

ANA LOURDES DA ROSA NIEVES FERNÁNDEZ

**INTERFACE PORTUGUÊS/ESPANHOL:
O PROBLEMA DE FONEMAS EM UMA LÍNGUA
E ALOFONIA EM OUTRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras

Área de Concentração: Lingüística Aplicada

Orientadora:

Profa. Dra. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena
Universidade Católica de Pelotas

Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel

2001

F363i Fernandez, Ana Lourdes da Rosa Nieves
Interface português / espanhol : o problema de fonemas
em uma língua e alofonia em outra. – Pelotas: UCPel, 2001.
100 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de
Pelotas, Mestrado em Letras, Pelotas, BR – RS, 2001.
Orientadora: Hernandorena, Carmen Lúcia Matzeunauer.

1. Linguística aplicada – fonologia. 2. Espanhol –
Português – estudo e ensino. I. Hernandorena, Carmen
Lúcia Matzenauer. II. Título

É com carinho
que dedico este trabalho
à minha mãe, ao meu
pai e à minha filha

AGRADECIMENTOS

*A*gradeço a minha orientadora, Profa. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena, pelas diversas formas de ajuda.

*A*gradeço aos diretores de minha escola, Colégio Anglicano Santa Margarida, aos meus alunos, aos meus amigos e aos meus informantes, os quais contribuíram para a realização desta pesquisa.

*A*gradeço, de forma especial, ao meu esposo, Daniel, e à minha filha, Daniana, pelo apoio e paciência que tiveram ao longo de toda a execução deste trabalho.

SUMÁRIO

LISTA LISTA DE FIGURAS	6
LISTA DE QUADROS	6
LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NESTA PESQUISA.....	6
RESUMO	7
ABSTRACT	8
RESUMEN.....	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Aspectos fonético-fonológicos.....	15
2.1.1 A fonologia das línguas.....	15
2.1.2 Traços distintivos	17
2.1.3 Fonologia Autossegmental	17
2.1.3.1 Geometria de traços.....	18
2.1.3.2 Tipos de segmentos	20
2.1.3.3 Princípios básicos.....	20
2.1.4 O sistema consonantal do Português	21
2.1.4.1 A vibrante.....	22
2.1.4.2 O status da vibrante	24
2.1.5 Líquidas não-laterais do Espanhol segundo James W. Harris	26
2.1.5.1 Dados acústico-articulatórios	26
2.1.5.2 Regras sobre [r], [ř]	27
2.1.5.3 O status de [r] e [ř] em Espanhol, segundo Harris (1983)	28
2.1.6 A posição de Hensey	30
2.1.7 A posição de Miranda.....	32
2.2 Tópicos de Lingüística Aplicada	33
2.2.1 Objetivos e características da Lingüística Aplicada	33
2.2.2 Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas.....	39
2.2.3 Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras	42
2.2.4 Análise contrastiva de sistemas fonológicos	45
3 METODOLOGIA	47
3.1 Os dados da pesquisa.....	47
3.2 Os informantes.....	48
3.3 Instrumentos de apoio a coleta de dados.....	49
3.4 Método de análise.....	50
3.5 Definição das variáveis	53
3.5.1 Variáveis dependentes.....	53
3.5.2 Variáveis independentes.....	54
3.5.2.1 Variáveis lingüísticas	54
3.5.3 Variáveis extralingüísticas.....	56
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 As variáveis	57
4.2 A variável extralingüística	59
4.2.1 Nível de adiantamento no estudo do Espanhol.....	60
4.2.1.1 O fonema / x /	61
4.2.1.2 O fonema / ř /	62
4.2.1.3 A análise do fonema / x / e do fonema / ř /	62
4.3 O emprego de outros segmentos em lugar dos fonemas-alvo	63
4.4 Instrumentos utilizados para testar o funcionamento do fato fonológico.....	70
4.5 Aspectos que devem ser considerados na aquisição de uma LE	73
5 CONCLUSÃO	83
ANEXOS	
ANEXO A – LISTA DE PALAVRAS ISOLADAS	89
ANEXO B – LEITURA DE TEXTO.....	91
ANEXO C – DIÁLOGO INFORMAL	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagrama arbóreo que representa a hierarquia entre os traços fonológicos.....	19
FIGURA 2 – Diagrama arbóreo das formas [x] e [ʒ]	65
FIGURA 3 – Diagrama dos traços de raiz dos fonemas [x] e [ʃ]	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro dos fonemas do Espanhol e do Português estudados nesta pesquisa	11
QUADRO 2 – Quadro dos sistemas fonológicos do Português Brasileiro e do Espanhol Uruguaio ...	31

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Emprego do fonema / x /, segundo o nível de adiantamento no estudo do Espanhol....	61
TABELA 2 – Emprego do fonema / ʃ /, segundo o nível de adiantamento no estudo do Espanhol	62
TABELA 3 – Realizações fonéticas referentes ao fonema / x /	64
TABELA 4 – Realizações fonéticas referentes ao fonema / ʃ /	66
TABELA 5 – Realizações fonéticas referentes ao fonema / r /	68
TABELA 6 – Percentuais de realização fonética adequada concernente a / ʃ /, de acordo com o CROSSTAB.....	71
TABELA 7 – Percentuais de realização fonética adequada concernentes a / x /, de acordo com o CROSSTAB.....	72

LISTA DE SÍMBOLOS UTILIZADOS NESTA PESQUISA

- [x] – fricativa velar surda
- [ʃ] – vibrante múltipla anterior ápico-alveolar
- [ʃ ‘] – vibrante múltipla ápico-alveolar [- anterior]
- [r] – vibrante simples ápico-alveolar
- / R / – representação fonológica do chamado r-forte do Português

RESUMO

A presente pesquisa analisa as dificuldades que os falantes nativos do Português têm na aquisição dos fonemas / r /, / ã / e / x / do Espanhol, uma vez que as realizações fonéticas [ã] e [x] correspondem a alofones de um único fonema no Português, que é / R /. Os dados, que receberam tratamento estatístico através da utilização do Pacote VARBRUL, evidenciam que só foi relevante estatisticamente a variável extralingüística referente ao nível de adiantamento no estudo do Espanhol, o que mostra, uma vez mais, que o aluno que está adquirindo uma língua estrangeira tem de ter um contato quase que constante com essa língua e, em se tratando do ensino formal, com o professor que a ministra. Esta pesquisa também mostra que é esse o fator que leva o aluno a ter maior facilidade na aquisição de fonemas diferentes dos da sua língua materna. Os resultados também apontam implicações significativas para o ensino do Espanhol a falantes nativos do Português.

ABSTRACT

This investigation presents the difficulties that native speakers of Portuguese have in the acquisition of the phonemes / r /, / r̃ / and / x / of Spanish. This phonetics realizations [r̃] and [x] correspond to allophones of only one phoneme in Portuguese, that is / R /. The data which received statistical treatment, through the utilization of the VARBRUL Programs, pointed out that there was only important extralinguistic variable related to the level of advance in the study of Spanish. This shows once again that the student who is acquiring a foreign language must be always in constant contact with this **language**, and in formal context, with the teacher who minister it. This investigation also shows that this is the factor that is most important in the acquisition of phonemes that are different from one's mother tongue. Results of the investigation also point out significant implications for the teaching of Spanish to native speakers of Portuguese.

RESUMEN

La presente investigación analiza las dificultades que los hablantes nativos de Portugués tienen en la adquisición de los fonemas / r /, / ã / y / x / del Español, ya que las realizaciones fonéticas [ã] y [x] corresponden a alófonos de un único fonema en Portugués, que es / R /. Los datos, que recibieron tratamiento estadístico a través de la utilización del Programa VARBRUL, muestran que sólo fue relevante estadísticamente la variable extralingüística referente al nivel de aprovechamiento en el estudio del Español, lo que prueba, una vez más, que el alumno que está adquiriendo una lengua extranjera debe tener un contacto casi que constante con esa lengua, y tratándose de una enseñanza formal, con el profesor que la ministra. Esta investigación también muestra que es ese el factor que lleva al alumno a tener mayor facilidad en la adquisición de fonemas diferentes a los de su lengua materna. Los resultados también apuntan implicaciones significativas para la enseñanza del Español a hablantes nativos del Portugués.

1 INTRODUÇÃO

Sendo a pesquisadora falante nativa de Língua Espanhola e professora dessa língua durante vários anos, tem freqüentemente observado a grande dificuldade que os alunos apresentam principalmente nas realizações fonéticas do fonema / r̄ / e do fonema / x / do Espanhol.

Durante os anos de dedicação ao ensino do Espanhol a falantes nativos do Português, sempre chamou a atenção a grande interferência fonológica da língua materna sobre a língua estrangeira, especialmente por se tratar de duas línguas com sistemas fonológicos muito semelhantes. Também foram sempre evidentes as dificuldades dos alunos na realização fonética de certos fonemas que são comuns aos dois sistemas.

A partir dessa constatação, foi proposta a presente pesquisa, que se constitui na investigação do processo de aquisição da fonologia do Espanhol por falantes nativos de Português, focalizando segmentos que são fonemas na Língua Espanhola e que podem ser alofones na Língua Portuguesa.

Este trabalho descreve a aquisição dos fonemas / r /, / r̄ / e / x / do Espanhol por estudantes brasileiros de diferentes níveis de adiantamento e os resultados são analisados à luz da teoria da Fonologia Autossegmental e da Análise Contrastiva. Ao final, são apresentadas as implicações dos resultados obtidos com

relação ao ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (LE) para falantes de Português e com referência ao ensino de LE de modo geral.

A literatura da área tem definido *fonema* como unidade distintiva de descrição fonológica, ou seja, uma entidade abstrata com função distintiva, a que não corresponde uma realização fonética particular, enquanto são categorizadas como alofones as variantes fonéticas que correspondem a um mesmo fonema (Cedeño & Morales-Front, 1999).

Um estudo do fenômeno, com base em teorias lingüísticas das áreas da Fonologia e da Lingüística Aplicada, tem relevância não só para a explicação do foco deste trabalho e para o levantamento de dados e de seus condicionantes lingüísticos e extralingüísticos, bem como para contribuir para o ensino mais eficaz do Espanhol como LE para falantes nativos de Português.

A relação entre os fonemas analisados nesta pesquisa e sua realização fonética, no Espanhol e no Português,¹ aparecem no quadro representado no Quadro 1.

Fonemas do Espanhol	Realização Fonética	Fonemas do Português	Realização fonética
/x/	→ [x]		[x]
/r̄/	→ [r̄]	/R/	[r̄]
/r/	→ [r]	/r/	[r]

QUADRO 1 – Quadro dos fonemas do Espanhol e do Português estudados nesta pesquisa

O Quadro 1 evidencia que o r-forte do sistema fonológico do Português apresenta duas realizações fonéticas, as quais correspondem a diferentes fonemas do Espanhol. Há, portanto, uma alofonia no Português que não existe no Espanhol.

¹ Embora as róticas do Espanhol e do Português apresentem larga variação em sua manifestação fonética, utilizaram-se neste trabalho, para fins de simplificação, somente as realizações fonéticas referidas no Quadro 1, por serem consideradas as mais freqüentes na região em que foi realizada a pesquisa.

O quadro acima também mostra que, no presente trabalho, se considera a existência de dois fonemas líquidos não-laterais tanto no sistema do Espanhol, como no do Português, embora a literatura da área apresente a possibilidade de haver apenas um fonema rótico na representação subjacente das duas línguas.

Ressalta-se que o presente trabalho não tem como objetivo discutir o *status* fonológico das róticas no Português ou no Espanhol. Aspectos relativos a essa discussão, por ser ela significativa para a área, são apresentados no Capítulo 2 desta Dissertação. Optou-se, aqui, por considerarem-se dois fonemas róticos, tanto na fonologia do espanhol como na do Português, apenas para facilitar o tratamento da questão, especialmente na observância das relações entre fonemas e alofones, conforme está expresso na Figura 1.

O objetivo geral deste trabalho é analisar o processo de aquisição dos fonemas / x /, / r / e / ã / do Espanhol, por falantes nativos de Português, seus condicionamentos lingüísticos e extralingüísticos, visando à discussão teórica do emprego de fonemas e variantes na aquisição de uma língua estrangeira, buscando contribuições para o ensino do Espanhol como LE.

O presente trabalho tem como objetivos específicos: a) verificar, através de uma pesquisa de campo, as dificuldades que os nativos do Português têm na aquisição dos fonemas / r /, / ã / e / x / do Espanhol, uma vez que as realizações fonéticas [ã] e [x] correspondem a alofones de um único fonema no Português, que é / R /; b) verificar a influência do fator extralingüístico referente ao nível de adiantamento de estudo formal do Espanhol como LE na aquisição dos referidos fonemas; c) discutir implicações do presente estudo para o ensino do Espanhol como LE para falantes nativos de Português.

Para atingir os objetivos propostos, foram seguidas quatro perguntas norteadoras:

– Será que a aquisição de uma LE com sistema fonológico semelhante ao da Língua Materna (LM) traz dificuldades para os alunos?

– Será o fator extralingüístico referente ao adiantamento de estudo formal da LE um condicionante forte na resolução do problema da aquisição de línguas semelhantes?

– Como se dá o processo de aquisição de segmentos que são fonemas numa língua e alofones em outra?

– Será que o professor deve trazer à consciência os problemas fonológicos da língua estrangeira para melhor explicar o funcionamento de determinados fonemas?

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, os quais se subdividem em seções secundárias e terciárias.

O primeiro capítulo diz respeito à parte introdutória do trabalho, apresentando um breve relato sobre as diferentes partes da pesquisa.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica usada para a realização deste trabalho.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa, os instrumentos que serviram de apoio e os procedimentos utilizados para a coleta de dados, assim como os critérios para a escolha dos informantes, as variáveis controladas no trabalho e o método de análise de dados utilizado.

O quarto capítulo refere-se à descrição e à análise dos dados da pesquisa, os quais foram submetidos ao pacote computacional VARBRUL, dando-se uma

atenção especial à variável extralingüística referente ao nível de adiantamento no estudo do Espanhol. Neste capítulo procura-se também justificar o porquê de resultados encontrados, através de estudos feitos na área de lingüística aplicada.

O capítulo quinto contém as conclusões a que se chegou nesta pesquisa, além de algumas sugestões para professores de Língua Espanhola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, encontra-se o suporte teórico que embasou o trabalho realizado.

2.1 Aspectos fonético-fonológicos

2.1.1 A fonologia das línguas

A fonologia estuda a forma como cada língua organiza seus sons e a fonética estuda a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua. Portanto fonologia e fonética apresentam campos de estudos relacionados, mas objetivos independentes.

Conforme explica Hernandorena (1999, p.11) a fonética se dedica ao estudo de todo som produzido pelo aparelho fonador e utilizado na fala, porém a fonologia detém-se nos sons capazes de distinguir significados, tradicionalmente chamados fonemas, e na forma como se organizam e se combinam para formar

unidades lingüísticas maiores, bem como as variações que esses fonemas podem apresentar. Pelo processo de comutação, ou seja, pela substituição de sons em contextos lingüísticos semelhantes, é possível observar a existência de contraste de significado, e, conseqüentemente, identificar os fonemas de uma língua. Por exemplo a partir de pares mínimos como: *pala/bala*, *tela/dela*, prova-se que o traço sonoro nas consoantes é distintivo em Português, permitindo que se identifique que /p/ e /b/, /t/ e /d/ são fonemas diferentes.

Os sons podem determinar diferenças de significado, em uma língua e não em outra; o que é fonológico, distintivo em uma pode ser variação alofônica em outra e vice-versa. Por exemplo, o fonema /tʃ/ pertence ao sistema fonológico do Espanhol, mas não existe em Português; falantes de Português, aprendizes do Espanhol, costumam articulá-lo como [ʃ]: [tʃiko] dizem [ʃiko] chico ou também, ao invés de [tʃiko], dizem [tiko]. No Espanhol, /t/ e /tʃ/ são fonemas, como mostram os exemplos /t'ino/ (tino) e /tʃ'ino/ (chino), porém já não acontece o mesmo fenômeno em Português, em que [tʃ] é um alofone de /t/, como mostra o exemplo [tia] ~ [tʃia], pois ao trocar-se o [t] por [tʃ] não há mudança de significado.

Por outro lado, há alguns alofones do Espanhol que são fonemas do Português: as formas ['kaʃe] ~ ['kaʒe] ~ ['kaʎe] não mudam significado; porém, não acontece o mesmo com ['aʃu] (acho), ['aʒu] (ajo), ['aʎu] (alho) em Português, que têm seu significado alterado, tratando-se de fonemas diferentes nesta língua.

Como exemplifica Hernandorena (1999, p.12) pode-se constatar o mesmo fato comparando-se as realizações fonéticas de [tia] e [tʃia] (tia) em Português.

