x]a (sierra)

(continuação de erros persistentes produzidos por A5)

	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 10	Aula 12
Sonorização de /s/	bra[z]ileño pai[z]es		utili[z]amos	ma[z]omenos (más o menos) [z]ero sensibili[z]ación (2x) de[z]arrollado	co[z]a vi[z]itas (2x) de[z]arrolo * empre[z]a	(2x) * re[z]ervas naturale[z]a [z]elandia (2x) a[z]ul a[z]ules vi[z]itar (2x) ca[z]a co[z]a empre[z]a au[z]encia especiali[z]ar (3x) [z]apato (4x) vi[z]ado	espo[z]a [z]elandia (2x) co[z]a ingle[z]a ca[z]ar
Realização de /t/ como [tʃ]	contaminan[tʃi]			* habitan[tʃi]s selec[tʃ]iva			San[tʃ]iago
Realizações do fonema /v/	uni[v]ersidad	(2x) de[v]uelvan devol[v]iesen	ol[v]idó * [v]oz ol[v]idando * [v]isión	[v]entoso prima[f]era (primavera) (2x) [v]uelto		culti[v]adas [v]as (2x) * reser[v]as	[v]endedores (2x) [v]iaje [v]oy en[v]olvido

(continuação de erros persistentes produzidos por A5)

	Aula 2	Aula 3	Aula 5	Aula 6	Aula 8	Aula 10	Aula 12
(continuação) Realizações do fonema /v/			tran[v]ías [bol'vi] (volvi) [vol'ver] (volver)			(3x) [v]oy in[v]itas [v]eías (L) 'in[v]ersionaría' * in[v]ersión	(2x) ner[f]ioso
Realização da consoante 'x' como [s] ou [z]					má[s]jimo	e[z]actamente	

ANEXO V – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA E IDENTIFICAÇÃO DE ERROS

Transcrição do texto utilizado como estímulo à produção dos aprendizes¹

¿Gustavo?... Gustavo, hola, soy Félix... Bien, bien bien... Bueno, regular...

Sí, no muy bien... es que tengo un problema... Bueno, mejor te lo cuento todo, venga... Estoy enamorado. Sí, lo que oyes, yo, Félix Vélez, enamorado como un loco... Sí, ya lo sé. Eso no es un problema... Pero es que estoy doblemente enamorado, quiero decir, dos veces enamorado, o sea... namorado de dos chicas... Sí, eso mismo, de dos mujeres... El problemas es que las dos son maravillosas... ¿Que cómo son? Pues una de ellas es alta, más alta que yo, morena y muy inteligente... Sí, muy guapa... Un poco seria, quizá, pero yo también soy un poco serio, ya sabes... Vamos a la misma clase. Tiene siempre muy buenas notas, ¿sabes?... Sí, yo también saco buenas notas, sí, sí... La misma edad que yo... Ah, y toca el violín, como yo... Sí a veces tocamos juntos, sí, sí, sí exacto, tenemos muchas cosas en común. Sí, eso es, nos parecemos un poco.

¿La otra? Es todo lo contrario: alegre, simpatiquísima, bajita, rubia... Siempre se ríe y sale todas las noches... Es un poco mayor que yo, bueno, dos años mayor... No, ella no quiere estudiar... Ella quiere viajar, conocer el mundo, vivir, salir, bailar... Sí, es verdad, somos muy diferentes, pero con ella... No sé como decirte, chico, cuando estoy con ella soy otro...

Más alegre, más contento, no sé... Hablamos mucho, nos reímos mucho, hacemos muchas cosas.

¹ Texto contido no livro didático **Rápido** (Guía del Professor), à página 53. Vide Lázaro, O. J. em Referências Bibliográficas.

Identificação de erros persistentes na produção espontânea de A1²

1. Entonces, creo que tú (.) ¿tú? ((pergunta à pesquisadora))
2. Pq. ((faz gesto afirmativo com a cabeça))
3. Tú... S[e], s[e] a ti te gusta la manera que estás '[bɪ'bɪndo]' hoy (.)\ tú\ creo que...
4. la mejor mujer para ti es la primera, porque él\ [ɛ]lla [ɛ]s muy parecida con\
5. contigo y... ustedes 'gostam' de las mismas cosas, '**tenen**' los mis\mismos hábitos
6. y... ustedes van en\ van a las\ a la misma clase, tocan '[v]iolino', pero, s[e], s[e] a
7. ti te 'gustar' cambiar de vida y... de personalidad, creo que la, la segunda es la
8. mejor, porque [ɛ]lla [ɛ]s el op[o]sto de\ 'do' que tú [ɛ]res y 'do' que la otra (.)
9. mujer (.) es. Ent[õõ]nces, creo que tú tiene que 'escolher' entre... 'ter'\ é...,
10. continuar con la misma vida o cambiar de vida, pero la, la segunda es muy
11. complicado, porque (.) 'as'\ a veces no po\ no podemos cambiar 'nossa'\ nuestra
12. (.) personalidad, entonces tú tiene que..., que pensar mucho y (.) pensar a...
13. 'longo, longo pra[s]o', pra[z]o, no sé. Creo que... es esto.

