

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

1.1 Fundamentos sobre a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)¹

1.1.1 Considerações iniciais

Dado que na produção oral de uma língua, sobretudo estrangeira, o falante encontra-se condicionado por elementos internos e externos, é procedente realizar, antes de iniciar o nosso estudo, uma reflexão sobre a complexidade da fala.

Entre os elementos internos contam-se os linguísticos (em nosso caso, o conhecimento do sistema fonológico da língua que se está aprendendo, assim como das características fonéticas segmentais e suprasegmentais) e os que têm a ver diretamente com as características pessoais de cada estudante (que vão desde traços de sua personalidade, como por exemplo, a introversão, até outros aspectos como o tom de voz, os gestos, - os “elementos paralinguísticos” em geral² - e o comportamento não verbal). Também constitui um fator interno o desenvolvimento cognitivo, isto é, a maneira como o estudante processa seu pensamento e sua imaginação, desenvolve sua percepção e sua aprendizagem e, além disso, como se produz a aquisição da língua em si mesma ou, mais especificamente, segundo o objetivo deste trabalho, a aquisição dos sons em uma LE.

Por outro lado, os elementos externos relacionam-se com a interação do estudante/falante com outros participantes em uma situação comunicativa. Esta

¹ Considerando a distinção que propõem muitos autores entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), e aceitando que a primeira é a que se aprende em um contexto institucional e a segunda é a que se aprende em uma comunidade linguística, neste trabalho, utilizar-se-á o termo LE, já que se estuda a aquisição e a aprendizagem do espanhol por parte de estudantes universitários que têm o português como primeira língua ou língua materna (LM). Entretanto, em algumas citações, estes termos aparecem indistintamente referindo-se, em geral, à situação do aprendiz de uma LE.

² Segundo Gil Fernández (2007: 19) quando o falante emite um enunciado, a informação acústica que chega a seu interlocutor “no sólo le aporta información *lingüística, sensu strictu*, sino también información *paralingüística y extralingüística*”. As informações *paralingüísticas* relacionam-se com a expressão, não verbal, dos estados de ânimos (permanentes), as emoções (momentâneas) e com o modo como o falante regula o ritmo da conversação, isto é “confieren, pues, al mensaje al que se asocian una carga emotiva y actitudinal que lo caracteriza y lo define” (2007: 20); as *extralingüísticas* correspondem às informações não verbais, “ajenas al sistema de la lengua y entran en la esfera de lo puramente individual” (2007: 19), como a identidade, o sexo, a idade aproximada, a qualidade de voz, os hábitos de locução, etc.

afirmação implica que não é possível entender que a pronúncia seja uma “atividade secundária”, como se chegou a expor, devido à influência das teorias interativas da aprendizagem (Gil Fernández, 2007: 18), dado que, ao falar de interação, faz-se referência às estratégias das quais se vale o estudante para perceber e produzir os sons da LE quando está em contato com o outro. Neste caso, a falta de inteligibilidade e de fluência ao falar pode provocar equívocos, cujo resultado é uma comunicação ineficaz e a sensação de ser sempre um estrangeiro na língua que se aprende.

Entende-se, portanto, que estes elementos - internos e externos - não se excluem de maneira nenhuma, mas sim são partes necessárias do processo de aprendizagem e de aquisição de uma LE. Por tal motivo, nos subitens seguintes, tentar-se-á mostrar como se fundem, de maneira que o estudante chegue a adquirir uma competência comunicativa, incidindo, assim, nos aspectos cognitivos do processo de aquisição e de aprendizagem da língua estrangeira.

Começando pelos elementos externos, pode-se partir de uma reflexão de Hammerly (1982:26) na qual afirma que “a second language is a complete, complex, changing, arbitrary system of primary oral symbols learned and used for communication within the cultural framework of a linguistic community”, o que significa que a comunicação humana é um processo no qual a língua é “una suceción de causa y efecto” (Martinet, 1995). Entre as causas, umas se consideram móveis (as que correspondem à “satisfacción de las necesidades de aquel que habla” para chegar ao efeito que se espera) e outras imóveis (as que se referem “no solamente a las necesidades del hablante, sino también a los conocimientos del oyente, porque si el hablante quiere llegar a sus fines, es decir, satisfacer su necesidad, es necesario que el otro coopere, que el otro comprenda lo que se le va a decir”) (Martinet, 1995: 42 *apud* Sandes, 2004: 23).