2.1.2 Traços distintivos

É importante, para fazer uma análise fonológica de uma língua, levar em consideração os traços distintivos, que são propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, como “nasalidade”, “sonoridade”, “labialidade”, “coronalidade”, que, de forma co-ocorrente, constituem os sons das línguas (Hernandorena, 1999, p.17).

Sendo os traços distintivos uma unidade de descrição e análise da fonologia das línguas, têm servido como instrumento formal para mostrar a naturalidade do funcionamento dos sistemas lingüísticos.

Com a subdivisão dos segmentos em traços distintivos foi possível verificar a distância entre segmentos com base na especificação dos traços compartilhados e, assim, estabelecer as classes naturais de segmentos. Através dos traços distintivos podem-se formalizar as regras e comprovar a sua naturalidade. Eles constituem importantes instrumentos para a descrição e explicação da fonologia das línguas.

2.1.3 Fonologia Autossegmental

A Fonologia Autossegmental é uma teoria que opera não só com segmentos completos e com matrizes inteiras de traços, mas também com autossegmentos, ou seja, permite a segmentação independente de partes dos sons das línguas.

Como explica Hernandorena (1999, p. 45), na Fonologia Autossegmental, não existe uma relação “bijetiva” (de um-para-um) entre o segmento e o conjunto de traços que o caracteriza. Sendo assim, daí decorrem duas conseqüências importantes: a) os traços podem estender-se além ou aquém de um segmento e b) o apagamento de

um segmento não implica necessariamente o desaparecimento de todos os traços que o compõem.

A Fonologia Autossegmental defende também que o segmento apresenta uma estrutura interna, isto é, que existe uma hierarquia entre os traços que compõem determinando segmento da língua. Assim uma regra fonológica pode operar somente no *tier* [nasal], ou no *tier* [contínuo], por exemplo. Esse fato serve para deixar bem claro que os traços tanto podem funcionar isoladamente como podem funcionar como um conjunto solidário. A representação dos traços deve ser capaz de mostrar quais são os traços que podem ser manipulados isoladamente ou em conjunto, facilitando a expressão de classes naturais.

A fonologia Autossegmental analisa os segmentos em camadas ou *tiers*, ou seja, pode dividir partes do som e tomá-las independentemente.

2.1.3.1 Geometria de traços

Para representar a existência da hierarquia entre os traços fonológicos e o fato de que os traços podem ser tanto manipulados isoladamente como em conjuntos solidários, Clements (1985, 1989, 1991) propôs uma geometria de traços. Nessa geometria os segmentos são representados com uma organização interna a qual se mostra através de configurações de nós hierarquicamente ordenados, em que os nós terminais são traços fonológicos e os nós intermediários, classes de traços; pode ser interpretada em um diagrama arbóreo como o seguinte (Clements & Hume, 1995, p.249):

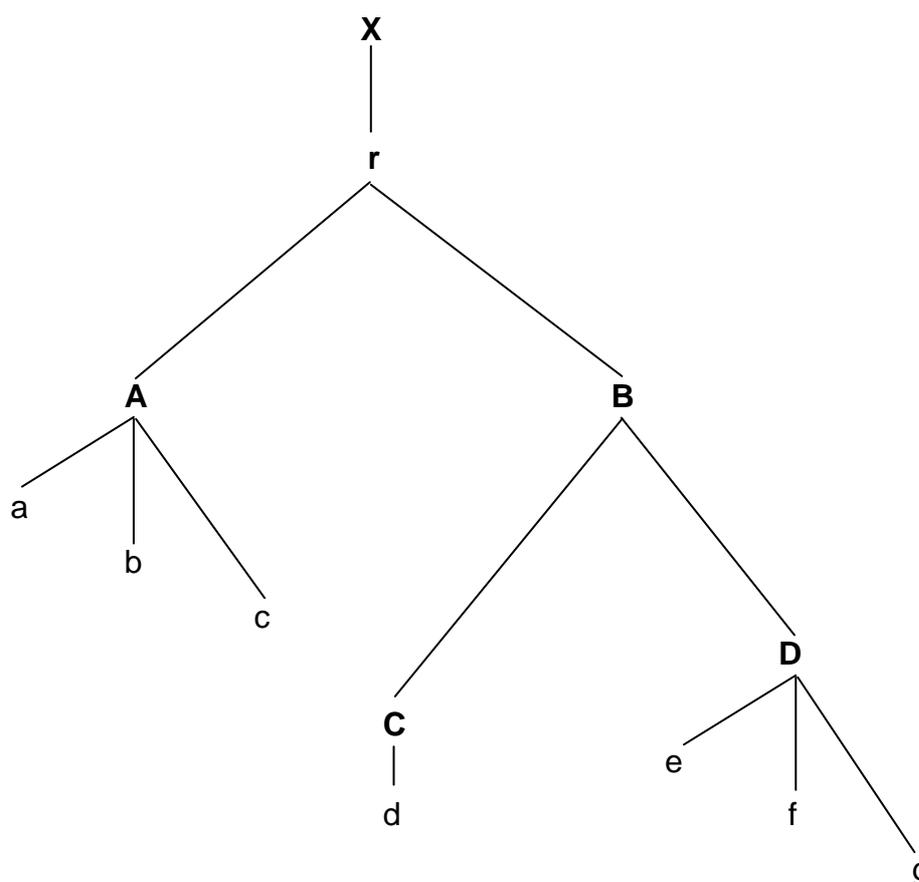


FIGURA 1 – Diagrama arbóreo que representa a hierarquia entre os traços fonológicos

Nesse diagrama, r representa o nó de raiz, que corresponde ao segmento propriamente dito. Os nós A, B, C, D representam nós de classe, que dominam grupos de elementos que funcionam como unidade ou classes naturais em regras fonológicas. Os nós C e D são irmãos e ambos dependem de B. Os nós terminais a, b, c, d, e, f, g são traços fonológicos. O nó de raiz (r) é dominado por uma unidade abstrata de tempo (X). Os nós são ligados por linhas de associação.

Para serem consideradas naturais, as regras fonológicas devem constituir uma única operação na geometria. Portanto, são consideradas naturais as regras que se referem a traços individuais ou a nós de classe.

Os traços podem ser binários (podem ser representados em termos de presença (+) ou ausência (-)) e outros podem ser monovalentes (só permitem a representação em termos de presença), e são expressos em cada caso particular.

2.1.3.2 Tipos de segmentos

De acordo com a Fonologia Autossegmental, os segmentos não são entendidos como um conjunto de traços desordenados, e, sim, como um conjunto de traços organizados hierarquicamente, dispostos em *tiers*, ligados por linhas de associação.

A fim de uma melhor compreensão dos tipos de segmentos, podem ser divididos em: segmentos simples, segmentos complexos e segmentos de contorno.

Segundo Clements & Hume (1995, p.253), um segmento é simples quando apresenta um nó de raiz e é caracterizado, por, no máximo, um traço de articulação oral; um segmento é complexo quando apresenta um nó de raiz caracterizado por, no mínimo, dois traços diferentes de articulação oral. E é considerado segmento de contorno aquele que contém seqüências (ou “contornos”) de diferentes traços. Segundo Clements & Hume (1995, p. 254), a forma clássica para o reconhecimento de segmentos de contorno é a existência de “efeitos fonológicos de borda”, isto é, um segmento pode comportar-se em relação aos segmentos vizinhos de uma borda conforme o valor (+) ou o valor (-) do mesmo traço, como seria o caso de uma consoante pré-nasalizada, por exemplo.

2.1.3.3 Princípios básicos

Segundo a Fonologia Autossegmental, devem-se seguir alguns princípios para a aplicação das regras.

Um princípio básico nesse modelo teórico é o Princípio de Não-Cruzamento de Linhas de Associação, que proíbe o cruzamento de linhas, segundo propôs Goldsmith (1996).

Outro princípio significativo é o Princípio do Contorno Obrigatório, que não permite a existência de elementos adjacentes iguais.

É interessante também observar a importância do Princípio de Restrição de Ligação, que diz que toda regra se aplicará somente à configuração que contenha o número de linhas de associação que a sua descrição estrutural especifica, restringindo, com base nas linhas de associação, a aplicação da regra.

2.1.4 O sistema consonantal do Português

O sistema consonantal do Português conta com dezenove segmentos e certas consoantes da língua apresentam variação no seu uso, seja pelo ambiente fonético no qual se encontram, ou por fatores extralingüísticos, de caráter geográfico e/ou social. Essas manifestações que constituem mais de uma forma com o mesmo significado são chamados de variantes de um fonema.

De uma forma geral, podem-se classificar as variantes com base em dois tipos de motivação: a) lingüística, quando a variação se impõe por motivação de ordem lingüística, podendo ser, por exemplo, pela posição na sílaba ou no vocábulo, pelo contexto precedente e/ou seguinte e b) motivação extralingüística, quando a variação ocorre de acordo com motivação externa à linguagem, podendo depender da comunidade que a usa, sendo típica de um grupo social ou regional.

As consoantes que apresentam variação no Português brasileiro são, conforme resumem Monaretto, Quednau & Hora (1999, p. 202):

- a) o “l” pós-vocálico, que pode ser pronunciado como alveolar, velar ou vocalizado (sa[l] ~ sa[l̥] ~ sa[w]);
- b) o “s” pós-vocálico, que pode ser pronunciado como sibilante ou chiante, conforme o dialeto (pa[s] ~ pa[ʃ]); surdo ou sonoro, conforme o contexto seguinte (co[s]ta, ra[z]ga);
- c) o “r” forte, que pode ser pronunciado como vibrante ([r̃]osa), fricativa velar ([x]osa), uvular ([ʀ]osa), aspirada ([h]osa);
- d) o “t” e o “d” diante de “i”, que podem ser pronunciados como africados ([tʃ]ia, [dʒ]ia) alveolares ([t]ia, [d]ia) ou como dentais ([t̪]ia, [d̪]ia);
- e) a nasal pós-vocálica, que tem sua pronúncia condicionada pelo contexto no qual se encontra, tais como (ta[m]pa, sa[n]ta, ta[ŋ]go).

A ocorrência dessas variáveis dá-se de acordo com a fala de uma determinada comunidade. Estudos sobre fenômenos variáveis têm sido feitos através de observações, a fim de confirmar postulados teóricos, usando um levantamento de dados da língua. São exemplos os trabalhos de Hora, 1990; Monaretto, 1992, 1997; e Quednau, 1993.

2.1.4.1 A vibrante

Segundo Monaretto (1992), um som vibrante acontece quando há pequenas oclusões produzidas pela língua ou pela tremulação da úvula através da ação da corrente do ar. Os movimentos vibráteis ocorrem porque a ponta da língua ou dorso da mesma bate na arcada dentária superior, contra os alvéolos ou contra o

véu palatino. Também pode ocorrer que a língua não feche por completo a passagem do ar, fazendo desaparecer a vibração propriamente dita, dando lugar à realização de um som fricativo ou aspirado, como explica Malmberg (1954, p.82). Levando em consideração essas modalidades de articulação que caracterizam o r-forte, ele pode ser considerado uma vibrante propriamente dita, uma fricativa ou uma vibrante aspirada. O r-forte também pode ser chamado de vibrante múltipla e enquadrado dentro da categoria das líquidas.

Câmara Jr. (1984, p. 15) apresenta quatro realizações do r-forte: “uma vibração múltipla da língua junto à arcada dentária superior; uma vibração do dorso da língua junto ao véu palatino, uma tremulação da úvula, ou apenas uma forte fricção de ar na parte superior da faringe”.

Existem os sons de r que podem ocorrer com uma só batida da língua junto aos alvéolos, que são chamados de tepe ou de vibrante simples, branda ou fraca, encontradas em grupo consonantal tais como (prato) e entre vogais como (purê). Há outros sons de r, em que se encurva a ponta da língua em direção à região palato-alveolar ou palatal, que são os retroflexos, encontrados no dialeto caipira (característico da região norte de São Paulo e sul de Minas Gerais).

As modalidades articulatórias do r dependem do dialeto e do contexto lingüístico em que se apresentam. No que se refere ao contexto lingüístico, na posição pré-vocálica em início de palavra (roda), ocorre o uso da vibrante forte e, em posição pós-vocálica (parte, par), predomina a vibrante simples em dialetos do sul. No grupo consonântico (prato), só aparece a vibrante simples na posição intervocálica. Na posição intervocálica, a diferença de articulação é importante, pois o uso de um ou de outro altera o sentido, como é o caso de *caro/carro*, *muro/murro*.

A vibrante forte está sofrendo um processo diacrônico de passagem de articulação anterior para posterior. Câmara Jr. (1984, p.16) diz que essa lenta mudança vai ganhando novas áreas de falantes. Segundo esse autor, a pronúncia vibrante apical está sendo substituída pela vibrante posterior, “que vai da vibração da raiz da língua junto ao véu palatino à tremulação da úvula e à mera fricção faríngea”.

Callou (1987, p. 75) concorda com Câmara Jr. e afirma também que a pronúncia da vibrante sofreu uma mudança no ponto de articulação, passando de anterior para posterior, e no modo de articulação, passando de vibrante para fricativa.

Segundo Cagliari (1981, p.30), no dialeto paulista e do Sul do País, aparece a vibrante alveolar, e nos últimos anos essa modalidade articulatória está sendo substituída por uma fricativa velar no contexto intervocálico ou pré-vocálico.

Lopez (1979, p. 114), referindo-se ao dialeto carioca, afirma que o / r /, em posição final de sílaba, é realizado como um uma fricativa velar, representada por [x].

No Rio Grande do Sul, segundo Monaretto (1992), predomina o emprego da forma [r] para a vibrante pós-vocálica.

2.1.4.2 O *status* da vibrante

O “*status* fonológico” da vibrante tem causado grande controvérsia. Trata-se de um fonema ou de dois? A literatura registra duas interpretações. Para alguns autores o sistema do Português possui duas vibrantes, a forte e a fraca, já para outros o Português possui apenas um fonema vibrante, que, para Câmara Jr. (1953), é a vibrante forte e, para Lopez e para Monaretto, é a vibrante simples.

2.1.4.2.1 A interpretação de Câmara Jr.

Para Câmara Jr. (1953), existe um único fonema vibrante no sistema consonantal, a vibrante forte. A vibrante branda é interpretada como uma variante posicional enfraquecida. A oposição existente se faz em termos de geminada versus não-geminada.

2.1.4.2.2 Interpretação de Lopez

Já a pesquisadora Barbara Lopez (1979, p. 56-64) acredita na hipótese da existência de um único fonema vibrante na estrutura subjacente, que é a vibrante simples.

Para esta autora, o [x] é um mero alofone, reflexo de um geminada entre vogais, sendo o / r / brando o fonema que se encontra em todos os ambientes lingüísticos e que está presente na estrutura profunda.

2.1.4.2.3 Uma visão autosegmental

Monaretto (1992 e 1997) admite a existência de um só fonema na estrutura subjacente, a vibrante branda. Trata-se do tepe, que contrasta na posição intervocálica com uma vibrante forte, a geminada. A autora chegou a essa conclusão a partir de dados da fala do Rio Grande do Sul, analisados com base nos princípios de Fonologia Autosegmental.

Para fundamentar sua tese, Monaretto (1992 e 1997) apóia-se nos fundamentos de Harris (1983, p. 28) para a vibrante do espanhol, que diz que há um único fonema / r / na língua, e que a vibrante múltipla intervocálica funciona como uma geminada heterossilábica.

A fim de explicar melhor o que foi dito pode-se tomar como exemplo a palavra “caro”, onde o fonema da subjacência se superficializa, e a palavra “carro”, que possui duas vibrantes fracas: uma em posição de final de sílaba, outra em posição inicial que, juntas, formam uma vibrante forte, representadas assim:

a) carro = k a r + r u

b) caro = k a + r u

2.1.5 Líquidas não-laterais do Espanhol segundo James W. Harris

Falando sobre o Espanhol, Harris (1983) diz que já é bem conhecido o contraste fonológico entre os segmentos intervocálicos escritos com r e com rr. Os pares mínimos são abundantes: pero – perro, caro – carro e muitos outros.

A fim de facilitar o estudo, usa-se o símbolo [r] para o segmento escrito com r em posição intervocálica e o símbolo [r̃] para o segmento escrito rr.

De acordo com o marco teórico que o autor adotou, decidiu determinar que características fonéticas identificam plenamente o [r] e o [r̃] e paralelamente distinguem [r̃] de [r]. Para um estudo mais detalhado do problema, o autor recomenda fazer uma análise dos dados acústicos e das regras referentes a [r] e [r̃].

2.1.5.1 Dados acústico-articulatórios

Do ponto de vista de Harris (1983, p.67), o segmento [r] é simplesmente uma só vibração ápico-alveolar sonora. Pode-se caracterizá-lo como [+vocálico, +consonântico, -obstruente, +sonoro, +coronal, +anterior, -estridente] e, com menos segurança, [+contínuo, -tenso].

Deve-se dizer, em primeiro lugar, que [r̃] é uma vibrante forte apical sonora ou vibrante múltipla, onde múltiplo significa “mais de dois”; portanto, tendo-se que [r] tem somente uma vibração, tudo o que tenha mais de uma vibração se interpretará como [r̃] em qualquer tipo de fala.