² As palavras destacadas em negrito representam os erros fonéticos persistentes reconhecidos pelos aprendizes na auto-análise da sua fala.

Identificação de erros persistentes na produção espontânea de A2

1. F[ɛ]lix, usted, é..., usted te\ usted tiene mucha su\ suerte. Yo aconsejo a usted a
2. las lunes, mi[ɛ]rcoles y [vɹ'ɛɹnes] salir con la (.) [x]ubia (.) é... porque e[l]a 'é'
3. una peøsona que gu\ que (.) LE gusta viajar..., salir..., bailar..., entonces es (.)
4. una 'pessoa' para, é..., 'sair' las\ las [vɹ'ɛɹnes]. É..., el martes, [xu'ɛves] [e]
5. sábado, usted puede 'sair' con la, la... morena (.), porque, é..., ah..., a [ɛ]lla le
6. gusta (.) 'violino' y el sábado es un 'bom' día para llevar para '[o'bir]' mú[z]ica
7. o tocar en algún concierto. Y la domingo, ¡ah! [ɛ]s para usted, para usted
8. descansar de las 'duas'\ de las dos e..., [e] ver una buena partida de fútb[ɔ]l. Este
9. es 'o meu' consejo para usted.

Fala Espontânea de A3

1. Ah...Entonces, Felix, yo creo la morena [ɛ]s una persona más interesante que la
2. rubia. La rubia\ a mí me parece que la rubia es una buena amiga para, para, ah... para
3. hablar, conversar, ah..., salir, ah, viajar, pero, é..., yo creo que (.) para s[I] casar,
4. ah..., la morena (.)sería una (.) una persona mej[ɔ]r, una compañía mej[ɔ]r, una
5. compañera mej[ɔ]r que la rubia, porque es más (.), ah..., inteligente, porque es más
6. responsable (.), ah..., y..., a mí no me [pa'resɪ] que [ɛ]s una 'pessoa', ah... ¿Cómo se
7. dice? (.) ¿Entediente? ((pergunta à pesquisadora))
8. Pq. ¿Aburrida?
9. A3 - Aburrida, y..., yo creo que si... usted... (.)\ yo creo que si tú (.)
10. ¿propo-niste? a [ɛ]lla viajar o, o, ah..., hablar sobre otras cosas que no '[b]iolino' y
11. (.) mat[ɛ]rias escolares, yo creo que la morena, ãh... , 'poderia' acompañarte (.) y
12. que [ɛ]lla necesita de, ãh... de su compañía más que la rubia. Entonces, es lo que yo
13. tenía para d[I]cir.

Fala Espontânea de A4

1. F[ɛ]lix, yo creo que no esta[I] con (.) problema, [ɛ]s una, una persona con...
2. mucha suerte, é..., pero que las dua\ las, las personas son muy importantes para
3. usted[ɛ], eh..., entonces estás, é..., é..., considerando ((esforça-se para não
4. nasalizar a vogal)) como un problema, é..., yo creo que (.) tienes que... quedarse
5. un poco más con cada 'uma' de las\ de las 'duas' y... después de un c[ɛ]rto
6. tiempo, escoger la mej[o]r que [ɛ]s la\ eh... (.) la persona que\ usted\ s[I] siente\
7. me\mej[o]r al lado. Entonces, é..., no tenga, é... m[e]do'(.) y... (.) é...\
8. di\diviértase.

Fala Espontânea de A5

1. Yo pienso que F[ɛ]lix ‘debría’, é..., continuar se en\ se encontrando con la rubia.
2. Sí, porque..., é..., cuando ‘elle’, ‘ele’, ‘elle’ fala\ sobre [ɛ]lla, é..., é..., [ts]iene
3. mucha\ much[u] más emocio[õũ]n [ẽĩ]n\ [ẽĩ]n su [vɔs], é..., yo pienso que, ãh...,
4. [ɛ]s una persona que está complet[ã]ndo, é..., su personalidad. La otra, la morena,
5. [ɛ]s muy igual a ‘elle’, ãh..., y yo pienso que, é..., este, este nuevo, ãh..., é...,
6. instinto, de F[ɛ]lix, de, de conocer cosas [ˈnɔvas], de viajar, que no [ɛ]s
7. aí\‘aínda’(.) ‘explorado’, ãh..., ‘poderia’se completar con la rubia y no con la
8. morena, porque cuando dos personas muy iguales, é..., [tsienẽĩN] [r]ela\
9. [xelaxonaˈmẽĩnto], ãh..., é..., la, la cosa [ɛ]s muy mono[ɔ]tona y... yo pienso que
10. la mej[ɔ]r opción [ɛ]s la [r]ubia.