Esta proposição pode relacionar-se, a partir da perspectiva da fonética, com a teoria da H&H (modelo da hiperarticulação e da hipoarticulação de Lindblom, 1990), a qual defende que, em geral, o falante modula seu comportamento (*performance*) segundo as necessidades da comunicação e da situação, de modo que controla a interação entre os fatores que orientam sua produção e seu resultado (*output*) de acordo com as limitações do ouvinte; isto é, os falantes adaptam-se às condições do contexto para obter a compreensão por parte de seu interlocutor.

O que ocorre é que ao realizar estas operações que lhe permitem manter uma interação, o falante (especificamente, o estudante brasileiro de E/LE), através de suas

habilidades cognitivas (um dos elementos internos mencionados), ativa outras operações (ou estratégias, como veremos mais adiante) que lhe possibilitam ser entendido, embora não na totalidade de seu discurso, já que em sua produção observa-se uma série de marcas, tanto de sua língua materna (LM) como de sua interlíngua (IL). Tal hipótese justifica este capítulo, no qual se discutirão não só os fatores que se relacionam com as habilidades cognitivas, mas também os que têm a ver diretamente com a interação.

Compreender a linguagem do ponto de vista da interação supõe considerar os princípios funcionalistas que levam em consideração os já mencionados fatores externos e internos que afetam o falante durante a produção ou a percepção de uma língua. Estes princípios opõem-se aos do estruturalismo, no qual se analisam as unidades e as estruturas gramaticais isoladas (fonemas, morfemas, relações sintáticas e semânticas, etc.), e às teorias formalistas, que também tratam as formas linguísticas como um sistema autônomo, isolado da interação social. Entretanto, embora alguns teóricos critiquem ambas as aproximações, destacar-se-á aqui sua contribuição aos modelos de aquisição de uma LE que se utilizará como base para estruturar a apresentação deste trabalho.

Cabe destacar que o funcionalismo tem sua origem na fonologia estrutural desenvolvida pela Escola de Praga, sobretudo a partir dos trabalhos de Trubetzkoy e Jakobson, continuados, no contexto francófono, por Martinet. Esta origem implica dois aspectos interessantes: por um lado, deve-se considerar que a proposta funcionalista de Martinet permite explicar, em certa medida, o número de estratégias que durante o processo de aquisição e de aprendizagem utilizam e criam os estudantes ao produzirem uma língua estrangeira, principalmente em sua faceta oral; e por outro, tem-se que aceitar que uma das principais contribuições dos estudos fonológicos estruturalistas consiste em observar que durante a pronúncia aparecem alguns caracteres físicos dos fonemas que não têm valor distintivo, mas sim correspondem a traços fonéticos que se relacionam com outros elementos que, nos estudos atuais sobre a aquisição e a aprendizagem dos sons de uma língua estrangeira, considerar-se-ão de grande relevância, como será mostrado mais adiante. Ambas as considerações compõem o conjunto de fatores relacionados com a aquisição e a aprendizagem dos sons de uma LE e constituem a base dos modelos que pretendem explicá-los, como será exposto a seguir.

Estas colocações justificam a divisão do aspecto teórico deste estudo em dois capítulos, em um processo que vai do mais general ao mais específico; isto é, em um

primeiro momento (capítulo 2), discute-se sobre os modelos lingüísticos de forma geral, como um passo prévio à apresentação dos modelos de aquisição e de aprendizagem de uma LE e, em um segundo momento (capítulo 3), trata-se, especificamente, dos modelos de aquisição dos sons de uma LE, o que culminará na discussão, no capítulo 4, sobre a aquisição dos sons em E/LE por brasileiros e suas dificuldades específicas.

1.1.2 A competência comunicativa

O conceito de *competência comunicativa* foi cunhado pelo sociolinguísta D. Hymes em 1971. Este conceito ampliava o de *competência lingüística* definido por Chomsky (1957, 1959, 1965), que considerava, basicamente, o conhecimento da LM e opunha “competência” (conhecimento de elementos mais formais de uma língua) à “atuação” (“performance” ou uso da língua), isto é, introduzia os conceitos de gramaticalidade e de criatividade, que são aspectos que se relacionam direta e unicamente – com a estrutura da língua. Ter *competência comunicativa* na LE significa, na visão de Hymes, adquirir uma série de sub-competências, entre as quais se encontram a linguística, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Este conceito, que se refere à capacidade dos indivíduos para codificar e decodificar as mensagens através da aquisição de sub-capacidades, associa-se diretamente com o funcionalismo.