2.1.5.2 Regras sobre [r], [r̃]²

É importante abordar o problema da especificação das características dos segmentos de outro ponto de vista, examinando-se as regras nas quais aparecem esses segmentos.

Para isso, Harris (1983) usa uma divisão bipartida e considera a fala mais cuidada separada da fala mais relaxada. Na fala cuidada observa o seguinte funcionamento desses sons:

- 1) o [r] e [r̃] aparecem em posição intervocálica, como em pe[r]o – per[r̃]o e em muitos outros pares mínimos;
- 2) o [r̃] só se dá em posição inicial de palavra: por exemplo; *la rueda, es [la r̃ueda]*.

O som [r] está também excluído da posição indicado nos compostos como *autorretrato, subrayar, enrollar*;
- 3) depois de //, /n/ e /s/, só se usa [r̃]: al[r̃]ededor, En[r̃]ique, Is[r̃]ael;
- 4) depois de consoantes que não sejam //, /n/, /s/, só se usa [r]: t[r]azo, somb[r]a, pad[r]ón, t[r]en, g[r]ifo, c[r]ema;
- 5) diante de segmentos consonânticos só se usa [r̃]: ho[r̃]no, á[r̃]bol, a[r̃]te, etc.;

² Embora Harris (1983) represente o r-forte do Espanhol com o símbolo [R], neste trabalho, usa-se o símbolo [r̃] para representá-lo, a fim de preservar a coerência com a *Lista de Símbolos* apresentada na página 16.

6) em posição final de palavra, o segmento inicial da palavra seguinte é o que determina a distribuição de [r] e [r̃]: por exemplo, diante de vogal só aparece [r] e antes de consoante só aparece [r̃]: amo[r] eterno, amo[r̃] paterno.

Resumindo o que foi dito, verifica-se que [r] e [r̃] contrastam somente em posição intervocálica. Em todas as outras posições a distribuição está determinada pelo entorno lingüístico.

A distribuição de [r] e [r̃] em fala relaxada é a mesma que na fala esmerada, com exceção de que é [r] em vez de [r̃] a forma que aparece entre segmentos [+ consonântico] tanto dentro da palavra como entre elas. Desse modo, tem-se, na fala relaxada, a[r]ma, amo[r] paterno e, na fala esmerada, tem-se a[r̃]ma, amo[r̃] paterno.

2.1.5.3 O status de [r] e [r̃] em Espanhol, segundo Harris (1983)

O [r] e [r̃] contrastam fonologicamente em posição intervocálica. Para Harris (1983), as representações subjacentes são / r / e / rr /, respectivamente, ou seja, [r̃] é representado pela geminção de / r /.

Desse modo, pe[r]o e pe[r̃]o são /pero/ e /perro/. A afirmação de que /rr/ é a representação fonológica sistemática do segmento fonético intervocálico [r̃] se baseia em duas razões únicas.

A primeira razão vem da análise de que as formas do futuro do verbo querer são que[r̃]é, que[r̃]ás, que[r̃]á, que[r̃]emos, que[r̃]án, enquanto que as formas do futuro do verbo *hablar* são, por exemplo, com [r] em vez de [r̃] habla[r]é,

habla[r]ás, habla[r]á etc. A diferença se pode explicar facilmente pelo fato de que as formas de “querer” derivam das representações “quer + ré”, “quer + rás”, “quer + rá”, etc.

Isso quer dizer que as desinências do futuro – ré - rás - rá, etc. se unem ao radical “quer-”, juntando o r final do radical com o [r] inicial das desinências. Por outro lado, nas formas do verbo *hablar* as desinências se juntam com o radical *hablar-*, que não terminam em r, e, portanto, as formas do verbo só têm um / r /.

Como segundo argumento, Harris considera os pares singular-plural dos nomes e adjetivos de (1):

- (1) a) red – redes
 pan – panes
 azul – azules
 amor – amores
- b) carne – carnes
 grande – grandes
- c) torre – torres

Está bem claro que o fonema do plural é “S” em todos os pares de (1) e que as formas do singular terminam todas em “e”. Este “e” é suprimido nas formas do singular quando vai precedido de uma só consoante (dental) como em (1a), mas não quando vai precedido de mais de uma consoante, como em (1b). A retenção final do / e / final de *torre* [toṛe] sugere, então, que aqui o /e/ vai precedido de mais de uma consoante.

Os dois argumentos apresentados, tanto o referente às formas do futuro de “querer”, como o referente à retenção do /e/ final depois de [ṛ], dão a impressão de proporcionar o apoio suficiente para poder afirmar que / rr / é a representação fonológica sistemática de / ṛ / intervocálico.

2.1.6 A posição de Hensey

Ao estudar a fonologia do Português e do Espanhol, é importante levar em consideração os dados da pesquisa feita por Frederick Gerald Hensey (1972) sobre a interferência lingüística e cultural do Espanhol e do Português em cidades fronteiriças como Santana do Livramento (Brasil), Rivera (Uruguai), Jaguarão (Brasil) e Rio Branco (Uruguai). O autor fundamentou seu trabalho nas observações feitas por Pedro Rona (1958) e nos trabalhos de Eugenio Coserius (1958) e Washington Vásquez (1953, apud Hensey, 1972).

Nesse estudo, o pesquisador está interessado nos segmentos no nível da palavra, a partir de exemplos da fala que foram coletados de uma lista de palavras.

As pesquisas estão guiadas por soluções obtidas pela comparação dos dois sistemas de sons, intimamente similares os quais foram cuidadosamente obtidos por bilingües do Espanhol/ Português.

Segundo Hensey (1972, p. 42), os sistemas fonológicos do Português Brasileiro e do Espanhol Uruguaio são os seguintes:

PORTUGUÊS

Consoantes				
	labial	dent/alv	palatal	velar
plosivas	p, b	t, d		k, g
fricativas	f, v	s, z	ʃ, ʒ	
nasais	m	n	ɲ	
laterais		l	ʎ	
vibrante				
tensa				R
não-tensa		r		
Vogais				
	frontal	central	posterior	
Alta	i		u	
Média	e		o	
Baixa	ɛ	a	ɔ	

ESPAÑHOL

Consoantes				
	labial	dent/alv	alv/pal	velar
plosivas				
tensa	p	t	tʃ	k
não-tensa	b	d		g
fricativas	f	s	ʒ	x
nasais	m	n	ɲ	
laterais		l		
vibrantes				
tensa		r̄		
não-tensa		r		
Vogais				
	Frontal	Central	Posterior	
Alta	i		u	
Não-alta	e	a	o	

QUADRO 2 – Quadro dos sistemas fonológicos do Português Brasileiro e do Espanhol Uruguaio

Para Hensey (1972, p.42), o / r / e o / r̃ / são considerados dois fonemas diferentes. Hensey refere que o Português freqüentemente articula o r- forte como uma (posterior) velar fricativa, mas este segmento, um tanto similar ao do Espanhol / x /, não contrasta com uma alveolar com a qual pode variar livremente (*carro*, *roupa*, *berro*, etc. podem ser articuladas como [x] ou [r̃]).

Hensey (1972, p. 41) diz que ainda tem de ser observado que no contexto intervocálico, tanto em Português como em Espanhol, podem aparecer duas líquidas não-laterais, V r V (para) e V r̃ V (carro), mas que, em Português, esse último contexto é alofônico em relação à forma V x V. O problema é que, em Espanhol, a forma V x V é distintiva, ou seja é fonológica.

2.1.7 A posição de Miranda

Miranda (1996) apresenta uma pesquisa onde foi investigada a aquisição do “r-fraco” e do “r-forte” por crianças brasileiras. Depois de ter feito uma análise quantitativa dos dados da aquisição da linguagem e dos indícios fornecidos por cada criança, à luz da Teoria da Sílabas e da Escala da Soância, junto ao estudo das diferentes propostas acerca do *status* fonológico do “r”, Miranda defende a existência de dois fonemas róticos no sistema fonológico das crianças, e, conseqüentemente, no sistema do Português do Brasil.

2.2 Tópicos de Lingüística Aplicada

2.2.1 Objetivos e características da Lingüística Aplicada

A expressão “Lingüística Aplicada” – LA – realmente começou a circular entre os membros da comunidade acadêmica nos anos 40 do século passado. Mas já em 1946 a LA era oficialmente reconhecida como disciplina na Universidade de Michigan, em Ann Arbor, com o apoio dos professores C. C. Fries e R. Lado. Foi também em Ann Arbor que o termo foi utilizado pela primeira vez, como subtítulo de uma revista acadêmica, no periódico *Language Learning*, que até hoje continua sendo publicado sob a responsabilidade da Universidade de Michigan. É importante salientar que desde o surgimento da LA houve uma preocupação bem significativa com o ensino de línguas; a tendência era relacionar o termo LA ao ensino de línguas estrangeiras.

Segundo a *Encyclopædia Universalis* (1968), a função do lingüista é de descrever uma língua, enquanto a função do lingüista aplicado “é de fornecer ao professor de línguas os meios eficazes para ensinar a língua para os seus alunos”. A LA é, portanto, uma ciência intermediária entre a lingüística geral e o ensino de línguas. O papel do lingüista, do lingüista aplicado e do professor são diferentes, mas os seus trabalhos de certa maneira devem estar interligados, procurando sempre uma complementação entre eles.

A Lingüística Aplicada dedica-se muito à área de ensino/aprendizagem de línguas, provavelmente devido à importância da linguagem na educação formal. A maior parte da pesquisa que se faz em LA no Brasil e no mundo trata de questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula, englobando, portanto, aspectos relacionados com o ensino/ aprendizagem de línguas.

É importante salientar que os alunos aprendem LEs por vários motivos. Há pessoas que querem aprender uma LE sem nenhuma motivação integrativa, ou seja, possuem uma motivação instrumental. Nesse caso o ensino de cultura não interessa ao aluno, isto é, não atinge suas necessidades de aprendizagem. Um aluno de medicina, que necessita aprender Inglês, por exemplo, para ter acesso à literatura da área, não tem necessidade de conhecer o aspecto cultural da LE que está aprendendo. Outros porém, aprendem Inglês para tornarem-se biculturais, ou porque dá *status* social ser conhecedor de mais uma LE.

A língua estrangeira no Brasil deveria ser pensada levando em consideração objetivos mais pragmáticos, mais simples e mais possíveis de serem alcançados, isto é, que atendessem aos interesses da maior parte dos alunos. Seria mais coerente, se nas escolas de ensino médio, se enfatizasse uma motivação instrumental, pois seria uma abordagem mais coerente com a realidade. Isto inclusive recuperaria a posição de descrédito que a LE estrangeira atingiu, pois o professor teria um objetivo mais claro e único. Sendo assim o aluno também veria com mais clareza o porquê aprender a língua. Nota-se ainda hoje uma grande ênfase nas habilidades orais, esquecendo-se as necessidades lingüísticas dos alunos.

O estudo de uma LE deve procurar acompanhar o contexto social no qual o aluno vive, para que o aluno possa ter resultados positivos na prática docente.

Segundo Moita Lopes (2000, p.42), ao invés de uma abordagem integrativa com a cultura estrangeira, é necessário que a LE, principalmente o Inglês seja vista como uma língua internacional que serve de instrumento de comunicação entre os povos. Não se deve ignorar a língua do imperialista, mas saber fazer uso dela em benefício do Terceiro Mundo. Deve-se adotar uma nova postura quanto à LE, isto

é, enfatizar o objetivo instrumental no ensino de Inglês como LE no mundo subdesenvolvido, sem excluir a importância que tem o estudo da cultura de uma língua estrangeira na formação geral do aluno.

O ensino de LEs nas escolas públicas brasileiras, segundo Moita Lopes (2000), necessita de reformulações para que se revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem da LE, já que o estudo dessa é um instrumento muito significativo na luta por mudanças na sociedade. A aprendizagem de uma LE e conhecimento da sua cultura é um material muito rico para que o aluno possa fazer uma análise crítica de si mesmo e da sua cultura, tornando-se assim um verdadeiro cidadão.

Segundo Almeida Filho (1993, p.15) ensinar uma LE envolve uma visão condensada e freqüentemente contraditória de homem, da linguagem, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa que é emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo.

Para Almeida Filho (1993, p.15), aprender uma língua abrange aspectos específicos de afetividade (motivação, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação à língua-alvo que se deseja e/ou se necessita aprender. Diante desses aspectos de aprendizagem o aluno pode sentir-se motivado ou ter um resistência, que pode variar de grau de intensidade.

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros procurando experiências novas, válidas, relevantes, e capacitadoras de novas compreensões. Aprender uma LE é crescer num meio de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

Uma outra questão de grande interesse na comunidade brasileira de LA

tem sido a da formação do professor. Acredita-se que os estudos teóricos e práticos realizados nesta área não alcançaram a sala de aula de línguas, onde se desenvolve a prática de ensinar e aprender línguas. Há um desequilíbrio entre o nível de estudos teóricos em LA e os níveis relativamente baixos de educação em LE nas escolas.

É importante salientar que a LA aplicada na atualidade deve seguir um modelo mais amplo, como já sustentava Campell (1980), Widdowson (1980), Krashen (1982) e outros, isto é, ela deve seguir objetivos que envolvam praticidade e interdisciplinaridade. A sua função na área educacional deve ser coordenar uma teoria de aprendizagem coesa e racional, procurando solucionar os problemas de uma forma prática.

Segundo Moita Lopes (2000, p.20), a LA realiza uma pesquisa de natureza aplicada no sentido de que ela se preocupa com a solução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele. A LA é uma ciência social, já que seu interesse está relacionado a problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (falantes, leitores, ouvintes, escritores) dentro do meio de ensino/ aprendizagem e fora dele, como por exemplo em empresas, ou no consultório médico.

Moita Lopes também considera que o uso da linguagem se dá através de um processo de interação lingüística, onde o usuário está em interação oral e/ou escrita, e o lingüista aplicado deve interessar-se pelos tipos de competência e procedimentos de interpretação, assim como pela produção lingüística.

É importante salientar também que Moita Lopes acredita que os subsídios para a explicação de uma determinada questão lingüística possa vir de outras disciplinas, ou seja, ele concorda que a pesquisa seja interdisciplinar e de caráter mediador.

Segundo esse autor, a LA, a fim de executar seus objetivos, pode valer-se do método de natureza positivista e do de natureza interpretativista. Nota-se que há um interesse maior pela pesquisa com base interpretativista, não só por ser uma investigação diferente, reveladora de novas descobertas que não estão ao alcance do método positivista, mas por ser um método de pesquisa que se ajusta mais à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.

É relevante salientar aqui que Moita Lopes (1998, p.117) considera que a LA, mesmo pertencendo a uma área de investigação interdisciplinar, pode engajar-se dentro do processo de investigação transdisciplinar. O lingüista pode atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estuda o problema lingüístico partindo de um contexto específico onde as intravisiões do lingüista aplicado possam ser úteis. O conhecimento transdisciplinar é gerado no contexto de aplicação, não há aplicação de conhecimentos já existentes, isto é, anteriores à investigação. As soluções são buscadas em diferentes fontes, ou até mesmo em diferentes disciplinas de acordo com o problema em foco. Portanto, os conhecimentos que interessam são aqueles contextualizados, isto é, que dão conta da multiplicidade de realidades, estudando-as em suas especificidades.

Celani (1992) entendia a Lingüística Aplicada como uma disciplina inserida necessariamente em áreas multi/pluri/interdisciplinar. Ela era vista como articuladora de múltiplos domínios do saber, estava vinculada com vários campos do conhecimento que têm, de alguma forma, preocupação com a linguagem.

Porém, Celani (1998) reformula a sua visão de Lingüística Aplicada, e assume uma nova postura diante da pesquisa e da delimitação da área de atuação da LA. Essa nova postura se origina na área da filosofia da ciência e pode ser assumida em

relação ao estudo/pesquisa de qualquer domínio do saber. Celani passa a ver a LA do ponto de vista da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber, envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica. A justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade. Não se buscam contribuições de outras áreas, mas, sim, a participação ativa de pesquisadores das áreas envolvidas, a fim de se dar conta da problematização que a abordagem do objeto de estudo proposto provoca em cada área (Ser-rani, 1990, p. 133). Assim, novos espaços de conhecimento são gerados, passando-se da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias.

Segundo Celani (1998), a Lingüística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar, dada a preocupação com o social e o humano. O desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar exige, acima de tudo, a disposição para a troca, para a ajuda e para a cooperação. E aqui está a contribuição para a comunidade, que vai ao encontro da vocação da Lingüística Aplicada.

Na visão de Lopes (2000, p.17), a LA no Brasil é uma área de investigação que está tendo um grande desenvolvimento. O Brasil é um dos países que têm apresentado mais trabalhos nos congressos internacionais de LA nos últimos anos. Além disso, trianualmente, desde 1986, organizam-se congressos nacionais de LA. Até poucos anos atrás, a pesquisa em LA era praticamente desenvolvida somente no programa de pós- graduação em LA da PUC-SP, que já tem 20 anos. Atualmente, porém, há vários programas de pós-graduação em LA.