VI – ATIVIDADE DE LEITURA E IDENTIFICAÇÃO DE ERROS

Instrucciones para la actividad de lectura:

1. **Lee atentamente el texto en voz baja.**
2. **Si hay alguna palabra que no conoces pregunta su significado.**
3. **Lee el mismo texto en voz alta.**

¿Se atreverá el ser humano a realizar copias idénticas de sí mismo?³

El logro del doctor Ian Wilmut y su equipo se ha convertido ya en la noticia científica del año. Pero también en un gran susto.

Juan Ramón Lacadena, director del Área de Genética de la Universidad Complutense, asegura: “No hay duda de que si es posible esa clonación en mamíferos, lo es también en humanos. Pero este éxito no debe extrapolarse nunca a las personas. Sería éticamente inaceptable”.

Enrique Ruiz Vadillo, Magistrado del Tribunal Constitucional y genetista, opina: “En España, la clonación de personas está expresamente prohibida. Cuando se incluyó esta legislación, muchos pensaron que era algo prematuro, pero yo siempre he creído que se debía introducir”.

Ricardo Aguilar, portavoz de la organización Greenpeace, comentó a la agencia Efe: “Experimentos como éste rompen las barreras sobre la reproducción de las especies y se entra en un campo peligroso”.

Y Javier Gafo, catedrático de Bioética de la Universidad de Comillas, concluye: “Cada ser humano tiene derecho a ser él mismo y a no venir al mundo diseñado por deseos ajenos”.

(Del periódico El Mundo)

³ Texto contido no livro didático: **Curso de Puesta a Punto en Español**. À página 189. Vide Dueñas, C. R. & Hermoso, A. G. em Referências Bibliográficas.

Identificação de Erros no Teste de Leitura realizado por A1⁴

1. ¿Se atreverá el ser humano a realizar copias idénticas de sí mismo?
2. El logro del doctor Ian Wilmut y su equipo se ha convertido (.) [3]a en la
3. noticia científica del a[ĩ]ño, pero también en un gran susto.
4. [řu]\ Juan Ramón Lacadena, director del Área de Genética de la
5. Universidad Complute[ĩ]nse, asegura: “No hay duda de que si [ε]s posible
6. esa **clonació[ũ]n** en mamíferos, lo [ε]s tamb[ẽĩ]n en humanos. Pero este
7. éxito no debe extrapolarse nunca a las personas. Sería eticamente
8. inaceptable”. Enrique Ruiz Vadillo, Magistrado del Tribunal
9. Constitucional y genet\ genetista, opina: “En Espa[ĩ]ña, la clonació[ũ]n
10. de personas está [espreksa'mẽnte] (.) prohibida. Cuando se incluyó esta
11. legislación, muchos pensaron que era algo prematuro, pero yo siempre he
12. creído que se debía introducir”. Ricardo Aguilar, portav[ɔ]z de la
13. organi[z]ación Greenpeace, comentó a la Age[ĩ]ncia [ε]fe:
14. “Experimentos como éste rompen las barreras sobre la **reproducción** de las
15. [eks'pesjes]\ esp[ε]cies y s[ɪ] entra en un campo peligroso”. Y Javier Gafo,
16. catedrático de Bio[ε]tica de la Universidad de Comillas, concluye: “Cada
17. ser humano tiene derecho a ser él mismo y a no venir al mundo diseñado
18. por de[z]eos ajenos”.
- 19.(Del periódico El Mundo)

⁴ As palavras destacadas em negrito representam os erros fonéticos persistentes reconhecidos pelos aprendizes na auto-análise da sua fala.