Hymes (*apud* Giovannini et al., 1999: 29) afirma que para que o estudante adquira ou aprenda com êxito uma língua estrangeira em todos os seus aspectos, deve desenvolver uma série de sub-competências que são conhecimentos, tão conscientes como inconscientes, sobre a língua e outros aspectos de seu uso comunicativo: *competência de aprendizagem*, que corresponde ao grau de autonomia que o estudante deve alcançar para organizar sua própria aprendizagem, inclusive para tomar decisões, assumir responsabilidades, realizar auto-avaliações e fiscalizar suas dificuldades e conhecimentos de forma ativa; *competência gramatical*, que corresponde à aprendizagem do uso adequado das regras para interpretar e produzir enunciados corretamente na língua estrangeira, o que implica ter conhecimentos sobre o componente fonético e fonológico, gramaticais, léxicos, morfológicos e sintáticos da língua estrangeira; *competência sociolinguística*, que consiste em saber adequar cada registro lingüístico a cada situação concreta na língua estrangeira; *competência discursiva*, determinada pela capacidade de construir e interpretar textos na língua estrangeira; *competência estratégica*, que se refere às estratégias que os estudantes

criam para compensar, em uma situação de comunicação oral ou escrita, as dificuldades derivadas de um conhecimento incompleto da língua estrangeira; e, finalmente, *competência sociocultural*, que se relaciona com o conhecimento do contexto sociocultural da língua estrangeira, que permite ao falante tratar as diferenças não como estereótipos, mas sim com estratégias apropriadas para obter seus fins comunicativos.

Como foi assinalado, os conhecimentos sobre os aspectos fonéticos e fonológicos, tanto segmentais como suprasegmentais, fazem parte da competência linguística. Entretanto, durante o processo de aprendizagem e de aquisição dos sons na língua estrangeira, devem-se considerar outros elementos que, como já se indicou e como será exposto detalhadamente mais adiante, respondem tanto a fatores externos (relacionados com o contexto de produção) como internos (de natureza cognitiva) ao falante e que muitos professores não consideram no ensino de uma LE. Por este motivo, o estudante deixa de aprender ou adquirir os elementos que são mais importantes para o desenvolvimento de sua *competência comunicativa* na língua estrangeira já que, como lembra Hammerly (1982: 37), “speech is therefore the basic form of language. This leads us to the conclusion that speech should be emphasized in second language teaching”.

As dificuldades dos estudantes ao adquirirem a competência linguística derivam de diversos fatores que têm a ver não só com aspectos de sua personalidade, como a introversão, a ansiedade, etc.³, mas também com fatores relacionados com o processo de aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira. No caso específico das línguas espanhola e portuguesa, a proximidade procedente do fato de que ambas são línguas derivadas do latim, pode provocar vários processos, já que muitas vezes o estudante ignora “que o semelhante não é, necessariamente, 'igual' e que esta proximidade pode causar erros de pronúncia” além de muitos outros (Mar, 1994:8).

Todos esses aspectos mostram que a pesquisa a respeito dos fenômenos que ocorrem durante a aquisição e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira não deve consistir somente em uma descrição de dados obtida a partir de uma tabela

³ Brown (1980) trata do “factor edad”; Krashen (1981) refere-se ao “filtro afetivo” (ansiedade, auto-estima e motivação); Thompson (1991) considera que habilidades como o ouvido musical e a capacidade imitativa, sobretudo nas crianças, relacionam-se com o êxito na aquisição fonológica da LE e Moyer (1999) apresenta um estudo sobre variáveis como exposição, instrução, motivação, empatia cultural e desejo de adquirir um sotaque nativo na LE.

resultante de um conjunto de “erros” recorrentes na aula de língua estrangeira, mas sim em uma tarefa que exige uma análise crítica e uma seleção das diversas teorias a respeito da aquisição ou aprendizagem de uma língua estrangeira e do fenômeno que se quer abordar. Uma destas teorias, que será exposta a seguir, centra-se no desenvolvimento cognitivo e relaciona-se diretamente com os já mencionados fatores internos ao falante durante o processo de aquisição e de aprendizagem de uma LE.