Em 1990, devido à grande necessidade de organização política da área, funda-se em julho a Associação de Lingüística Aplicada (ALAB), na Universidade de Pernambuco. Até poucos anos atrás a LA era entendida como um apêndice da

lingüística e isso foi de certa forma prejudicial ao desenvolvimento da LA como área independente de investigação.

Os projetos existentes de LA centram-se, principalmente, em quatro áreas: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), Ensino/Aprendizagem de Língua Materna (LM), Educação Bilíngüe e Tradução.

Segundo Moita Lopes (2000), existe hoje no Brasil uma tendência à polarização das pesquisas da LA no que diz respeito à LE, enquanto a pesquisa em LM é normalmente vista como a área de pesquisadores em lingüística.

2.2.2 Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas

Ficou comprovado que qualquer criança normal, ao nascer, desde que exposta à interação lingüística, está apta a aprender qualquer língua, se estiver amadurecida para fazê-lo, de modo espontâneo.

Conforme explica Scliar-Cabral (1988, p.40), os centros especializados para as funções seqüenciais e lógicas da linguagem se encontram no hemisfério esquerdo, tanto para a recepção dos sinais acústicos, como para a produção da cadeia da fala, para a leitura e escrita.

A criança aprende a se comunicar em sua língua materna de forma espontânea, porque a espécie desenvolveu mecanismos adaptativos que a permitem comunicar-se em sociedade. E a criança comunica-se porque tem necessidade de interagir com as pessoas que a cercam.

Essa constatação poderia explicar, em parte, o insucesso da aprendizagem em sala de aula. Em muitos casos, o aluno não se vê forçado a aprender a se comunicar por uma questão de sobrevivência, e, sim, por uma

imposição, seja do professor ou de seus pais. Esse fato pode dificultar a aquisição da LE, pois o aluno não tem o mesmo interesse, a mesma motivação que quando ele aprende a sua LM.

Para Scliar-Cabral (1988, p. 41), uma língua não é mais difícil que outra para a criança. Qualquer criança normal, exposta a dados lingüísticos, sejam eles do Hopi, do Quíchua ou do Finlandês, passará por fases de aquisição da linguagem praticamente universais, e o tempo necessário para que a criança entre no domínio de sua língua materna dependerá muito mais dos fatores externos à própria estrutura da língua, tal como o ritmo de maturação, que não é o mesmo para todos os indivíduos.

Também segundo Scliar-Cabral (1988, p.41), depois da aquisição de uma língua, o domínio de uma segunda ou terceira língua, principalmente se o processo tiver início quando o indivíduo já for adulto, será mais difícil, porque o aprendiz adulto sofrerá mais a influência da língua materna, isto é, das semelhanças e diferenças das estruturas da mesma e dos aspectos culturais que estão em jogo.

Flege & Davidson (1984, p.323-47) dizem que os adultos, quando adquirem uma segunda língua, são influenciados pelos mesmos fatores que atuam no desenvolvimento da língua nativa na criança. Também afirmam que o funcionamento do sistema da LM interfere na LE. As observações que os autores fazem têm base na aquisição do sistema fonológico da Segunda Língua, em uma análise sobre a produção das oclusivas na posição final de sílaba CVC, em falantes nativos do Inglês, Espanhol e Polonês. Foi constatado que os falantes do Espanhol transferem a fricativação para o Inglês, como o fazem em sua língua nativa; porém os outros (com exceção dos falantes nativo do inglês), todos ensurdecem e/ou apagam a consoante oclusiva, aplicando regras que funcionam no sistema fonológico de sua Língua Materna.

Segundo Mackey (1983, p.32), quanto mais velho for o aprendiz, mais difícil se torna adquirir novos automatismos, visto que existe menos flexibilidade para a aprendizagem de novos automatismos, ou seja, há resistência a mudança. É por esse motivo que há indivíduos imigrantes, adultos, aprendizes de uma segunda língua, com muita dificuldade, embora tenham muita necessidade de se comunicar; esses nunca perderão o “sotaque”.

Muitas vezes o que comumente é designado “sotaque” constitui-se no uso de padrões característicos da LM do falante que se transferem para a LE. Um exemplo é o caso de um imigrante na condição de adulto que, embora se comunique, nunca deixará de apresentar “sotaque”. Por exemplo há variantes fonéticas condicionadas pelo contexto lingüístico de que o falante nativo não tem consciência e que são, em geral, mascaradas pelo código escrito e transferidas para a L2. Os falantes de Espanhol que vêm para o Brasil, pronunciam Raque[], Mabe[], paste[], quando um falante de Português pronuncia Raque[w], Mabe[w], paste[u]. O estrangeiro não faz a alteração do /l/ para o [w] e fica com um “sotaque” bem evidente.

Segundo Krashen (1982), existem duas maneiras independentes de desenvolver a competência lingüística, as quais o autor diferencia apresentando uma distinção entre “aquisição” e “aprendizagem”: a “aquisição” é um processo inconsciente, natural do cérebro, e a “aprendizagem” é um processo consciente, que consiste em conhecer, saber sobre a língua.

Krashen (1993) afirma que os adultos sofrem bem mais a influência da língua materna que as crianças. E Corder (1983) sugere que os efeitos da transferência ocorrem mais na sala de aula de língua estrangeira que fora dela. Todo professor de línguas pode ver que seus alunos, principalmente alunos adultos, transferem modelos de sua língua nativa, o que leva à produção da interlíngua.

Quando o aluno está adquirindo uma LE e comete erros, o professor deve corrigi-lo. Segundo Krashen (1982) a correção do erro é uma forma de ajudar o aluno a reformular a sua representação mental de uma regra que não foi aprendida ou foi aprendida errada. Essa correção deve ser feita sempre e quando ela não interfira na comunicação, isto é, não prejudique a fluência da comunicação. Assim, não se deve corrigir uma conversação ou qualquer tipo de exercício comunicativo em sala de aula, porém deve-se usar a correção em exercícios feitos em casa, sejam eles exercícios de gramática ou mesmo de uma composição. O professor deve corrigir os erros, mesmo quando o aluno esteja usando a abordagem comunicativa, sempre que a informação que ele está passando esteja errada, embora a sentença esteja gramaticalmente certa.

Krashen sustenta que há dois métodos para correção do erro:

- a) dar a forma correta, que seria a correção direta;
- b) usar o método indutivo da descoberta, isto é, deve-se levar o aluno a compreender o porquê do erro.

2.2.3 Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras

A lingüística contrastiva é uma subárea da lingüística geral, que aponta similaridades e diferenças estruturais entre a LM e a LE que está sendo estudada. Procura mostrar as estruturas que oferecem dificuldades de aprendizagem e as que, devido à sua similaridade com a LM, apresentam facilidades para o aluno.

Segundo Slama Cazucu (1979), a análise contrastiva tem como objetivo fazer um paralelo entre o sistema lingüístico da LM e o sistema lingüístico da LE, destacando seus pontos de semelhanças e diferenças e listando os erros prováveis que

os alunos possam cometer em sala de aula. Essa comparação é feita *a priori*, sem nenhuma comprovação empírica feita pelo professor.

É relevante a comparação entre a LM e a LE, pois poderá revelar a facilidade ou a dificuldade que o aluno de LM poderá ter ao aprender a LE, facilitando o planejamento dos cursos de LE.

Segundo Lado (1957, p.72), a comparação permite prever “erros” ou “distorções” que o aluno irá cometer. A comparação permite também observar o grau de dificuldade que o aluno tem na abordagem comunicativa e, conseqüentemente, permite ao professor fazer um melhor planejamento de seu trabalho, procurando sempre superar as dificuldades.

Identificados os erros, serão preparados programas e materiais didáticos mais adequados a fim de que os alunos possam superar os problemas específicos da LE estudada.

O conhecimento dos problemas identificados através da análise contrastiva permite ao professor identificar suas causas e desenvolver estratégias para que o aluno os supere. No que se refere à fonologia, o aluno não percebe certas diferenças fonético-fonológicas, necessitando de ajuda especial do professor para reconhecê-las e distingui-las na fala. Segundo Lado, o aluno que está aprendendo uma outra língua não “ouve” as unidades fônicas da LE, ele “escuta” somente as da sua própria língua, a não ser que exista alguma semelhança fonêmica em sua língua materna.

Lado (1961) também considera muito importante a influência da análise contrastiva na preparação de testes e critérios de avaliação em cursos de LE.

Há duas versões da Análise Contrastiva: a versão forte e a versão fraca.

A versão forte da Análise Contrastiva acredita que todos os erros podem ser previstos ao identificarem-se as diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna do aprendiz.

Estudiosos que seguem esse entendimento acreditam que a principal causa das dificuldades e dos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira é a interferência da língua materna do aprendiz.

Essa corrente baseia-se no condutismo e na sua teoria de aprendizagem que consiste na associação de estímulo, resposta, reforço e hábito. De acordo com esses princípios, a aquisição da LM se realiza através da imitação das produções dos adultos e do reforço das respostas positivas, que quando se repetem, viram hábitos. Segundo essa abordagem, o mesmo acontece com a aprendizagem da L2. O aprendiz da L2 cria os hábitos próprios da nova língua, visto que o aprendiz já tem formados os hábitos da L1, os hábitos novos entrarão em conflito com os primeiros se eles diferem entre si e em caso contrário de serem similares facilitarão a aprendizagem.

A versão fraca ou Análise de Erros (AE) é diferente da AC. A AE não parte da comparação das duas línguas em questão, como a AC, senão das produções reais dos aprendizes. Segundo Corder (1981, p. 26), é a partir dessas produções que se seguem os seguintes passos para a correção dos erros:

1. identificam-se os erros no contexto;
2. classificam-se e descrevem-se os mesmos;
3. procura-se uma explicação através de mecanismos e estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro;
4. se a análise tem interesses didáticos, avalia-se a gravidade do erro e procura-se uma possível terapia.

Os enfoques comunicativos de ensino de línguas têm acolhido essa atitude, estimulando o aprendiz a treinar o uso da língua mesmo com poucos recursos e têm avaliado progressivamente os erros, sem pretender que esses desapareçam nos primeiros estágios.

2.2.4 Análise contrastiva de sistemas fonológicos

Para fazer uma análise contrastiva de qualidade, em primeiro lugar o professor deve conhecer os conceitos básicos de lingüística e conhecer os sistemas fonológico que caracterizam a LM e a LE estudada.

Segundo Vandressen (1988, p.83), o professor deve fazer uma comparação dos quadros de fonemas das duas línguas, procurando saber quais são os fonemas ou distinções fonêmicas que ocorrem na LE e não existem na LM.

E, mesmo havendo identidade no quadro de fonemas, a realidade fonética ou os alofones podem diferir na LM e na LE. Português e Inglês possuem as oclusivas surdas / p / / t / e / k /. Em inglês, quando vêm em sílaba tônica ou início de palavra, esses fonemas se manifestam como alofones aspirados [p^h], [t^h] e [k^h]. Porém, no Português, a aspiração não ocorre, o que leva a análise contrastiva a predizer que o aluno brasileiro dirá [taym] em vez de dizer [t^haym], e o americano ou britânico a dizer [t^hempow] para a palavra “tempo” em Português.

Considerando que a LE tenha os mesmos fonemas e alofones, poderá haver problemas de aprendizagem também, se esses fonemas tiverem diferente distribuição na sílaba e na palavra, pois cada língua apresenta padrões silábicos típicos, que aparecem automatizados na pronúncia das palavras e frases.

O português tem os fonemas / s /, / t /, / ɔ / e / p /. Mas a tendência do aluno é realizar [istɔpi] em vez de inglês [stɔp] “parar” e [ispiki] em vez de / spik / “falar”. É que no português / sp / ou / st / não formam grupos iniciais de sílaba, nem / p / ou / k / podem ocorrer em final de palavras.

Ao observar-se o quadro de fonemas consonantais do Espanhol constata-se que há os fonemas / tʃ / e / x /, que não ocorrem em Português, os quais podem construir um problema para o aluno brasileiro. O mesmo acontece com a consoante / θ /, que é uma fricativa interdental surda que só funciona como fonema na Espanha, sendo substituída pelo fonema / s / na América Espanhola: [θapajo] ou [sapaʒo]. Na escrita, esse fonema é representado por < c > ou < z >.

A africada / tʃ / ocorre em palavras como *muchacho* /mutʃatʃo/ (rapaz), *choclo* /tʃoklo/ (milho-verde), por exemplo; se não for dada a devida atenção, o aluno brasileiro poderá trocá-lo por / ʃ /, dizendo [muʃaʃo], ou [ʃoklo].

A consoante fricativa velar / x / (na escrita <j>), como em / xabón / (sabão), corre um sério risco de ser confundida com o fonema / ɾ / (rr) que, no Português, tem um alofone [x]. No espanhol, / ɾ / é sempre realizado como vibrante múltipla: *jabón* / xa'bón / (sabão), *rabón* / ɾa'bón / (rabão), *perro* / peño / cachorro, etc. Assim, “jabón” e “rabón” formam pares mínimos, demonstrando que /ɾ/ e /x/ são fonemas distintos e que, por isso, o / ɾ / do Espanhol não pode ser realizado como [x], como ocorre em Português.

3 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o método de análise empregado na pesquisa, os instrumentos de apoio, os procedimentos adotados para a coleta de dados, os critérios para a escolha dos informantes, e as variáveis utilizadas no processo de pesquisa.

3.1 Os dados da pesquisa

Os dados que compõem este trabalho fazem parte de um *corpus* que foi coletado com alunos do curso de Extra-Classe, do Colégio Anglicano Santa Margarida, Pelotas-RS. O primeiro passo seguido foi a escolha dos instrumentos a serem usados: leitura de palavras isoladas, leitura de texto e diálogo informal (Anexos) A, B e C. Logo realizaram-se as gravações, que foram feitas pela pesquisadora em um momento especial, após a aula.

As gravações foram feitas individualmente e por níveis de adiantamento. Primeiro gravou-se a leitura das palavras isoladas, logo após, a leitura de texto e, por último, a gravação do diálogo informal. Todas as gravações foram feitas pela própria

pesquisadora, procurando obter a melhor qualidade de gravação e o mais livre desempenho dos alunos.

Finalizadas todas as gravações, foram feitas as transcrições fonéticas dos dados, de cada informante, seguindo a ordem das três modalidades de expressão lingüística escolhidas.

Após a transcrição, fez-se a catalogação dos dados, atribuindo códigos a cada variável controlada na pesquisa, em fichas preparadas para permitir a leitura das variáveis lingüísticas e extralingüísticas, respectivamente. Cumprindo essa etapa, a fim de que o processo de digitação dos dados coletados, para posterior análise pelo pacote computacional VARBRUL, se tornasse mais fácil, optou-se pela utilização de formulários criados no Microsoft Access, conforme proposto por Amaral (1998).

3.2 Os informantes

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são falantes nativos de Português que estão adquirindo o Espanhol como LE em ambiente formal de ensino.

Foram estudados 8 alunos de uma escola particular de Pelotas, com idades entre 14 e 30 anos, sendo quatro deles do Módulo 2 e quatro do Módulo 4, em um sistema de ensino de módulos, que representam etapas de adiantamento no estudo do Espanhol como LE.

Esses estudantes foram selecionados de acordo com alguns requisitos:

- 1 – ser falante do Português;
- 2 – não estar cursando Espanhol fora da escola;
- 3 – não ser filho de pais falantes de Espanhol.

3.3 Instrumentos de apoio a coleta de dados

Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados, a fim de se verificar se o tipo de desempenho lingüístico obtido em cada um acarreta diferenças no emprego dos fonemas objeto de análise no presente trabalho:

- a) leitura de palavras isoladas;
- b) leitura de texto;
- c) diálogo informal.

Procedeu-se primeiro à leitura de palavras isoladas, com fonemas objeto de análise nesta pesquisa (Anexo A), que durou mais ou menos dois minutos por aluno. Após a leitura de palavras isoladas, procedeu-se à leitura de um texto que contempla palavras com os fonemas foco de estudo, que durou mais ou menos quatro minutos por aluno (Anexo B). Por último optou-se por fazer um diálogo livre, para que o aluno ficasse mais à vontade e pudesse usar a língua com mais naturalidade; esse diálogo foi feito pela pesquisadora e o estudante durante um período de quinze a vinte minutos. As propostas para o diálogo livre aparecem no Anexo C.

Os instrumentos foram formulados pela pesquisadora, com a ajuda de livros didáticos usados pelos alunos, procurando sempre que os mesmos contivessem um grande número de exemplos de segmentos foco de estudo, que são fonemas na Língua Espanhola e que podem ser alofones na Língua Portuguesa. Muitos dos exemplos usados nos instrumentos foram colhidos de casos concretos, isto é, de situações reais de aprendizado observados em sala de aula de Espanhol, onde os alunos nativos do Português estavam adquirindo o Espanhol como língua estrangeira. Procurou-se colocar, em todos os instrumentos utilizados, os mais variados tipos de

ocorrência dos sons e fonemas foco de estudo para que se pudesse obter, assim, resultados mais precisos.