Identificación de Erros no Teste de Leitura realizado por A2

1. ¿Se atreverá el ser humano a [xealɪ'zar] c[ɔ]pias (.) id[ẽĩ]nticas de sí
2. mismo? E[u] logro del [dok'to]\['dɔktor] Ian Wilmot y su equip[u] se ha
3. convertido (.) ya en la noticia científica del [ãĩ]ño. Pero también en un
4. gran susto. Juan [x]amón La[s]a\ Lacadena, [dɪ'rektor] deø Área de
5. Gen[ε]tica de la Universidad (.) C[õũ]m – plu – t[ẽĩ]nse, asegura: “No hay
6. duda de que si (.) [ε]s posible esa **clonaci[õũ]n** [ẽĩ]n mamíferos, lo [ε]s
7. tambi[ẽĩ]n [ẽĩ]n humanos. Pero este é[z]ito no d[ε]be (.) extrapolarse
8. nunca en\ a las personas. Sería [ε]ticamente [ĩnaseɪ'taveu]”. [ẽĩn'xike]
9. [x]uiz [va'dʒɪlo], ma[ʃ]istrado d[ε]l
10. Tribuna[u] Constituciona[u] y gene[s]ista, opina: “[ẽĩ]n Esp[ãĩ]ña, la
11. clonaci[õũ]n de pers[õ]nas está **expresa(.)m[ɪ]ente** prohibida.
12. Cuando se inclu\ incluyó [ε]sta (.) [leɪsɪlasĩõN] muchos pensaron que era
13. a[u]go prematuro, pero yo siempre he creído que se debía introducir”.
14. [x]iga\ [x]icardo Aguilar, [pɔrta'vɔs] de la organizaci[õũ]n Greenpeace,
15. comentó (.) a la ag[ẽĩ]ncia [εf]: “Experimentos como éste [x]ompen
16. las ba[x]eras sobre la [x]eproducción (.)de las esp[ε]cies y se entra en
17. un campo peligroso”. Y Javier Gafo, catedrático de biblioteca de la
18. Universidad de Comi\Comillas, concluye: “Cada ser humano tiene
19. derecho a ser [ε]l mismo y a no venir al mundo di[z]eñado por dese[x]os
20. [adʒe]\[a'dʒeɪos]\a[dʒ]enos”.
21. (D[ε]l peri[ɔ]dico [ε]l Mundo)

Identificação de Erros no Teste de Leitura realizado por A3

1. ¿[s'] [sɪatreβe'ra] el ser humano a [x]ealizar c[ɔ]pias idénticas de sí mismo?
2. El logro del doctor Ian Wilmut (.) y su equipo se ha convertido (.) ya en la
3. noticia (.) científica del [ã]ño. Pero también en un gran susto.
4. Ju[ã]n [r]amón Las\ Lacadena, director del Área de Genética de la Universidad
5. (.) Complutense, asegura: “No hay duda (de) que si es posible esa clonación en
6. mamíferos, lo es también en humanos. Pero este é[x]ito no debe e[ks]trapolar
7. nunca a las personas. Sería [ε]ticamente (.) inaceptable”.
8. (.) En[ř]ique (.) [ř]uiz (.) Vadillo, Magistrado del Tribunal Constitucional y
9. genetista, opina: “En España, la clonación de personas está e[ks]presamente
10. prohibida. Cuando (.) se incluyó (.) esta legislación, muchos pensaron (.) que 11.
- era algo prematuro, pero (.) yo siempre he creído que se debía introducir”.
12. [r]icardo Aguilar, portav[ɔ]z de la organización Greenpeace, comentó a la
13. agencia [ε]fe: “Experimentos como éste rompen las barreras sobre la
14. reproduœción\ (.) reproducción de las especies y s[i] entra en un campo
15. peligroso”.
16. Y Ja[v]ier (.)\Javier Gafo, catedrático de Biotécni\ Bioética de la Universidad
17. de Comillas, in\concluye: “Cada ser humano tiene derecho a ser él (.) mismo y 18.
- a no venir al mundo (.) diseñado por deseos ajenos”.
19. (Del periódico El Mundo)

Identificação de Erros no Teste de Leitura realizado por A4

1. ¿Se atreverá el ser humano a [reali'zar] c[ɔ]pias idénticas de sí mismo?
2. El logro del ['dɔktor], é, Ian Wilmut y su equipo se ha convertido (.) [dʒ]a en la 3. noticia científica del año. Pero también en un gran susto.
4. Ju[ã]n, ah..., [x]amón Lacadena, director, é, del Área de Gen[ɛ]tica de la
5. Universidad ca\Complutense, asegura: “No hay duda de que si es posible [ɛ]sa
6. clonación en mamíferos, lo es también en humanos. Pero este éxito (.) no debe
7. extrapolarse nunca a las personas. Sería éticamente inacceptable”.
8. Eørique Ruiz [v]adillo, ma[ʒ]is\magistrado del Tribunal Constitucional y
9. geneticista, opina: “En España, la clonación de personas está [espɾɛ]\
10. expr[ɛ]samente prohibida. Cuando (se) incluyó la, é, esta le\legislación,
11. muchos pensaron que era algo prematuro, pero no ((em vez de ‘yo’))
12. siempre he creído que se debía introducir”.
13. Ricardo Aguilar, portav[ɔ]z de la organización Greenpeace, comentó a la
14. Agencia (.) [ɛ]fe: “Experimentos como éste [r]ompen las ba[ř]eras sobre la
15. **reproduœción** de las (.) esp[ɛ]cies y se, [s], se entra en un campo peligroso”.
16. Y Javier Gafo, catedrático de Bio[ɛ]tica de la Universidad de Comillas,
17. concluye: “Cada ser humano tiene derecho a ser [ɛ]l mismo y a no venir al
18. mundo **di[z]eñado** por de[z]eos ajenos”.
19. (Del periódico El Mundo)