1.1.3 O aspecto cognitivo

O aspecto cognitivo refere-se ao processo do pensamento e ao reflexo que este tem na conduta do falante. No que diz respeito à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, associa-se às estratégias do aprendiz para perceber e produzir a língua estrangeira.

Embora as discussões sobre o processo do pensamento tenham como ponto de partida os estudos de Piaget sobre a gênese e o desenvolvimento do pensamento infantil (1967, 1974)⁴, seus conceitos aplicaram-se ao desenvolvimento do conhecimento do ser humano em geral, assim como à educação e à aquisição de línguas estrangeiras, porque tratavam, basicamente, da adaptação a novas situações (Mora Ledesma, 1990). O estudante, muitas vezes, levado pelo desejo de comunicar-se rapidamente na língua estrangeira, utiliza mecanismos psicológicos — ou

⁴ Piaget explica a gênese do pensamento infantil através de quatro etapas (os períodos fundamentais da inteligência): a sensorio-motora (dos 0 aos 18 meses de vida), a pré-operacional (dos 18 meses aos 7 anos), a das operações concretas (dos 7 aos 12 anos) e a das operações formais (a partir dos 12 anos). Segundo Mora Ledesma (1990), ao enfrentar-se com uma situação nova, neste caso, a linguagem, atuam dois princípios dinâmicos fundamentais que regem o desenvolvimento do pensamento: por um lado, a *assimilação*, que consiste na “incorporación de un objeto nuevo o experiencia a esquemas ya existentes”, o que no processo de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira explica a interlíngua, dado que o ser humano primeiro adapta o novo ao que já existe, que atuaria como um *imã perceptivo* ou um protótipo; e por outro, a *acomodação*, que “consiste en acomodar o ajustar los propios esquemas de acción para que se adapten al nuevo objeto o situación” (1990: 115). Deve destacar-se aqui que, segundo a teoria de Piaget, estes dois princípios fundamentais, nas duas primeiras etapas do desenvolvimento do pensamento, caracterizam-se por um egocentrismo “en el que su función es satisfacer al yo mediante una transformación de lo real en función de sus deseos, lo que deforma, en cierta medida, la realidad” (1990: 116). Esse conceito aplicado à aprendizagem ou aquisição de uma língua estrangeira explica a “surdez fonológica”, como será tratado mais adiante, assim como a razão pela qual nas primeiras etapas da interlíngua o estudante apresenta na produção da LE tantas marcas de sua língua materna. No capítulo 3 voltaremos, com mais detalhe, a essas questões.

estratégias — nos quais intervêm fatores tanto do meio social no qual está inserido, como da linguagem em si mesma. Esse desejo conformado com o desenvolvimento de estratégias, funciona perfeitamente em uma comunicação básica e informal, dado que não existe a necessidade de conhecimentos específicos de diversos aspectos da LE, embora, por outro lado, faz com que o estudante não seja consciente de que, especialmente no aspecto fônico, sua pronúncia não é a correta na LE, o que pode provocar equívocos na comunicação.

Esse fato se dá porque como o estudante já possui recursos cognitivos para desenvolver categorias mais abstratas de uma língua, baseadas na integração de informações tanto linguísticas (conhecimento das estruturas da língua) como extralinguísticas (por exemplo, as estratégias que utiliza, inclusive considerando o conhecimento de seu interlocutor e as informações sobre o contexto), recorre à inferência. Assim, combina as informações linguísticas da nova língua com as de outras que já possui — estas podem ser tanto sua língua materna como outra(s) língua(s) estrangeira(s) — para produzir sons na LE que está aprendendo.

Vale destacar que, do ponto de vista da cognição, a percepção é um fator imprescindível para que se dê o processo. Nas palavras de Biembengut (2007: 2):

Conocer como conocemos, como se procesan los estímulos internos a partir de los estímulos externos, como se manifiestan nuestras percepciones, en otras palabras, nuestras mentes, hace décadas ha sido objeto de investigación del área de la *neurociencia cognitiva*: área de la ciencia que estudia el sistema nervioso (*neurociencia*) y la que se propone modelar los procesos de percepción y cognición (*ciencia cognitiva*).