3.4 Método de análise

Durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira registra-se uma situação da mesma natureza que a da variação sociolingüística, no sentido de que diferentes alunos apresentam formas diversificadas para a expressão do mesmo significado. Por essa razão é indispensável buscarem-se os condicionantes das formas variantes encontradas. Daí a pertinência de se controlarem variáveis lingüísticas e extralingüísticas para descrever-se com exatidão o comportamento do fenômeno foco de estudo, bem como a adequação do emprego do pacote computacional *VARBRUL*, a fim de se dar um tratamento estatístico para os dados variáveis pesquisados. Já existe um número significativo de fenômenos variáveis estudados em Português através deste programa, tais como: fenômeno fonológicos (Votre, 1978; Callou, 1979; Guy, 1981; Bisol, 1981; Callou & Leite, 1986; Amaral (1996), Sassi (1997), Morelli (1998), Silva (2000), Carniato (2000); concordância verbal (Lemle & Naro, 1977; Motta, 1979; Scherre & Naro, 1993); concordância nominal (Braga & Scherre, 1976; Braga, 1977; Nina, 1980); regência (Mollica, 1986, Molica & Mateus, 1989); pronomes (Onema, 1987); e outros.

É importante referir que, verificando a variação do desempenho de alunos brasileiros em processo de aquisição de uma LE, trabalhos nessa área do conhecimento também já utilizaram o pacote computacional *VARBRUL*, a fim de

verificar os condicionamento das variantes nesse processo aquisicional, como Fernandes (1997), Alcântara (1998) e Watkins (2001).

O pacote computacional *VARBRUL* é criação de Susan Pintzud (1988), com base no Programa de Donald Hindle (*Make 3000*) e em algoritmos escritos por David Sankoff e Pacale Rousseau (*Varb 2000*).

Segundo Scherre (1992 p.1), o pacote computacional *VARBRUL* foi desenvolvido com o objetivo de implementar modelos matemáticos que procuram dar tratamento estatístico adequado a dados lingüísticos variáveis, analisados sob a perspectiva da variação laboviana. Os programas desse pacote, ao serem rodados, permitem o conhecimento preciso dos fatores e grupos de fatores que contribuem para a ocorrência de fenômenos lingüísticos, sejam esses fatores internos ou externos à língua.

Os dados coletados são submetidos aos programas computacionais *Checktok*, *Readtok*, *Makecell*, *Ivarb* e *Crosstab*. Em um primeiro momento cria-se um arquivo de codificação de dados (*.dat), um arquivo de condições (*.con), que contém o número de variáveis que foram trabalhadas, e um arquivo de especificações (*.esp), onde se explicitam os fatores das variáveis dependentes e independentes, lingüísticas e extralingüísticas.

O programa *Checktok* foi criado para detectar erros de codificação do arquivo de dados. Compara a seqüência da codificação com a lista de fatores considerados pela pesquisa. Os resultados, depois de serem corrigidos, são enviados para um arquivo específico (*.cor) O arquivo (*.cor) serve de “entrada” para o segundo programa do pacote, o *Readtok*.

O programa *Readtok* elimina as informações prescindíveis, sem utilidade para a análise estatística do arquivo de codificações de dados corrigidos (*.cor),

mantendo somente os dados indispensáveis para a análise estatística, e cria o arquivo de ocorrências (*.oco), o qual serve de “entrada” para o programa *Makecell*.

O programa *Makecell*, cujo executável se chama *Make 3000*, cria o arquivo de células (*.cel), o qual contém uma tabela com o número de ocorrências em que a regra foi aplicada e os percentuais por grupos de fatores. Esse programa serve de base para os cálculos realizados pelo *Ivarb* (Varb 2000).

O programa *Ivarb*, cujo executável se chama *Varb 2000*, gera o arquivo (*.var), que contém a análise estatística, ou seja, as percentagens de ocorrência do fenômeno analisado, globais e por grupos de fatores, bem como os pesos relativos de cada fator, além de selecionar os fatores relevantes para o fenômeno em estudo.

No presente trabalho, logo após a primeira rodada do programa *Varb 2000*, eliminaram-se as variáveis que não foram selecionadas como importantes. A seguir, procedeu-se a novas rodadas a fim de verificar-se cada um dos fatores selecionados, comparando-os uns aos outros, bem como para fazerem-se os ajustes necessários.

O programa *Crosstab*, além de cruzar variáveis mais significativas, indica os percentuais e o número de ocorrências dos fatores de duas variáveis, possibilitando, assim, a criação de tabelas comparativas a partir do cruzamento dos fatores considerados, pelo pesquisador, como mais importantes.

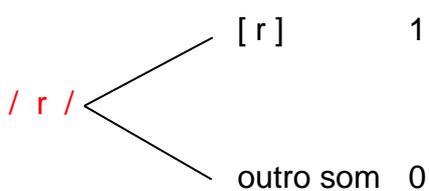
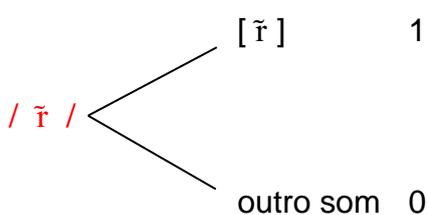
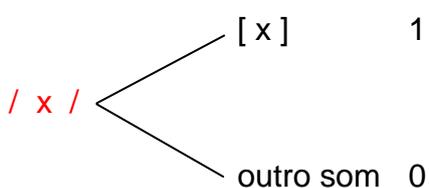
A análise probabilística gerada a partir do *Varbrul* trabalha com significância ideal de .005. Isso significa que uma variável será considerada importante para o processo lingüístico estudado se tiver uma margem de erro máximo de 5%.

3.5 Definição das variáveis

As variáveis utilizadas na análise da presente pesquisa podem ser classificadas em dois tipos: dependentes e independentes, sendo estas de carácter lingüístico e extralingüístico, como constam a seguir.

3.5.1 Variáveis dependentes

As variáveis dependentes foram a realização adequada ou não dos fonemas do Espanhol foco de estudo nesta pesquisa.



3.5.2 Variáveis independentes

3.5.2.1 Variáveis lingüísticas

Controlaram-se, nesta pesquisa, nove variáveis lingüísticas.

1 – Posição na estrutura da sílaba e da palavra

- a – Onset início da palavra (ISIP)
- b – Onset dentro da palavra (ISDP)
- c – Coda dentro da palavra (FSDP)
- d – Coda final da palavra (FSFP)

2 – Vogal seguinte

- i – i
- e – e
- f – a
- o – o
- u – u
- k – não existe (sem a presença de vogal seguinte)

3 – Vogal precedente

- I – i
- E – e
- A – a
- O – o
- U – u
- K – não existe (sem a presença de vogal precedente)

4 – Consoante precedente quanto ao ponto de articulação.

g – labial (p, b, m, f)

h – coronal (t, d, s, tʃ, ʒ, n, ñ, l, r, r̃)

j – dorsal (k, g, x)

k – não existe (sem a presença de consoante precedente)

5 – Consoantes precedentes quanto ao modo de articulação.

l – plosiva / africada (t, d, p, b, tʃ, k, g)

m – fricativa (f, s, ʒ, x)

n – nasal (m, n, ñ)

p – líquida (l, r, r̃)

k – não existe (sem a presença de consoante precedente)

6 – Tonicidade da sílaba

r – sílaba tônica

s – sílaba pretônica

t – sílaba postônica

A escolha dessas variáveis lingüísticas deveu-se ao fato de a literatura da área, como referem Clements & Hume (1995), ter comprovado que vogais e consoantes exercem influência sobre segmentos vizinhos, bem como o acento já ter-se mostrado como condicionador do comportamento dos segmentos. As pesquisas de Callou (1987) e Bisol (1981), Hora (1990) e Amaral (1996) são exemplos de que no Português há registo desses condicionamentos no comportamento das vogais e consoantes.

3.5.3 Variáveis extralingüísticas

Na presente pesquisa, foram controladas duas variáveis extralingüísticas.

10 – Nível de adiantamento no estudo do Espanhol

B – nível 2 (um ano de estudo formal de Espanhol)

C – nível 4 (dois anos de estudo formal de Espanhol)

11 – Tipo de produção lingüística

D – leitura de palavras isoladas

F – leitura de texto

G – discurso dialogado

Escolheu-se a variável extralingüística identificada como (10) por entender-se que o processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) é gradual e que o tempo de uso da língua e de exposição a ela é um fator significativo para que o aluno possa chegar a um bom domínio do novo sistema lingüístico que está adquirindo.

Para fins de codificações da presente variável, atribui-se Nível 2 para alunos que já tinham um ano de estudo formal de Espanhol, com uma carga horária de 2 horas /aula semanais, e Nível 4 para alunos com dois anos de estudos formal de Espanhol, com uma carga horária de 2 hora/aula semanais. Os alunos, em todos os níveis, sempre receberam aulas ministradas em Língua Espanhola, e sempre se exigiu que falassem Espanhol durante toda a aula.

A variável “tipo de produção lingüística” foi escolhida a fim de se verificar se esse é um fator condicionante de diferença no emprego de fonemas da língua estrangeira em fase de aquisição.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, será feita a descrição e análise dos dados da pesquisa. Todos os dados foram submetidos ao programa estatístico VARBRUL.

4.1 As variáveis

É importante salientar, em primeiro lugar, que o programa computacional VARBRUL não selecionou qualquer variável lingüística controlada no trabalho como estatisticamente relevante. Dentre as variáveis lingüísticas analisadas, esperaria-se que algumas fossem selecionadas como condicionadoras do emprego dos fonemas aqui focos de estudo, ou seja, as consoantes / x /, / ã / e / r / do Espanhol.

Um resultado plausível, segundo a literatura da área, conforme Hora (1990) e Bisol (1981), seria a seleção do grupo de fatores “posição na estrutura da sílaba e da palavra” como condicionadora do emprego de consoantes, especialmente com relação ao fator “onset no início da palavra”, uma vez que essa posição é tida como saliente na palavra.

Outro resultado que poderia ser esperado seria a seleção do grupo de fatores “tonicidade da sílaba”, com a realização adequada das consoantes em mais alta frequência na sílaba tônica: já que essa sílaba também se mostra proeminente na palavra, poderia ser um fator facilitador da realização adequada dos segmentos de uma língua estrangeira.

As variantes “vogal seguinte/vogal precedente quanto ao ponto de articulação” também poderiam ter condicionado o emprego de / x /, / ã / e / r /: seria de esperar-se que a identidade do ponto de articulação das vogais precedentes e/ou seguintes facilitassem a realização dos segmentos estudados. Essa identidade de ponto de articulação com segmentos vizinhos foi significativa para o abaixamento de / i / e / u / na pesquisa de Amaral (1996), sobre o abaixamento das vogais altas pretônicas.

Apesar dessas expectativas, entretanto, conforme já foi referido, as variáveis lingüísticas controladas na presente pesquisa não foram selecionadas como significativas pelo programa VARBRUL.

4.2 A variável extralingüística

Na presente pesquisa, só foi relevante estatisticamente a variável extralingüística referente ao nível de adiantamento no estudo do Espanhol, o que mostra, uma vez mais, diante de toda a literatura da área de Lingüística Aplicada, que o aluno que está adquirindo uma língua estrangeira tem de ter um contato quase constante com essa língua e, em se tratando do ensino formal, com o professor que a ministra, uma vez que, nessa situação, o mais freqüente nas escolas brasileiras é que o principal *input* da língua estrangeira seja o professor. Pearson (1997), da Universidade de Miami, constatou, através de um estudo feito com crianças bilíngües, que o *input* é extremamente significativo para a melhor aprendizagem de uma língua. As crianças, para aprender uma língua, devem estar expostas à língua e a exposição deve ser direta, não indireta; assistir pessoas falarem ou usarem signos lingüísticos não é suficiente para uma pessoa falar e escrever. O aprendiz necessita interagir com os falantes usando a língua, defendem Ervin-Tripp (1971); Griffith (1985); Sachs & Johnson (1976). Segundo os autores acima mencionados, a interação é condição básica para aprender uma língua. Os resultados da presente pesquisa mostram que é esse o fator que leva o aluno a ter mais facilidade na aquisição de fonemas que são diferentes dos da sua língua materna, ou seja, o nível de adiantamento mais avançado – que implica maior contato com a língua estrangeira – mostra-se decisivo na aquisição de fonemas dessa língua.

Esse contato com a L2 tem de ser praticamente diário, contínuo e durante um período de tempo que não deve ser menor que trezentas horas-aula, segundo Teves & Costa (1998).

Segundo Moates (1999), da Universidade de Ohio, ficou comprovado que uma palavra de uma L1 alfabética poderia facilitar o reconhecimento em uma L2 também alfabética, especialmente se a L1 e a L2 têm o mesmo padrão ortográfico. Sua investigação também revelou um resultado que corrobora o resultado da presente pesquisa no sentido de que o contato freqüente com a língua é fundamental para aquisição. O trabalho de Moates concluiu que há um maior reconhecimento de palavras de alta freqüência na L2, isto é, quanto mais se usa a palavra, maior será o contato do aluno com a mesma e, conseqüentemente, a aprendizagem se dará com maior facilidade; isso quer dizer que a freqüência do *input* é condicionadora da aquisição da LE.

Levando sempre em consideração o objetivo do aluno de adquirir a LE, o professor deve controlar a aquisição dos fonemas novos, ou seja, que pertencem à LE mas não integram o sistema fonológico de sua LM, em diferentes contextos lingüísticos e em diferentes situações de aprendizagem, como leituras de palavras isoladas, textos e conversações informais.

4.2.1 Nível de adiantamento no estudo do Espanhol

Como o tratamento dos dados pelo pacote computacional VARBRUL selecionou, como estatisticamente relevante para o emprego dos fonemas / x / e / ã / da Língua Espanhola, apenas a variável “nível de adiantamento no estudo do Espanhol”, apresentam-se os resultados registrados em tabelas.

4.2.1.1 O fonema / x /

TABELA 1 – Emprego do fonema / x /, segundo o nível de adiantamento no estudo do Espanhol

Nível de adiantamento	Oc. / Poss.	Perc.	Peso Rel.
Nível 2	65 / 81	80,2 %	.16
Nível 4	90 / 91	98,9 %	.81

Input – .96

Significance – .069

Nessa Tabela, vê-se não só o aumento do percentual de emprego adequado do fonema / x / no nível mais adiantado de estudo do Espanhol, mas chama a atenção o peso relativo (.81), que confirma a significância estatística desse fator. Interessante é observar o fato de que o emprego adequado de quase todas as possibilidades de ocorrência de / x / no Nível 4, que chegou ao percentual de 98,9%, não foi considerado categórico pelo programa estatístico, uma vez que o peso relativo registrado foi de .81. Na verdade, o que os dados da Tabela 1 mostram é que os alunos do Nível 4 produziram adequadamente esse fonema do Espanhol em quase 100% de suas possibilidades de ocorrência, mas, apesar desse alto percentual, o programa estatístico – comparando o comportamento dessa variante com outras variantes também controladas na pesquisa – não considerou esse resultado categórico: estatisticamente o que o peso .81 revela é que o nível mais avançado do estudo do Espanhol é significativo favorecedor do emprego adequado do fonema / x /.

4.2.1.2 O fonema / ɾ /

TABELA 2 – Emprego do fonema / ɾ /, segundo o nível de adiantamento no estudo do Espanhol

Nível de adiantamento	Oc. / Poss.	Perc.	Peso Rel.
Nível 2	6 / 81	7,4 %	.26
Nível 4	32 / 82	39 %	.74

Input – .19

Significance – .000

Na tabela acima, é possível verificar-se, também em se tratando do emprego adequado do fonema / ɾ / do Espanhol, o peso estatístico do grupo de fatores “nível de adiantamento”, uma vez que o Nível 4 foi significativamente destacado como condicionador do uso do segmento.

4.2.1.3 A análise do fonema / x / e do fonema / ɾ /

É pertinente também compararem-se os dados das duas tabelas. Embora o nível mais alto de adiantamento de estudos do Espanhol (Nível 4) tenha sido o fator claramente significativo no emprego adequado tanto do fonema / x / como do fonema / ɾ /, os resultados revelam que os alunos, mesmo com maior contato com a língua estrangeira, apresentam dificuldade maior com relação ao emprego de / ɾ / do que com relação ao emprego de / x /.