Identificação de Erros no Teste de Leitura realizado por A5

1. ¿Se atreverá el ser humano a [reali'zar] c[ɔ]pias idénticas de sí mismo?
2. El logro del doctor Ian Wilmut y su equipo se ha convertido (.) ya [ẽ]n la
3. noticia científica del [ã]ño. Pero también en un gran susto.
4. Juan Ramón Lacadena, director del Área de Gen[ε]tica de la Universidad
5. Complut[ẽ]nse, asegura: “No hay duda de que si [ε]s posible esa clonaci[õ]n
6. en mamíferos, lo [ε]s también [ẽ]n humanos. Pero este éxito no d[ε]be
7. extrapolarse nunca a las personas. Sería [etika'mẽntɪ] inacceptable”.
8. Enrique Ruiz Vadillo, Ma\Ma[ɜ]istrado del Tribuna[u] Constitucional y
9. genetista, opina: “En Esp[ã]ña, la clonación de personas está expresamente
10. prohibida. Cuando se incluyó esta le\legislación, muchos pensaron que era algo
11. prematuro, pero yo siempre he creído que se debía introducir”.
12. [r]icardo Aguilar, portav[ɔ]z de la organi[z]ación Greenpeace, comentó a la
13. ag[ẽ]ncia [ε]fe: “Experimentos como éste [r]ompen las ba[r]eras sobre la
14. [reproduø'siõõN] de las esp[ε]cies y se entra en un campo peligroso”.
15. Y Javier Gafo, catedrático de Bio[ε]tica de la Universidad de Comillas,
16. concluye: “Cada ser humano tiene derecho a ser él mismo ya\y a no venir al
17. mundo [dezeĩnado] por deseos ajenos”.
18. (Del periódico El Mundo)

ANEXO VII – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA

Estimado(a) profesor(a),

Este cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre las principales dificultades presentadas por alumnos que llevan un año o más aprendiendo Español.

Los datos resultantes de sus respuestas contribuirán para el desarrollo de un proyecto de investigación científica en el área de Lingüística Aplicada de la Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Caso sea de su interés, podremos facilitarle oportunamente los resultados de esta investigación.

Muchas gracias por su colaboración.

1) ¿Cuál es su nacionalidad? _____

2) ¿Caso sea extranjero, hace cuánto tiempo que reside en Brasil?

3) ¿Cuál es su formación académica?

a () equivalente a la formación primaria en Brasil. (de 7 a 10 años de edad, aproximadamente).

b () equivalente a la formación secundaria en Brasil. (de 11 a 17 años de edad, aproximadamente).

c () nivel superior (graduación) en el área de: _____

d () maestría en: _____

e () doctorado en: _____

f () post- doctorado en: _____

4) ¿Ha hecho algún curso destinado a la formación de profesores de idiomas?

a () sí

b () no

¿Cuál(es)?

¿En qué instituciones? _____

5) ¿Desde hace cuánto tiempo da usted clases de Español para brasileños?

- a () Un año b () Dos años c () Tres años d () Más de tres años

6) ¿En la producción oral en Español de sus alumnos, qué nivel de importancia atribuye usted a cada uno de los siguientes elementos? (Utilice: 1- Muy importante 2- Importante

3- Poco importante 4 - Sin ninguna importancia)

- a () corrección en la conjugación de los verbos.
 b () conocimiento del vocabulario.
 c () pronunciación correcta.
 d () facilidad para comunicarse aunque presentando incorrecciones en relación a los elementos *a*, *b* o *c*.

Si desea, puede comentar su respuesta: _____

7) Cuando un alumno se equivoca en la pronunciación de alguna palabra, usted lo corrige:

- a () En el mismo momento, repitiendo correctamente la palabra.
 b () En el mismo momento, repitiendo correctamente la palabra y dando ejemplos de otras palabras con el mismo sonido.
 c () En el mismo momento explicando la regla de pronunciación en Español de esa palabra y de palabras con el mismo sonido.
 d () En otro momento, repitiendo correctamente la palabra y dando ejemplos de otras palabras con el mismo sonido.
 e () En otro momento, explicando las reglas de pronunciación en Español de esa palabra y de palabras con el mismo sonido.
 f () Utiliza otra(s) forma(s) de corrección diferente(s) de las anteriores. Explique cómo es/son:

g () No lo corrige. Explique porqué: _____

8) Lea la siguiente afirmación: “Incluso los alumnos que ya llevan un año o más aprendiendo Español, siguen cometiendo fallos de pronunciación”. En su opinión eso se aplica:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| a () A todos los alumnos | c () A pocos alumnos |
| b () A la mayoría de los alumnos | d () A ningún alumno |

9) Caso no haya elegido la opción *d* de la cuestión anterior, complete la siguiente afirmación: “Los fallos de pronunciación de un alumno que lleva estudiando Español un año o más ...