Entretanto, confirma-se que os sistemas perceptivos do ser humano respondem de forma seletiva aos estímulos externos e que não se costuma prestar atenção a todos os estímulos com a mesma intensidade, devido ao efeito dos filtros cognitivos. O êxito de todo este processo implica a capacidade de captar idéias (ou eventos), mesclá-las, seleccioná-las e relacioná-las com as que dispomos para, finalmente, reproduzi-las.

Como assinala Kovacs (1997:70), a percepção “equivale a extraer información del caos sensorio y este proceso empieza en la periferia sensoria donde procesos de filtraje, a ejemplo de ventanas limitadas, coloridas y destorcidas, necesariamente, impondrán limitaciones”. Não obstante, esta extração de informações não é aleatória, dado que como esclarece George (1973: 51) “nuestra percepción está estrechamente relacionada con el pensamiento, la resolución de problemas y los procesos decisorios.

La diferencia entre esos puntos se encuentra en el grado de complejidad de la percepción y su relación con la situación real de la resolución de problemas”; isto é, a percepção também é o resultado dos desejos, dos projetos, das emoções ou das intenções inconscientes.

É importante ressaltar que também do ponto de vista cognitivo, o elemento necessário para enlaçar a percepção e o conhecimento é a compreensão⁵. No caso da percepção dos sons em uma língua estrangeira, como se verá no **subitem 3.3.1**, algumas

⁵ Como explica Biembengut (2007: 4), “diversos investigadores dividen el proceso cognitivo en tres estadios: percepción, comprensión y representación” e menciona como exemplos destacados os trabalhos de George (1973) e Kant (1724-1800). Sobre esses autores expõe que (2007: 4):

George (1973: 18) considera que en el *primer estadio*, ocurra una ‘producción divergente (o inducción), cognición y valoración’; en el *segundo estadio*, el de la comprensión, ocurran ‘los productos del pensamiento: unidades, clases, relaciones’ y en el *tercer estadio*, el de la representación, ocurran tipos de contenido: ‘figurativo, simbólico y semántico’.

Y,

Kant (1724-1800) (*apud* Terra, 1995) denominó a ese proceso de facultad del conocimiento espontáneo y también lo dividió en tres, a saber: la *aprehensión*, (apprehensio) del diverso de la intuición –que requiere intuición; la *comprensión*, o sea, la unidad sintética de la conciencia de ese universo en el concepto de un objeto (apperceptio comprehensiva) -que requiere entendimiento y la *exposición* (exhibitio) del objeto correspondiente a ese concepto de intuición- que requiere juicio, juzgamiento. Haciendo una adaptación de los términos utilizados por Kant, denominense los tres estadios del proceso cognitivo en: *percepción y aprehensión; comprensión y explicación; y, significación y modelación*. (Biembengut, 2007: 5).

Ademais, a autora (2007: 4) acrescenta que no processo cognitivo:

cada sensación o percepción, que tenemos del medio, hace crear en nuestra mente imaginación e ideas, que a partir de la comprensión y del entendimiento, pueden transformarse en significado, modelo, por lo tanto, conocimiento. Conocimiento que nos permite formar imágenes, conceptos; crear objetos; dar la forma, el color, el sentido al mundo en que vivimos.

categorias são processadas mais facilmente que outras. Esta seleção se dá pelo impacto cognitivo que tem a nova informação para o falante: se tratamos de informações habituais, a atenção será menor, enquanto que se são processadas informações novas, a percepção será mais eficaz porque estas exercem um maior impacto cognitivo.

É fato conhecido que a percepção resulta de um processo cognitivo que se compõe de vários fatores e, por tal motivo, ao que se escuta costuma-se acrescentar informação já conhecida; assim, a transferência na aquisição de uma LE pode explicar-se pela combinação de informações procedentes de diferentes fontes durante o processamento da informação nova⁶. Posto que o princípio cognitivo básico do ser humano é o de relevância (Escandell, 1993; Sperber e Wilson, 1986), costuma-se produzir uma maximização da relevância de determinadas informações em função de seu grau de habitualidade.

No caso dos sons de uma LE, como veremos no **subitem 3.3.1**, os sons que são idênticos ou semelhantes aos da LM não se percebem em sua totalidade, porque é produzida uma confluência de informações entre eles; pelo contrário, os sons que são diferentes, poder-se-ia dizer que “impactam” o ouvinte e, em conseqüência, percebem-se com mais facilidade⁷.