A menor dificuldade no emprego de / x / talvez se deva ao fato de que, embora não sendo fonema no Português – língua materna dos informantes –, tem realização fonética correspondente, nessa língua, a um outro fonema – o r-forte –, o

qual, na região da pesquisa, é produzido como a fricativa [x]. Diferentemente, a realização fonética do fonema líquido / r̃ / do Espanhol, embora tenha um fonema correspondente no Português, que também é uma consoante líquida – é o caso do r-forte – não tem correlato fonético nessa língua: na região da pesquisa a consoante líquida não-lateral que corresponde ao r-forte não é realizada como [r̃]. Essa disparidade na representação fonética do fonema líquido do Português e do Espanhol – o r-forte – parece estar dificultando sobremaneira o emprego adequado do fonema / r̃ / do Espanhol e a sua conseqüente realização fonética como [r̃].

Cabe aqui a observação de que o r-forte do Português tem a realização fonética como [r̃] nas regiões de colonização alemã e italiana, no Rio Grande do Sul.

Salienta-se, ainda, que os alunos não tiveram qualquer dificuldade no emprego adequado do fonema / r / do Espanhol, cujo uso, tanto fonológico como fonético, é igual ao que se verifica no sistema do Português; a realização fonética [r] é igual no Espanhol e na variante do Português Brasileiro falada pelos informantes da pesquisa.

4.3 O emprego de outros segmentos em lugar dos fonemas-alvo

Conforme já foi referido, o emprego dos fonemas / x / e / r̃ / apresentou dificuldade maior para os aprendizes do Espanhol do que o emprego do fonema / r /. Essa dificuldade pode ser analisada não só com base na frequência de usos

inadequados dos fonemas, mas também com relação aos segmentos empregados em lugar do fonema-alvo.

Embora as variáveis relativas ao uso de outros segmentos em lugar do alvo na LE não tenham sido consideradas significativas pelo programa VARBRUL, os dados obtidos podem trazer interesse para análise e, por isso, são apresentados nas tabelas a seguir, com os percentuais correspondentes.

TABELA 3 – Realizações fonéticas referentes ao fonema / x /

Segmento	Oc./ Poss.	Perc.
[x]	155 / 172	90,1%
[ʒ]	16 / 172	9,3%
[r]	01 / 172	0,6%

Os dados da tabela acima reiteram a tendência ao emprego adequado da forma [x], já mostrado na Tabela 1. Ao evidenciar, como segunda opção em lugar da forma [x], a realização fonética da fricativa [ʒ], os dados dessa tabela poderiam estar mostrando que os alunos brasileiros, no processo de aprendizagem do Espanhol, estão categorizando o fonema / x / como fricativa e não como líquida, como se poderia supor, já que [x] em Português é a manifestação fonética de uma consoante líquida. A substituição de [x] por [ʒ] poderia ser capaz de evidenciar a sua categorização como fricativa, porque a literatura sobre a aquisição da fonologia, tanto de língua materna como de língua estrangeira (Hernandorena, 1990, 2001; Lamprecht, 1990; Ingram, 1990; Stoel Gammon & Dunn, 1985), é profícua em exemplos que mostram a tendência à substituição de obstruintes por outras obstruinte, e de soantes por outras soantes.

Na substituição de [x] por [ʒ], a raiz do segmento, que o caracteriza como obstruente, se mantém inalterada; o que sofre alteração são apenas os traços de ponto de articulação, conforme mostra a representação na Figura 2.

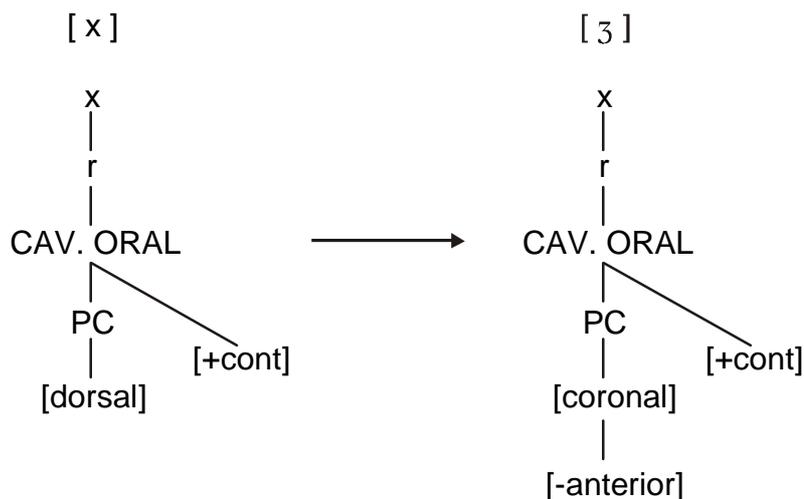


FIGURA 2 – Diagrama arbóreo das formas [x] e [ʒ]

Mas, além dessa motivação fonético-fonológica que poderia estar motivando o uso de [ʒ] em lugar de [x], os dados mostram que a motivação para esse emprego é decorrente fundamentalmente da representação ortográfica do fonema / x / em Espanhol. Como, na forma escrita, o fonema / x / é sempre representado pela letra “j”, esse fato pode condicionar sua manifestação fonética como [ʒ], uma vez que os aprendizes de Espanhol têm muito contato também, na sala de aula, com textos escritos na Língua Estrangeira e, em Português, a letra “j” representa o som [ʒ].

Quando se trata da leitura de palavras ou de textos, a ortografia pode ser o condicionador mais forte para o uso do som [ʒ] para representar o fonema / x /,

mas não é, necessariamente, quando esse uso se verifica na fala espontânea dos alunos, sem o contato direto e imediato da forma escrita da língua.

TABELA 4 – Realizações fonéticas referentes ao fonema / r̃ /

Segmento	Oc./ Poss.	Perc.
[r̃]	38 / 163	23,3%
[r̃']	62 / 163	38,0%
[r]	29 / 163	17,8%
[x]	34 / 163	20,9%

O fonema / r̃ / é produzido como [r̃] ([coronal, + anterior]) – que é a realização fonética típica do Espanhol – e predominantemente como [r̃'] ([coronal, -anterior]), que é uma forma variante verificada entre os falantes nativos de Português Brasileiro no processo de aquisição do Espanhol como LE. Somando-se os índices alcançados por essas duas formas fonéticas, chega-se ao percentual de 61,3 % de emprego – que poderia ser considerado adequado – do fonema / r̃ / pelos informantes da pesquisa. Ao usarem a forma fonética [r] em lugar do fonema / r̃ /, aprendizes de Espanhol demonstram que estão estabelecendo o *status* de líquida a esse fonema, mantendo, na raiz do segmento, o mesmo conjunto de traços distintivos. O que é alterado pelos alunos, no emprego de [r] por / r̃ / é apenas o número de vibrações da língua nos alvéolos, mantendo-se a característica da líquida não-lateral. Talvez esse uso da forma fonética [r] para o fonema / r̃ / possa ser um indício de que haja a representação subjacente de somente uma rótica no Espanhol para os alunos aprendizes da língua.

O uso da manifestação fonética [x] para o fonema [r̄] do Espanhol, por falantes nativos de Português, já implica alteração dos traços de raiz do segmento, como se vê na Figura 3.

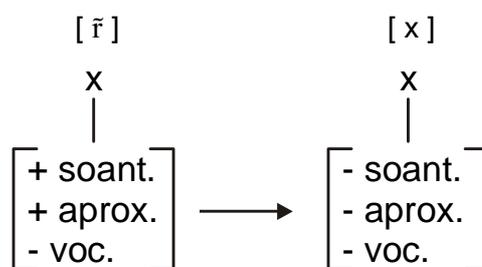


FIGURA 3 – Diagrama dos traços de raiz dos fonemas [x] e [r̄]

Verifica-se que, nesse caso, uma obstruinte é usada em lugar de uma líquida, o que constitui o mesmo processo verificado no encaminhamento histórico da língua conforme referem Callou e Leite (1990, p.72).

A substituição de vibrantes apicais por vibrações uvulares e velares para a vibrante forte em Português parece datar de fim do século XVIII, e Viana (1973) já observa a mudança do r- forte para fricativa. Entretanto, o foneticista Hammarström (1953, apud Callou & Leite, 1990), explica esta mudança através da tensão necessária para articular as vibrações que produzem um r-ápico-alveolar. Outros especialistas da área explicam que essa mudança pode ocorrer devido a um processo de relaxamento e comodidade articulatória.

É importante salientar que a marca de oposição entre / r / e / r̄ / consistia fundamentalmente na quantidade de vibrações e que, durante o processo de evolução, essa marca foi substituída por uma do tipo qualitativa, com a mudança do ponto de articulação de anterior (alveolar) para posterior (uvular ou velar) e de vibrante forte para fricativa.

Segundo Callou & Leite (1990, p.75), a explicação para a causa da mudança de vibrante para fricativa estaria talvez no caráter consonântico definido e absoluto do som fricativo. Devido à escassa diferença que separa as consoantes líquidas e as articulações vocálicas, traduzidas em traços comuns, o processo de transformação de vibrante para fricativa poderia ser explicado por um processo de intensificação ou reforço do caráter consonântico, chegando-se assim a uma fricativa.

O emprego do som [x] para o fonema / r̃ / do Espanhol por falantes nativos de Português Brasileiro pode também explicar-se pelo fato de que, em sua língua nativa, os aprendizes usam o som [x] como alofone do fonema r-forte, identificado com / r̃ / do Espanhol.

Esse fato evidencia não só a transferência, para a LE, do sistema fonológico da Língua Materna dos aprendizes, mas também a dificuldade que têm os alunos de lidar com alofones de uma língua que se apresentam como fonemas em outra.

Por outro lado, reiterando a facilidade da aquisição de fonemas idênticos na Língua Materna dos aprendizes e na LE que está em aquisição, os dados da Tabela 5 mostram a quase totalidade de emprego adequado do fonema / r / do Espanhol por falantes de Português.

TABELA 5 – Realizações fonéticas referentes ao fonema / r /

Segmento	Oc./ Poss.	Perc.
[r]	755 / 757	99.8%
[r̃]	01 / 757	0.1%
[x]	01 / 757	0.1%

O emprego categórico do som [r] para representar o fonema / r / do Espanhol, pelos informantes desta pesquisa, revela, portanto, a facilidade que constituem, para os aprendizes de uma LE, os fenômenos iguais ou semelhantes à sua Língua Materna em oposição ao que é diferente e, particularmente, ao que tem implicações com funcionamento alofônico, como é o caso dos fonemas analisados no presente trabalho, em consonância com a representação mostrada na Figura 1.

A análise dos dados apresentados nas Tabelas 3, 4, e 5 também pode oferecer uma evidência relativamente à discussão do *status* fonológico dos róticos no Português e no Espanhol. Com base nesses dados, as líquidas não-laterais / r̃ / e / r / do Espanhol parecem estar sendo representadas, pelos falantes de Português, como dois fonemas distintos. Essa conclusão poderia ser tirada especificamente da Tabela 4, relativa ao tratamento que recebe a rótica / r̃ / que é a de aquisição mais problemática. Se essa rótica fosse representada pelos falantes de Português como o segmento / r / geminado, como defendem Lopez (1979) e Monareto (1992, 1997) para o Português, e Harris (1983) para o Espanhol, seria de esperar-se que os falantes de Português aprendizes de Espanhol empregassem, em percentual significativamente mais alto, o som [r] em lugar de [r̃]. Como isso não ocorre, parece que – conforme defende Miranda (1996) para crianças em fase de aquisição do Português como Língua Materna – os aprendizes brasileiros do Espanhol como LE também tratam as róticas do Espanhol como dois fonemas.

4.4 Instrumentos utilizados para testar o funcionamento do fato fonológico

Outro fato que esta pesquisa mostrou, através de seus dados, é que, quando o instrumento utilizado para testar o funcionamento de um fato fonológico é mais controlado pelo professor, o aluno se esforça mais para alcançar a produção mais aproximada do som, e que, quando o contexto é mais livre, ou se trata de uma fala relaxada, o aluno pode distanciar-se um pouco da realização correta do fonema em estudo. Essa afirmação é devida ao fato da constatação do melhor desempenho dos alunos na leitura de palavras isoladas do que nos outros contextos analisados.

Na verdade, lidando com palavras isoladas, o aluno pode concentrar sua atenção nos fonemas e nas sílabas que as constituem, tornando mais fácil sua realização adequada. Ao ler ou produzir textos, o falante não só lida com essas unidades fonológicas, mas também deve atentar para aspectos morfossintáticos e semânticos e esse fato pode desviar sua atenção relacionada à produção dos fonemas da língua.

Na rodada do programa VARBRUL denominada CROSSTAB, em que há o cruzamento de dados obtidos, embora nenhuma variável lingüística tenha sido estatisticamente relevante, verificou-se que a produção dos segmentos estudados ficou mais fácil na leitura de palavras isoladas do que em leitura de texto e em discurso dialogado, e isso se verificou mais fortemente em se tratando dos fonemas /x/ e /ĩ/.

TABELA 6 – Percentuais de realização fonética adequada concernente a / ã /, de acordo com o CROSSTAB

Tipo de produção lingüística	Nível de adiantamento			
	Nível 2		Nível 4	
	Oc./Poss.	%	Oc./Poss.	%
Leitura de palavras isoladas	5/42	11,9%	19/42	45,2%
Leitura de texto	2/23	8,6%	6/23	26%
Discurso dialogado	0/18	0%	6/18	26%

A Tabela 6 mostra que os alunos do Nível 2, ou seja, os que têm um ano de estudo de Espanhol, têm mais dificuldade na produção adequada do fonema / ã /, tanto na leitura isolada de palavras, quanto na leitura de texto e no discurso dialogado, do que aqueles alunos que estão no Nível 4, isto é, aqueles que têm um ano de estudo de estudo formal do Espanhol têm mais dificuldades no uso adequado dos fonemas da língua do que os alunos de nível mais avançado.

A tabela evidencia também que tanto os alunos de nível mais inicial como os de nível adiantado têm mais facilidade em produzir o fonema / ã / em palavras isoladas do que na leitura de texto e no discurso dialogado. Defende-se que, na leitura de texto e no discurso dialogado, tem de haver a participação maior do conhecimento lingüístico do aluno, porque o emprego da língua em nível textual inclui outros componentes além do fonético/fonológico – os componentes sintáticos, semântico e discursivo –, exigindo mais de seu desempenho.

TABELA 7 – Percentuais de realização fonética adequada concernentes a / x /, de acordo com o CROSSTAB

Tipo de produção lingüística	Nível de adiantamento			
	Nível 2		Nível 4	
	Oc./Poss.	%	Oc./Poss.	%
Leitura de palavras isoladas	34/43	79%	43/43	100%
Leitura de texto	21/28	75%	26/28	92,8%
Discurso dialogado	10/13	77%	20/21	95,2%

A Tabela 7 mostra que os alunos do Nível 4, ou seja, os que têm dois anos do estudo formal de Espanhol, têm mais facilidade para produzir o som [x] que aqueles alunos que estão no nível dois, ou seja, os que têm um ano de estudo formal do Espanhol, conforme já foi mostrado também na Tabela 1.

Também pode-se observar pela Tabela 7 que a produção fonética desse fonema ocorre com mais precisão quando o aluno faz a leitura de palavras isoladas.

É interessante observar que, quanto à realização fonética desse fonema, bem como do fonema / ã / no nível 4 (Tabela 6) houve percentual maior de acerto no “discurso dialogado” do que na “leitura de texto”. Esse resultado poderia ser atribuído ao fato de que, no “discurso dialogado”, o aluno tem mais liberdade de usar o termo que ele sabe produzir foneticamente, para expressar suas idéias, enquanto que na leitura de palavras e na leitura de texto ele não tem opção, ou seja, tem que ler aquela palavra que está ali, mesmo que não seja capaz de produzi-la corretamente. Além disso, o aluno que já está no Módulo 4 é capaz de fazer uma transferência do [x] de [xua] do Português para produzir o [x] do Espanhol, como é o caso de [xuan], visto que, no Módulo 4, ele já teve um contato maior com a língua, que lhe

permite fazer esta relação entre a Língua Materna e a Língua Espanhola, que ele está adquirindo.

Ressalta-se, no entanto, que o “discurso dialogado” apresentou um número menor de ocorrência dos fonemas foco do estudo (Tabelas 6 e 7) do que os outros tipos de produção lingüística. Portanto, os resultados aqui obtidos podem ser mais consistentemente atribuídos à “leitura de palavras isoladas” e à “leitura de textos” do que ao “discurso dialogado”.

4.5 Aspectos que devem ser considerados na aquisição de uma LE

Pode-se comprovar, através dos dados desta pesquisa, que, para o aluno alcançar uma aquisição mais adequada de fonemas de uma língua, precisa de muito contato com a mesma: necessita ouvir seu professor com bastante frequência, isto é, deve interagir constantemente com os falantes da língua que está adquirindo ou ter outro tipo de *input* lingüístico regular, para adquirir os sons corretamente.