- a () no son siempre los mismos, o sea, no están relacionados con la dificultad de producción de los mismos sonidos (RR, J, LL, etc)”.
- b () son siempre los mismos y están directamente relacionados con la dificultad que el alumno tiene con determinados sonidos de la lengua (RR, J, LL, etc)”.

10) Dé su opinión sobre la siguiente afirmación: “Los alumnos que llevan un año o más aprendiendo Español ya no se dan cuenta de sus fallos de pronunciación”

- a () Estoy completamente de acuerdo.
- b () Estoy parcialmente de acuerdo.
- c () No estoy de acuerdo.

Comente su respuesta: _____

11) Conteste a esta pregunta solamente si ha elegido las opciones *b* o *c* de la cuestión anterior. ¿Cómo manifiestan sus alumnos que son conscientes de sus fallos de pronunciación? (Puede elegir cuantas opciones quiera).

- a () Hesitando (dudando) al pronunciar una palabra con la que tienen dificultad.
- b () Repitiendo una palabra dos o más veces intentando pronunciarla bien.
- c () Pronunciando una palabra con tono interrogativo.
- d () Sustituyéndola por una palabra equivalente en Portugués.
- e () Evitando utilizar palabras con las que tenga dificultad de pronunciación.
- f () Pide que otro alumno lo corrija.
- g () Induce el alumno que produjo el error a la auto-corrección.
- h () De otra(s) manera(s). ¿Cuál(es)? _____

12) En su opinión, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera la pronunciación correcta es un factor:

a (☐) Muy importante

c (☐) Poco importante

b (☐) Importante

d (☐) Sin ninguna importancia

Si desea, puede comentar su respuesta:

Si tiene usted cualquier comentario sobre este cuestionario o sobre la cuestión de la pronunciación del Español por alumnos brasileños, puede utilizar el reverso de esta página para escribirlo. Gracias.

ANEXO VIII - ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA

1. Na sua opinião, o que significa ter domínio de uma língua estrangeira, ou, expressar-se muito bem numa língua estrangeira?

Ó, eu conheço dois alumnos, né? que falam corretamente, lo que más me chama la atención é que eles não têm sotaque 'nium' ((nenhum)). É uma cosa, assim, impressionante, só que, por exemplo, do, do (.) do aluno brasileiro que aprende Espanhol que não tem sotaque. Nós é o contrário, conservamos o sotaque, então por eso é que eu admiro demais a pessoa que fala, assim, fluentemente, não dá pra saber que ele é... brasileiro, eh... 'entón' pra mim\ eso es lo que más me chama atención, la facilidade que tem, oh..., captar todos os nossos sonidos.

Pq – Você acha que é quando a gente já não percebe que a pessoa...

P – É estrangeira ((completa a frase da pesquisadora)). Parece nativo, só que no sabes decir de que país, porque sotaque no tem. (...)

2. Eu queria que você comentasse uma das questões daquele questionário que eu pedi que você respondesse no ano passado: Você considerou que a correção da pronúncia é mais importante que a facilidade que o aluno pode apresentar para se comunicar, mesmo com problemas em relação à conjugação dos verbos e ao conhecimento do vocabulário. Por que?

Por que? Por ejemplo, yo siempre digo: el alumno puede saber todas las\ ter um vasto\ ¿Cómo se llama? É, vocabulário, né? Super - preparado en verbos, pero se no pronuncia, yo no le voy a entender lo que él está pasando. Por ejemplo: 'De ['dʒia] fui a ver a minha ['tʃia]' . Yo no sé lo que él me está diciendo.

Pq – Você acha que a pessoa não vai entender?

P – ¡No! Y no entiende.

Pq – Um nativo não vai entender?

P – No entiende. ¿Sabe por qué? Porque mis alumnos siempre vienen y me preguntan así\ porque ellos tienen mucho contacto con el exterior\ Entonces dicen: "Ai, yo no sé si es mala voluntad de ellos." ¿Por qué ellos nunca nos entienden y nosotros siempre entendemos a ellos?" Y ellos siempre se quejan del mismo asunto. Y yo les digo: No, es que ustedes son más ricos en sonidos, nosotros no, somos más limitados.

Por eso es que te digo, la pronunciación, como es importante. Por eso diría: " Voy a ver mi ['tʃia] de ['dʒia]". Yo no sé realmente, no é que eu tenha\ eu sei agora que eu vivo aqui, mas se eu tô escuchando eso no telefone, no sé o que ele falou.

Por eso es que nesse cuestionario yo dije que lo fundamental es la pronunciación.

(...) Inclusive, cuando comienzo las clases, yo digo: por favor, la pronunciación, porque vamos a hablar la misma palabra, pero\ yo no le voy a entender.(...)