Lightbown & Spada (1993) sustentam que, para se obter uma boa aquisição, é necessário estar bem motivado; os aprendizes, quando querem aprender, procuram dar o melhor de si para conseguir bons resultados. Essas afirmações vêm ao encontro do que diz Espiga (2001) quanto à aquisição do Espanhol por parte de aprendizes falantes do Português Brasileiro. Diz o pesquisador que o aluno bem motivado, especialmente para fins de produção, e estimulado por parte do professor, quando mostra resultados positivos obtidos ao longo do processo, obtém mais

sucesso. Também o autor defende que uma proposta pedagógica que confira, de modo explícito, maior relevância às semelhanças que às especificidades de ambas as línguas conseguirá melhores resultados na aquisição da L2, mas salienta que mesmo assim o professor não deverá deixar de dar a devida atenção para as especificidades das duas línguas.

Também segundo Lightbown & Espada (1993), a língua é adquirida através da imitação. Alguns aprendizes, particularmente as crianças, aprendem alguns aspectos da sua língua imitando-os. Certamente a criança não imita tudo o que ouve; ela seleciona certas palavras ou estruturas as quais estão presentes no processo de aprendizagem. E esse fato também acontece com jovens e adultos que estão adquirindo uma segunda língua.

Os mesmos autores, baseados em pesquisas feitas na área de aquisição de LE, sustentam que nem sempre tudo o que o professor apresenta para seu aluno é por ele aprendido. Certamente há estruturas que ele adquire primeiro que as outras, por isso não é necessário restringir a exposição do aprendiz a determinadas estruturas, pois ele ao natural é capaz de fazer a sua própria seleção, de acordo com sua capacidade e necessidade. Como o trabalho dos professores se realiza dentro de programas de imersão e tem base em uma abordagem comunicativa, é preciso atentar para o fato de que algumas formas lingüísticas são mais raras que outras na fala diária dos aprendizes, e que eles têm poucas oportunidade de ouvi-las, de usá-las e, conseqüentemente, de aprendê-las; nesse caso o professor não deve deixar de proporcioná-las com mais freqüência ao aluno.

Porém, considerando estudos realizados por Espiga (2001), o emprego inadequado dos segmentos estudados nesta pesquisa, no nível dois, pode ser devido à

grande influência da língua materna, visto que as duas línguas em estudo nesta pesquisa possuem genealogia comum, e o falante nativo do Português que está adquirindo o Espanhol está em contato contínuo com as estruturas próprias da sua língua materna, as quais, neste caso, são muito próximas às da língua alvo, o que proporciona naturalmente uma transferência que pode levar a uma certa dificuldade na aquisição da L2.

Lado (1957, p.2) já dizia que o aprendiz, em fases iniciais da aquisição, não consegue desvincular-se do sistema da sua língua materna para adquirir o segmento novo, da língua que está aprendendo, e esta interferência negativa se dá principalmente quando os fonemas a serem adquiridos são diferentes nas duas línguas, ou têm manifestações fonéticas diferentes como é o caso do / x / e do / r̄ / do Espanhol para falantes de Português.

Porém, o fenômeno contrário, isto é, a transferência positiva ou a facilidade de aquisição acontece quando os fonemas são parecidos ou iguais entre si, como é o caso do / r / no Português e no Espanhol. E esta pesquisa mostrou que o emprego de / r / não teve erros por parte de aprendizes brasileiros.

Também, segundo Lado, essa transferência de influência, tanto negativa quanto positiva, é mais freqüente entre línguas mais próximas, como é o caso do Espanhol e do Português: muitas vezes o aluno que está começando a adquirir o Espanhol inicia por tentar imitar a pronúncia do seu professor, passa por um período de interlíngua, que acaba perdendo com o tempo, e, depois de muitas horas de estudos, mostra um emprego correto dos fonemas da nova língua. Esta seria a visão condutista, seguida pelos que apoiam a Análise Contrastiva, como Lado.

Contudo, é importante considerar as idéias da teoria chomskiana sobre a aquisição da L2, em que se valoriza o processo interno, a capacidade “criativa” do aprendiz, a qual, através de um “organizador cognitivo”, o torna capaz de construir a gramática da nova língua, à qual ele está exposto. Esse entendimento poderia explicar por que alguns alunos têm mais facilidade em adquirir determinados segmentos do que outros, pois tal capacidade depende do indivíduo, da sua gramática interna, construída a partir da Gramática Universal, que é inata (Chomsky, 1981).

Ao ensinar uma língua estrangeira devem-se levar sempre em consideração as diferenças entre a língua materna ou as já assimiladas pelo aluno, de um lado, e as línguas a aprender, por outro. No ensino de uma língua estrangeira, é necessário haver uma comparação entre a ou as línguas de base e a língua-alvo. A fim de entender melhor o processo de aquisição de uma língua estrangeira, é importante estabelecerem-se as semelhanças e as diferenças entre a aprendizagem da língua materna e a de uma língua estrangeira. Na aprendizagem de outra língua origina-se um confronto com outro sistema fonológico que se caracteriza por concordâncias e oposições referentemente ao da língua materna.

Uma criança de constituição normal aprende sua língua materna à medida que se integra no seu meio, e esta aprendizagem se processa lentamente já que a criança dispõe de todo seu tempo para aprender sua língua materna, ou seja, de muitas horas durante semanas e meses. Ela vai se apropriando pouco a pouco, em função de suas necessidades, dos elementos lingüísticos usados à sua volta. A criança vai adquirindo a língua sem ter plena consciência dela, sem fazer uma análise lingüística propriamente dita, sem aulas de gramática. Lentamente e quase sem perceber, a

criança adquire o controle das difíceis estruturas lingüísticas e de um complexo sistema lingüístico.

Também é importante salientar que o uso da fala pela criança é uma função natural, quase determinada biologicamente, e ela está altamente motivada para fazê-lo.

Entretanto, é evidente que nada do que foi mencionado com relação à aquisição natural da LM corresponde à situação em que se encontra o adulto ou a criança que está aprendendo uma língua estrangeira em situação formal de ensino. De modo geral, quando se está adquirindo uma LE, a situação se apresenta de forma diferente e as condições físicas e mentais daqueles que aprendem uma língua estrangeira são inteiramente diferentes daquelas em que se encontra a criança quando se integra progressivamente ao sistema de sua língua materna.

Outro fator importante a ser considerado, na aquisição de uma língua estrangeira, é o do tempo de que o aluno dispõe para a aprendizagem da nova língua; muitas vezes estima-se ou parece estimar-se que uma criança conseguirá os mesmos resultados que o obtido para a língua materna, graças a algumas horas de aula por semana, e não se leva em conta o fato de que ela deve dedicar a sua atenção para muitas outras coisas, o que é prejudicial para sua concentração.

Outro aspecto a ser considerado na aquisição de um LE é o método; se se adota o método chamado “global”, onde o aluno começa a adquirir a língua usando pequenas frases completas, deve-se ter cuidado com a construção dessas frases, pois são, quase sempre, complexas para o aluno, principalmente pelo fato de se tratar de macrosssegmentos pertencentes a um outro sistema lingüístico. E esse fato ficou comprovado pelos dados desta pesquisa. Os alunos realizaram mais adequadamente

os fonemas foco de estudo em palavras isoladas, onde eles podiam concentrar mais sua atenção nos fonemas e nas sílabas que as constituem, tornando assim mais fácil sua realização adequada. Isso não quer dizer que o professor de LE deva restringir-se ao uso de palavras isoladas; na verdade é um dado que apenas deve alertá-lo para a complexidade do uso de uma língua que, em nível textual, exige a inter-relação e a ação concomitante dos diferentes níveis de gramática.

Em sala de aula de LE, as relações de semelhança entre a língua materna e a língua-alvo podem, evidentemente, em certos casos, constituir um elemento didático bem favorável à aprendizagem; por exemplo uma pessoa falante de língua portuguesa registra as palavras em espanhol *firmar, murga, ahora*, sem nenhuma dificuldade nas realizações fonêmicas, pois o fonema / r / do Espanhol tem a mesma realização fonética que o fonema / r / do Português.

A aquisição de uma língua estrangeira se dá de uma maneira gradual: algumas formas são adquiridas mais cedo do que outras, conforme a hipótese da ordem natural, e, como já foi referido, para que todo esse processo ocorra é preciso um bom grau de *input*.

O processo de aquisição de uma língua não ocorre isoladamente, depende de uma série de fatores de ordem emocional, cultural e social, que podem facilitar ou inibir a aquisição. Elementos paralingüísticos, como gestos e expressão facial, ou extralingüísticos – “o aqui” e “agora” – facilitam a aquisição da nova língua. Krashen (1985) sustenta que talvez a única maneira de ensinar uma língua é fornecendo ao aluno *input* suficiente. O autor deixa claro que esse *input* deve ser significativo para o aluno, isto é, deve trazer-lhe algo de novo: se o grau de competência atual do aluno na língua é *i*, o *input* deve conter informação lingüística

um pouco além dessa competência, ou seja, $i + 1$.

Além desse fato, o autor deixa claro que o *input* deve ser compreensível, pois sem compreensão da mensagem não haverá aquisição.

Estudos de aquisição revelam que há muitos recursos que facilitam a compreensão de uma língua por parte de falantes que têm menos competência. Entre esses recursos destacam-se:

- a) falar mais devagar, articular melhor cada palavra;
- b) usar palavras mais comuns, mais freqüentes; evitar usar expressões idiomáticas ou gírias, visando à quantidade de *input* compreensível;
- c) usar estruturas sintáticas mais simples, sentenças mais curtas.

Dentro de uma comunicação real, efetiva entre professor e aluno, ou entre alunos, é necessário assegurar a compreensibilidade do *input*; é importante prover o máximo de material de apoio em cada aula, tais como rélia, figuras, tornando as situações lingüísticas tão reais quanto possível, partindo sempre dos interesses e das experiências dos alunos.

Outro aspecto relevante na aquisição de uma língua estrangeira é o filtro afetivo. Ficou constatado através de pesquisas feitas por Krashen (1982) que aprendizes com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais *input*. Porém, quando o filtro afetivo for mais fraco ou baixo, o *input* não será recebido da mesma forma, dificultando assim todo o processo de aprendizagem.

O filtro afetivo explica por que, apesar da exposição a uma grande quantidade de *input*, se pode não atingir um nível de falante nativo, fossilizando-se a língua antes de atingir esse nível.

Transpondo todas essas características do filtro afetivo para uma sala de aula, conclui-se que a situação ideal para o ensino de uma língua estrangeira é aquela que:

- a) mais encoraja uma diminuição de barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou a falta de confiança;
- b) melhor motiva o maior número de alunos;
- c) desenvolve a autoconfiança e as atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca maior e melhor compreensão do *input*.

A sala de aula é extremamente significativa para a aquisição de uma LE; ela é uma ótima fonte de *input* compreensível. A confirmação dos acertos e o estímulo à comunicação, sem ansiedade, num ambiente tranquilo e agradável, podem ser propiciados por uma boa aula e um bom professor.

Segundo Krashen (1992), o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer *input* correto, que pode tornar esse *input* o mais compreensível possível, em condições de mais baixa ansiedade.

Elias (1997) considera muito importante levar em conta, como ponto de partida para obter uma aprendizagem a atmosfera saudável em sala de aula, que promova, em primeiro lugar, uma auto-estima alta do aluno, através da adoção da chamada abordagem dos 4Cs na educação de crianças, isto é: confiança, competência, chances e cuidados. Sendo assim, a criança necessita dos adultos, pois esses lhes inspiram confiança e lhes possibilitam aprender e se auto-realizar e interagir com os pares e com a comunidade em que vivem. Os adultos, porém, devem propiciar experiências para que as crianças desenvolvam suas competências, oportunidades/chances, devem ter cuidado para que as crianças possam pôr em

prática tais competências e possam sentir-se valorizadas como membros interessantes da sua sala de aula e da sua escola.

Muitas pessoas estudam por prazer, pela satisfação que tiram desta atividade intelectual. Então pode-se dizer que há pessoas que realmente gostam do estudo em geral, e portanto entre elas estão as que gostam de estudar línguas. O meio pode favorecer, provocar e suscitar motivação no aluno, isto é, vontade de aprender uma nova língua. Por exemplo, quando amigos da casa ou outros amigos falam uma língua diferente da língua familiar, a criança sentirá, nem que seja inconscientemente, a necessidade de aprender essa língua, pois o domínio desse código representará para a criança um meio precioso de admissão no grupo. Nesse caso, o meio impõe o conhecimento dessa língua, e a criança se entregará com mais energia ao estudo da língua estrangeira, sentirá necessidade de se integrar num novo grupo ou num novo meio. Todos esses fatores vão contribuir para que ela possa adquirir a língua estrangeira com mais facilidade e prazer.

Pesquisas recentes comprovam que se pode suscitar a motivação dos alunos com uma boa aula e com um programa que leve em conta não só progressos lingüísticos a realizar, mas também as necessidades psicológicas dos alunos a que se destinam. Assim na idade das revistas em quadrinhos, um bom curso audiovisual baseado nesta técnica despertará um grande interesse nos alunos. Também em se tratando de um professor que trabalha com pré-adolescentes ou adolescentes, seria de grande valia e motivação para os alunos o uso da Internet; como, na atualidade, esse meio de comunicação é atraente, os alunos sentir-se-ão mais motivados para realizar qualquer aprendizagem através desse meio eletrônico e o farão com mais prazer; sentir-se-ão bem mais próximos da realidade, e os resultados serão bem mais produtivos.

Outro aspecto a ser considerado na aquisição de uma LE é a questão do erro. É difícil determinar qual é realmente a causa de um erro, no processo de aquisição de uma LE, pois, em certos casos, onde é evidente a interferência, não se exclui a possibilidade de hipergeneralização de um paradigma da língua-alvo e inclusive pode-se constatar o mesmo erro na aquisição da LM. Felix (1980) mostra como a omissão do pronome sujeito em Inglês, que é considerado como interferência no caso de aprendizes espanhóis, ocorre também na aquisição da LM.

Autores como Buteau (1970), Wode (1976) e Jackson (1981) concordam em afirmar que a interferência se verifica preferentemente quando os paradigmas da língua-alvo têm uma estrutura semelhante à LM. Pode-se verificar esse fato quando o aluno necessita usar palavras que têm gênero diferente, na língua que ele está adquirindo e em sua LM; é o caso de aprendizes de Espanhol falantes de Português que fazem a seguinte transferência: ao invés de dizer *la sal, el dolor, el árbol*, dizem *el sal, la dolor, la árbol*.

Portanto, conclui-se que a aquisição de uma língua estrangeira se dá de uma forma mais rápida e produtiva quando se consideram aspectos importantes como: o contato diário do aprendiz com a língua-alvo, a motivação, uma proposta pedagógica de acordo com o objetivo do aluno, assim como o uso adequado dos *inputs*, além de um filtro afetivo positivo.

5 CONCLUSÃO

Pelo presente estudo sobre a aquisição dos fonemas / r /, / ã / e / x / do Espanhol, por falantes nativos de Português, chegou-se às conclusões que seguem:

a) Entende-se que o professor de Espanhol ao trabalhar os fonemas / r /, / ã / e / x /, que apresentam um certo grau de dificuldade na sua aquisição por parte dos aprendizes falantes do Português Brasileiro, deve trazer ao nível da consciência de seus alunos as diferenças que eles possuem em relação à sua Língua Materna, o Português, por se tratarem de duas línguas muito próximas, com genealogia comum, mas com sistemas fonológicos diferentes e alofonias também diferentes.

b) Verificou-se que os fonemas de uma língua que podem ter realizações alofônicas diferentes em outra podem constituir maior dificuldade de aquisição, por parte do aluno. Essa dificuldade se evidencia quando se trata de fonemas que funcionam diferentemente em dois sistemas fonológicos colocados em contato – o da Língua Estrangeira e o da Língua Materna. Essa dificuldade aumenta quando alofones da Língua Materna constituem fonemas na Língua Estrangeira, como é o caso foco de estudo neste trabalho.

Em se tratando da aquisição do fonema líquido / *ɾ* / do Espanhol, os dados da presente pesquisa mostram que os alunos têm muita dificuldade na sua aquisição, embora tenha um fonema correspondente no Português, que também é uma consoante líquida – é o caso do r- forte. No entanto, a realização fonética [*ɾ*] não tem um correlato no Português necessariamente: na região da pesquisa a consoante líquida não-lateral que corresponde ao r- forte não é realizado como [*ɾ*].

É relevante salientar também que os brasileiros, aprendizes de Espanhol, quando estão adquirindo o fonema / *ɾ* / do Espanhol que é ([coronal, + anterior]) realizam este fonema como [*ɾ* '] ([coronal, -anterior]), que é uma variante verificada entre os falantes nativos de Português no processo de aquisição do Espanhol como LE.