3. Quando um aluno pronuncia mal alguma palavra, você o corrige? Como?

Tá, depende. Algunas veces cuando yo tô\ está relatando algo ((o aluno)), por ejemplo, le digo: ¿Cómo fue tu día de ayer? Es sólo pra que él comience y se suelte, yo escucho, escucho y anoto, anoto. Cuando termina la historia, que yo veo que\ tá cierta la historia ¿no? Es injusto que yo pare por una\ Y él está, asá fluente, hablando y de repente *bum* ((refere-se à interrupção)), aquella palabra que\ si yo anoto y después yo vuelvo atrás\ anoto más o menos la parte de la frase y ahí yo le digo en Portugués, la frase, ahí digo: ¿Cómo quedaría en Español? Entonces ahí entra esa parte: 'induzo' a la autocorrección ((refere-se à alternativa 'g' da questão 7 do questionário por ela respondido – Anexo VII)) y lo paro después, serían dos cosas juntas.

(...) Ahora, cuando están ahí (.) é... hablando, así, cualquier cosa, y... o están leyendo, ahí yo interrumpo na hora, ahí sí, realmente la parte de lectura, yo interrumpo, porque dicen...\ la 'g', sobretodo, ellos siempre se olvidan que la 'g' tiene dos sonidos, ahí yo paro, digo: no\ porque son errores que vuelven, que vuelven, que vuelven, ahí, cada vez que vuelven, vuelven, yo paro ahí y digo: No ¿Cómo que es? Entonces digo: lee la última frase. Ahí vuelve, de nuevo ((o aluno repete o erro)), dice: ¿Cómo que es? Ahí, hasta que salga.

Pq. E aí, ele não volta a errar depois?

P. A maioria, no. Cuando yo comunico como que es\ Tem otro que no tem jeito, né? ((risadas)) Que yo digo cinco mil veces, cinco mil veces, pero yo voy até que diga algún día\ tiene que entrar na\ porque tem\ hay alumno que yo le digo mil veces, Luciana ((a pesquisadora)), y no... y no entra, no entra.

Pero, bueno, mi deber es que entrar de alguna manera, yo siempre digo: gana por cansancio. Entonces tiene que ir atrás (...).

O 'erre' ((letra 'r'))\ eu acho que\ sonido, por falta de capacidade de salir o sonido. Entonces ellos confunden\ yo diferencio la 'g'\ porque a veces yo sólo les digo: no tá mal pronunciado, cuando se trata de la 'g', de la 'j' e de la 'r'. Ahora, la 'g' es diferente: [rɛxɪoˈnal]. Entonces... ellos dicen: [rɛʒɪˈõn] , [ʒɪo], ellos dicen [ʒɪo], en Portugués, entonces no es problema de, de, de, digamos, de, del sonido propio\ es innato pasar para el Portugués: [rɛɭɪʒɪˈõn], dicen. Y eso que me doy cuenta, que a tendencia es diferente, no es la pronunciación, é dejarla como es en Portugués.

4. Existem erros de pronúncia dos seus alunos que você não corrige? Quais são? Por que você prefere não corrigir esses erros?

Tem, dos. Que é la doble ele. ¿Por qué? Porque como nosotros tenemos tres sonidos de 'll' y el de España es tan parecido con el Portugués, que yo me omito, entonces\ [ʎa], yo me [ʎamo], yo digo: me [ʒamo] y el argentino, me [ʎamo], entonces, ese yo lo omito.

Otro que omito es la 'b' corta con la 'b' larga, porque es un sonido que no te va a hacer diferencia, no te va a incomodar, no se va a entender otra cosa. Se dice [vaga], yo sé que tá diciendo eso, con un sonido diferente. Entonces la 'b' corta con la 'b' larga, tampoco\ Esas

son las dos letras que\ No va a influenciar en nada, porque hay países que tienen la diferencia de la 'b' corta con la 'b' larga, dependiendo de donde comience.

(...) En España hay muchos sonidos parecidos al Portugués, de repente dice: ah, él aprendió en Segovia, aprendió en Madrid, aprendió no sé adónde, entonces esas dos, eh... letras, la doble 'l' e la 'b' corta y la 'b' larga, no me incomodan ni un poco, porque también sería injusto que yo dijera: no, tiene que decir [l^hamo], porque yo hablo así, no. (...) Yo digo: como te acomode, mejor.

(...) Ahí, bueno, ellos escogen como yo hablo por comodidad, también, yo creo, ¿no?

5. Você se acha exigente em relação à correção da pronúncia dos seus alunos? Por que?

Eu acho! Porque eu acho tão fundamental a pronúncia, então, por isso\ uma coisa tão simples, están falando a mesma coisa, por una pequena diferença de pronúncia, no lo van a entender, eu falo: No vale la pena. ¿Vamos a corregir eso? Y ahí eu vou, siempre\ mas no sou muito\ la 'r', que yo exijo, la 'd' y la 't', que es donde corrijo mesmo, así. Y la 'g'.

(...) Mas A3 tiene un problema serio, por la origem dela ser é... oriental, las 'erres' ella las habla tan diferente... Entonces, de repente suena incomodo para el Español, o sea, no\ como decimos nosotros: falta de escolaridad. Porque la tendencia de ella es decir la 'erres' como 'l'.

(...) Me llamó la atención eso, ah..., no sé, por ejemplo la palabra 'parto', ella la dice como 'rl'. Como los orientales hablan. Nosotros, los españoles decimos que los 'olientales' ((orientales)) falam así: 'Oliental', *somos 'olientales', por eso es que hablamos así.*

((A profa. comenta sobre o desempenho dos alunos em sala de aula)):

(...) Siempre tenía la costumbre de começar: qué hicieron el final de semana, como era lunes. Entonces yo notaba, por ejemplo, A3 ((diz o nome da aluna)) era un u otro verbo que que podía errar. A1, era uno que otro, también, así. Ahora, A2 eran muchas cosas, entonces si yo iba a pararle toda vez, no ía me contar nada (...). Entonces ese tipo de alumno você no puede parar, tem que deixar falar y se posible olhar pro outro lado ((disse que A2 pergunta muito 'com os olhos'))), porque se solta e depois falar o que falou errado, porque senão não ía sair nada.

(...) Algunas veces él (A2) iba sólo, porque el otro no iba, y decía: voy a aprovechar de sacar proveito dele, mas\ porque estábamos sozinhos\ falava: pode ser a personalidade, pode ser insegurança... aí, sozinhos, los dos... Y no, él no se soltaba, continuaba la mesma pessoa, como se habían vinte do lado dele o se estaba sozinho.

(...) Aí, eu não sei, teria que fazer um estudo pra saber como ajudar esse tipo de gente que...\

6. No questionário, você disse que a maioria dos alunos que levam um ano ou mais aprendendo Espanhol, continuam apresentando erros de pronúncia. Por que você acha que isso acontece?

Eu acho que, minha pobre opinión, es por vicio de idioma. Por ser tan parecidas las palabras, eles las colocan como se fosse em Português (...). Porque las palabras similares que ellos continuan con los\ o que se escriben igual o palabras iguais que en Português\ y la pronúncia continua como em Português.

Pq – E vai ficando, né?

P – Fica, fica, e no\ é un vicio, no tira.

7. Você disse, também, que esses alunos apresentam, cada um deles, sempre os mesmos erros de pronúncia. Por que você acha que isso acontece?

Não sei, eu também queria saber...

Porque eu acho que é problema de fonética mesmo, eles têm um problema de fonoáudio, o de fono, no sé como se dice. Eu acho que eles já vêm de pequeno com esse problema. No é só no Espanhol, deve ser en los idiomas que eles têm\ eu acho que em Português a pronúncia deles é errada também, porque eu acho que esse problema de 'fonia' é de nascença, alguma coisa assim.

Eu aho que A3, só con una fono ((fonoaudióloga)) lograría falar las 'erres', 'erres' ((refere-se a [r̃])), só con una fono, porque tem que tirar o que vem desde que ela nasceu.

A2, ele tem, por exemplo, um problema sério de pronunciación EN Português, yo notaba também.

8. Você acha que uma pronúncia inadequada em Espanhol pode chegar a prejudicar o entendimento entre o aluno e um falante nativo de Espanhol?

((Responde com o mesmo exemplo do caso da oposição entre os fonemas /d/ e /dʒ/ e os fonemas /t/ e /tʃ/ nas palavras 'dia' e dezessete'. Acha que certos sons podem causar confusão entre os falantes)).

Pq - Você não acha que o brasileiro abre demais as vogais? Você não sente isso nos alunos?

(...) Eu pensei comigo que é porque eles tratavam de colocar um sotaque.

Pq – Mas sotaque de que? De brasileiro?

P – Não, de espanhol, quando falam [ɛ]poca, esos sonidos así, eu pensei que eles estavam tentando colocar sotaque espanhol.

ANEXO IX – QUADRO DE FREQUÊNCIA DOS ALUNOS ÀS AULAS

	A1	A2	A3	A4	A5
Aula 1 – 30/04/2001	X	X	X		
Aula 2 – 03/ 09/2001	X		X	X	X
Aula 3 – 10/09/2001	X		X	X	X
Aula 4 – 17/09/2001	X	X	X	X	
Aula 5 – 24/09/2001	X	X	X	X	
Aula 6 – 01/10/2001		X		X	X
Aula 7 – 15/10/2001		X	X		
Aula 8 – 05/11/2001	X	X		X	
Aula 9 – 12/11/2001	X	X			
Aula 10 – 19/11/2001	X	X	X		
Aula 11 – 28/11/2001		X			
Aula 12 – 05/12/2001		X			X
Aula 13 – 12/12/2001	X	X			
Total Aproximativo de Horas – Aula	18	22	14	12	8