Os resultados desta pesquisa, também oferecem uma evidência quanto à discussão do *status* fonológico dos róticos no Português e no Espanhol. Com base nos dados, as líquidas não-laterais / *ɾ* / e / *r* / do Espanhol parecem estar sendo representadas, pelos falantes de Português, como dois fonemas distintos. Se essa rótica / *ɾ* / fosse representada pelos falantes de Português como o segmento / *r* / geminado, os falantes desta tenderiam a empregar, em percentual significativamente mais alto, o som [*r*] em lugar de [*ɾ*]. Entretanto, acontece um fato muito significativo e relevante no que se refere à aquisição do fonema / *x* /: sua realização fonética se verifica antes da aquisição do fonema / *ɾ* / do Espanhol. Esse fato pode ser explicado porque, na região da pesquisa, a realização fonética [*x*] já está presente na variante do Português utilizado, isto é, o r-forte é produzido como fricativa [*x*].

Pode-se evidenciar também, ao analisarem-se os dados desta pesquisa, que alguns alunos brasileiros, no processo de aquisição do Espanhol como LE, usam em lugar do fonema / x / a realização fonética [ʒ]. Os dados da pesquisa também mostram que a motivação para esse emprego é decorrente fundamentalmente da representação ortográfica do fonema / x /: como, na forma escrita, o fonema / x / é sempre representado pela letra “j”, esse fato pode condicionar sua manifestação fonética como [ʒ]. Também notou-se que essa troca é mais freqüente em leitura de palavras isoladas e textos.

c) Ficou constatado que, quando duas línguas têm em seus sistemas fonológicos fonemas iguais, esses são facilmente adquiridos, no processo de domínio de uma Língua Estrangeira. Vê-se aqui também a importância da transferência positiva que o aluno faz da sua Língua Materna para a Língua Estrangeira. Esse fato foi comprovado nesta pesquisa pelo excelente desempenho que os alunos mostraram no emprego de / r /, que é um fonema igualmente presente no Espanhol e no Português.

Pode verificar-se, portanto, através deste estudo, que, na aquisição da Fonologia de uma Língua Estrangeira, os fonemas e os sons compartilhados com a Língua Materna têm a sua aquisição facilitada e mais precoce do que os fonemas e sons que são totalmente novos, exclusivos da LE.

d) Conclui-se que o aluno consegue uma melhor realização dos segmentos de uma LE, quando o instrumento utilizado para testar o funcionamento de um fato fonológico é mais controlado pelo professor; nesse caso o aluno esforça-se para alcançar a produção mais aproximada do som, e, quando o contexto é mais livre, ou se trata de uma fala mais relaxada, o aluno pode distanciar-se um pouco da

realização fonética correta dos fonemas da LE. Essa afirmação está fundamentada nos dados estatísticos que provam um melhor desempenho dos alunos na leitura de palavras isoladas do que nos outros contextos analisados. Ressalta-se, no entanto, que os dados da presente pesquisa apresentam um número menor de ocorrências dos fonemas estudados no “discurso dialogado”, fato que não permite o estabelecimento de uma conclusão taxativa relativamente às considerações apresentadas neste item.

e) Verifica-se que os resultados desta pesquisa corroboram conclusões de outras pesquisas na área da Lingüística Aplicada, que asseguram que o aluno, em fase de aquisição de uma língua estrangeira, tem que ter um contato quase constante com essa língua estrangeira; em se tratando do ensino formal nas escolas, esse contato tem de ser muito estreito com o professor que a ministra. Esta pesquisa também concluiu que é esse um dos fatores que leva o aluno a ter maior facilidade na aquisição de fonemas diferentes dos da sua língua materna.

f) Conclui-se também que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira é influenciada por muitos outros fatores, entre eles as características individuais dos aprendizes, as estruturas da língua materna e da língua-alvo, as oportunidades de interação com falantes da língua-alvo e o seu grau de motivação. Portanto, um melhor conhecimento desses fatores permitirá que o professor e os aprendizes aproveitem melhor o tempo de que dispõem juntos, no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

g) Ficou comprovado, através desta pesquisa, que o desempenho do professor com seus alunos em sala de aula e o tipo de insumos que está utilizando são fatores relevantes na aquisição de fonemas de uma Língua Estrangeira.

h) Ressalta-se, também, que é muito significativo para a aquisição de uma Língua Estrangeira a quantidade e a qualidade dos *inputs* oferecidos pelo professor; é a forma de manipulação dos insumos³ pelo docente que condicionará a eficácia do processo de aprendizagem não só da fonologia, mas do funcionamento de todo o sistema que caracteriza a Língua Estrangeira.

i) Concluiu-se, ainda, que o número de aulas semanais que o aluno tem, na escola, é um fator que influencia na aquisição. Se as escolas têm como objetivo formar alunos que sejam capazes de ter uma boa competência lingüística em Língua Estrangeira, devem oferecer cursos com mais horas-aula, isto é, com contatos diários, contínuos e durante um período de tempo que seja suficiente para preparar o aluno a desempenhar todas as habilidades da língua que está adquirindo.

Espera-se, com esta pesquisa, poder contribuir com o trabalho do professor de Língua Espanhola, para que seu desempenho seja facilitado, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula.

³ A palavra *insumos* está sendo usada no sentido de *input*, a exemplo de Nicolaidis (1996), Nascimento (1997) e Contreras (1998).

ANEXOS

ANEXO A – LISTA DE PALAVRAS ISOLADAS

COLÉGIO ANGLICANO SANTA MARGARIDA
CURSO DE EXTRA-CLASSE

EJERCICIOS ORALES

I. LEA LAS SIGUIENTES PALABRAS

01. Roma
02. Rueda
03. Rojo
04. Rico
05. Reina
06. Carro
07. Ferrocarril
08. Arriba
09. Correo
10. Arruga
11. Uruguay
12. Cara
13. Oro
14. Morir
15. Oreja
16. Jamón
17. Jesus
18. Jirafa
19. Joya
20. Jueves
21. Ejercicio
22. Rojo
23. Subjuntivo
24. Cajita
25. Pájaro
26. Mormón
27. Murga
28. Verbo
29. Virtud
30. Mármol

ANEXO B – LEITURA DE TEXTO

COLÉGIO ANGLICANO SANTA MARGARIDA
CURSO DE EXTRA -CLASSE

EJERCICIOS ORALES

I. LEA EL TEXTO

DESCONTANDO UN PAGARÉ EN EL BANCO

- Quiero hablar con el gerente, me puede anunciar, por favor.
- *El gerente está de vacaciones, yo puedo atenderlo. ¿Qué desea?*
- Necesito descontar un pagaré para amortizar intereses atrasados.
- *Déjeme ver su cuenta. Su saldo negativo no es muy grande, sobra dinero.*
- *¿Qué inversiones están dando una buena renta a plazo fijo?*
- *Estamos ofreciendo aceptaciones del Frigorífico Central.*
- Quiero que ponga una parte en aceptaciones y otra en acciones.
- *Como no, señor, vamos a hacer una transferencia para Caja de Ahorro.*
- *¿Por qué para la Caja?, mejor pongamos en una Aseguradora.*
- *Como guste, venga conmigo al mostrador de enfrente.*
- *¿Cuál, con el cajero Gustavo?, él es mi amigo, ¿no sabía?*
- *Sí, él es el operador para estos casos. Vamos a depositar allí esta letra.*
- Me gustaría hacer un retiro en efectivo para los gastos chicos.
- *¿Tiene su chequera?, la necesitamos para garantizar el descuento.*
- Aquí la tiene y aquí está mi tarjeta de crédito.
- *Gracias, acompáñeme al escritorio así llenamos los formularios.*
- Llénelos usted por favor. No me gustan los papeles.
- *No se preocupe, ése es mi trabajo, usted sólo tiene que firmarlos.*
- Mientras, voy a ir hasta la Caja Fuerte a retirar mis acciones.
- *Lo voy a hacer acompañar por el ordenanza, espere un rato, que ya viene.*
- No tengo apuro, dígame, ¿cuál es el nuevo horario de verano?
- *Vamos a abrir a las siete y vamos a cerrar a las doce.*
- Así va dar gusto venir al banco. De tarde hace mucho calor.
- *Ya está pronto, quiere firmar al pie de este formulario, por favor.*

SOLÉ, Jesús María. *Hablemos en Español*. Módulo II. Porto Alegre: Sagra, 1998. p.73.

ANEXO C – DIÁLOGO INFORMAL

COLÉGIO ANGLICANO SANTA MARGARIDA
CURSO DE EXTRA-CLASSE

PROPOSTAS DO DIÁLOGO

As sugestões para o diálogo livre foram criadas pela pesquisadora, de forma que o aluno se sentisse mais à vontade e pudesse usar a língua com mais naturalidade. Esse diálogo foi realizado pela pesquisadora e o estudante durante um período de mais ou menos quinze ou vinte minutos. Foram tratados assuntos diversos, entre eles, preferências do aluno, dados pessoais, esportes, planos do aluno para o futuro, *hobby*, etc. Procurou-se também, ao longo do diálogo, empregar, sempre que possível, palavras que tivessem os segmentos focos de estudo nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, C. D. C. *O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do Francês por falantes nativos do Português*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AMARAL, L. I. C. *O abaixamento de / i / e de / u / no Português da Campanha Gaúcha*. 1996. Pelotas, Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

_____. *Criando um formulário no Microsoft Access*. Pelotas, 1998.

_____. *O Pacote VARBRUL*. Pelotas, 1998.

BISOL, L. *Harmonização vocálica, uma regra variável*. 1981. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BOHN, H.; VANDRESSEN P. (Org.). *Tópicos de Linguística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

BONET, E.; MASCARÓ, J. *On the representation of contrasting rhotics*. Unpublished ms. Universidade Autônoma de Barcelona, 1996.

BRAGA, M. L. *A concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação de Mestrado – PUC.

BRAGA, M. L.; SCHERRE, M. M. A concordância do número no SN na área urbana do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 1976, Rio de Janeiro.

BUTEAU, M. Students' errors and the learning of French as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, n. 8, 1970.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do Português brasileiro*. 1981. Tese (Livre Docência) – UNICAMP, Campinas.

CALLOU, D. M. *Variação e distribuição da vibrante na fala urbana culta do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1979.

_____. *Variação e distribuição da vibrante na fala culta do Rio de Janeiro*. 1987. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro.

CALLOU, D.; LEITE, Y. Variação das vogais pretônicas. *Atas do Simpósio Diversidade Lingüística*. Salvador: UFBA, 1986.

_____. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1990.

CÂMARA JR., J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.

_____. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CAMPBELL, R. Toward a definition of Applied Linguistics. In: *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1980.

CARNIATO, M. C. *A neutralização das vogais postônicas finais na comunidade de Santa Vitória do Palmar*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

CEDEÑO, R. A. N.; MORALES-FRONT, A. *Fonología generativa contemporánea de la lengua española*. Washington DC: Georgetown University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? In: ZANOTTO DE PASCHOAL, Mara. *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. Campinas, SP: Educ, 1992. p.15-23.

_____. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonological features. *Phonology Yearbook*, n.2, 1985.

_____. *A unified set of feature for consonants and vowels*. MS: Cornel University, 1989.

_____. Place of articulation in consoants and vowels: a unified theory. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, n.5,1991.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sound. In: GOLDSMITH, J. A. (Org). *The handbook of phonological theory*. Cambridge: Blanckwell Publishers,1995.

CONTRERAS, M. *As armadillas que podem ser oferecidas pela proximidade dos idiomas – A interlíngua oferecida como insumo nas aulas de Língua Espanhola como LE*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

CORDER, S. P. A role for the mother tongue. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Ed.). *Language transfer in language learning*. Rowley: Newbury House, 1983.

ELIAS et al. Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. In: NEVES, I.; SOUZA, J.; SCHÄFFER, N.; GUEDES, P.; KLÜSENER, R. (Org.). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS. Paris: 1968.

ERVIN-TRIPP, S. An overview of theories of grammatical development. In: SLOBIN, D. I. (Ed.). *The ontogenesis of grammar*. New York: Academic, 1971.

ESPIGA, J. W. Interferências e interlínguas no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de Fonologia. In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira – aspectos fonológicos*. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001.

FELIX, S. *Second language development. Trend and Issues*. Tübingen: Gunther Narr, 1980.

FERNANDES, P. R. *A epêntese vocálica interfonologia Português/Inglês*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

FLEGE, J. E.; DAVIDSON, R. D. Transfer and developmental Processes in adult foreign language and speech production. *Applied Psycholinguistics*, n.5, 1984.

GOLDSMITH, J. *Autosegmental Phonology*. Bloomington: IULC, 1996.

GRIFFITH, P. L. Mode-switching and mode-finding in a hearing child of deaf parents. *Sign Language Studies*, n. 48, 1985.

GUY, G. R. *Linguistic variation in brazilian portuguese: aspect of the phonology, syntax, and language history*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981.

HARRIS, J. W. *Fonologia Generativa del Español*. Barcelona: Planeta, 1983.

HENSEY, F. G. *The sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan border*. Paris: The Hague, 1972.

HERNANDORENA, C. L. M. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HORA, D. *A palatização das oclusivas dentais: variação e representação não-linear*. 1990. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre.

JACKSON, H. Contrastive Analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. In: FISIÁK, J. (Ed.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Ed.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

_____. *Input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. Trad. portuguesa, Ed. Vozes, 1971.

_____. *Language testing*. London: Longman, 1961.

LEMLE, M.; NARO, A. J. Competências básicas do Português. *Relatório final apresentado ao MOBREAL e Fundação Ford*. Rio de Janeiro, 1977.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University, 1993.

LOPEZ, B. *The sound pattern of Brazilian Portuguese*. 1979. Tese (Doutorado) – UCLA, Los Angeles.

MACKEY, W. F. Six questions sur la valeur d'une dichotomie (L1/ L2). *Rassegna italiana di Linguistica Applicata*, Roma, XV, 1983.

MALMBERG, B. *A fonética*. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MIRANDA, A. R. M. *A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre o seu status fonológico*. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MOATES, D. R. The development of word recognition in a second language. *Applied Psycholinguistics*, Ohio, n. 19, p.99-113, 1988.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

_____. A transdisciplinariedade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOLLICA, M. C. M. A regência do verbo ir de movimento. *Relatório final: Projeto Subsídio do Projeto 'Censo' à Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986.

MOLLICA, M. C. M.; MATEUS, R. Regência variável dos verbos pronominais na fala carioca. *Relatório final: Projeto Mecanismos funcionais do uso lingüístico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.

MONARETTO, V. N. O. *A vibrante: representação e análise sociolingüística*. 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *Um reestudo da vibrante: análise variacionista e fonológica*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. As consonantes do Português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro*. 2. ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MOTTA, E. C. M. *Escolarização e variação lingüística*. 1979. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas.

NASCIMENTO, K. *Interação em sala de aula de Língua Estrangeira de deficientes visuais*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

NEUFELD, G. The bilingual's lexical store. *IRAL*, n. 14, 1976.

NICOLAIDES, C. *Interação em sala de aula de Língua Estrangeira: uma experiência na escola de ensino de primeiro grau*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

NINA, T. J. C. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na micro-região de Bragantina*. 1980. Dissertação (Mestrado) – PUC, Rio de Janeiro.

ONEMA, N. P. Alternância entre nós e a gente na função de sujeito. In: SEMINÁRIO DO GEL, XIV, 1987, Campinas. *Estudos lingüísticos – Anais de seminários do Gel*. Campinas, SP: Unicamp, 1987.

PEARSON, B. Z. The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, U.S.A., n. 18. 1997.

PONS MORELLI, Teresa. *A regra variável de nasalização da vogal pretônica /a/ na cidade de Pelotas*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

QUEDNAU, L. R. *A lateral pós-vocálica no português gaúcho: análise variacionista e representação não linear*. 1993. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SACHS, J.; JOHNSON, M. Language development in a hearing child of deaf parents. In: RAFFLER, W.; LEBRUM, Y. (Ed.). *Baby talk and infant speech*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1976.

SASSI, M. P. M. *A palatalização na cidade de Santa Vitória do Palmar*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

SCHERRE, M. M. *Introdução ao pacote VARBRUL para microcomputadores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

SCHERRE, M. M.; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo verbal no Português popular do Brasil. *DELTA*, São Paulo, 1993.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.

SERRANI-INFANTI, S. Transdisciplinaridade e discurso em Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 16, 1990.

SILVA, C. da. *Epêntese do segmento [w] no Espanhol do Uruguai*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

SLAMA-CAZACU, T. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pionera, 1979.

STOEL-GAMMON, C.; DUNN, C. *Normal and disordered phonology in children*. Baltimore: University Park Press, 1985.

TEVES, F. A.; COSTA, M. A. *Hacia el Español*. São Paulo: Saraiva, 1997.

VIANA, A. R. *Estudos de fonética portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1973.

VOTRE, S. J. *Aspectos da variação fonológica no Rio de Janeiro*. 1978. Tese (Doutorado) – PUC, Rio de Janeiro.

WATKINS, M. A. *Variability in vowel reduction by brazilian speakers of English*. 2001. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis.

WIDDOWSON, H. G. Applied Linguistics; the pursuit of relevance. In: *The scope of Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.

WODE, H. Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working Papers in Bilingualism*, n. 11, 1976.