O comportamento de quem aprende uma língua estrangeira rege-se por uma série de estratégias próprias do processo de aprendizagem ou aquisição da LE. Embora uma das mais importantes seja a *transferência* ou *interferência da LM*, como se discutirá mais adiante (**subitem 4.4.3.1**), antes se faz necessário descrever brevemente como se explica o processo em si mesmo e quais são as suas principais características através das diversas teorias que se desenvolveram desde princípios do século XX.

1.1.4 A aquisição e a aprendizagem de uma LE

⁶ Como veremos no **subitem 3.3.2** o imã perceptivo poderia constituir uma dessas fontes.

⁷ Não se deve esquecer a variedade de condicionantes pessoais que determinam a aquisição dos sons em uma LE, assim como os fatores “sócio-afetivos ou psicossociais” (Gil Fernández, 2007:104), que contribuem, de forma positiva ou negativa, ao desenvolvimento da competência comunicativa (Schumann, 1975; Zuengler, 1988).

Ao longo do século XX surgem diversas teorias com diferentes pontos de vista sobre a aquisição e a aprendizagem de uma LE que, em conjunto, ajudam hoje a esclarecer questões sobre o processo pelo qual passa o estudante ao adquirir ou aprender dita língua. Algumas delas são: o *condutismo* – que teve Skinner (1957) como um dos seus mais importantes representantes –, o *inatismo* – que parte das teorias de Chomsky (1957, 1959, 1965) – e o *interacionismo* – que considera tanto o aspecto ambiental do condutismo como os fatores inatos destacados por Chomsky, embora de modo distinto ao que se propõe nesses modelos. Vários estudos – entre eles os de Lennerberg (1966, 1967), Selinker (1972), Krashen (1976a, 1985), Corder (1967, 1983) e Hymes (1971) – costumam mencionar a obra de Chomsky como um marco para a discussão sobre o que significa adquirir e aprender uma língua. Por outro lado, surgem, além disso, várias perspectivas a partir das quais podem ser abordadas a aquisição e a aprendizagem de uma LE como, por exemplo, a sociolinguística, a neurolinguística e a psicolinguística.

Embora não sejam o objeto de estudo deste trabalho, tanto as correntes teóricas mencionadas neste subitem, no campo da lingüística, como as que fazem parte das demais áreas do conhecimento, são imprescindíveis para as investigações a respeito da aquisição e da aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente de sua faceta sonora. Como assinalam Sharwood Smith (1988) e Llisterri (2001), não nos basta uma única teoria para explicar os fatos de uma língua, dado que as teorias e as diferentes disciplinas implicadas devem complementar-se de modo a que se chegue a explicar da maneira mais completa possível o comportamento do estudante de uma LE.

A contribuição mais relevante das teorias lingüísticas para o presente estudo é a discussão sobre como se desenvolve o processo de aquisição e de aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo no plano fônico, levando em consideração o comportamento cognitivo do estudante durante o processo. A seguir, serão expostas algumas das características do processo, mais específicas e relevantes para este estudo. Entretanto, antes será comentada a contribuição da teoria gerativa, que é o ponto de partida de muitos teóricos.

1.1.5 A contribuição da teoria gerativa

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991) e González (1994), os estudos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira realizados com anterioridade à obra de

Chomsky (1957, 1959, 1965) teciam suas considerações do ponto de vista das práticas pedagógicas. Entretanto, a partir dos postulados de Chomsky sobre os princípios gerais da aquisição da linguagem começam a surgir propostas que determinam a separação entre os estudos sobre a aquisição e os que tratam mais especificamente do ensino, considerando-se inclusive como disciplinas de diferentes áreas.

Assim, a partir dos anos 60, tem primazia a teoria gerativa proposta por Chomsky. Este autor define a *gramática universal* (GU) – ou o dispositivo de aprendizagem da língua (DAL) – como uma dotação genética que se ativa ao entrar em contato com uma língua e a partir das regras e usos desta se desenvolve. A GU é um conjunto de princípios abstratos inerentes ao ser humano que determina as combinações possíveis em todas as línguas, o que lhe permite aprender e adquirir uma delas.

A GU tem uma importância fundamental nas investigações sobre a aquisição da LE. A partir dela, surgem propostas que determinam a separação entre os estudos sobre aquisição e os que se dedicam ao campo do ensino; em consequência, o estudo da aquisição das línguas estrangeiras começa a transformar-se em uma disciplina específica integrada às ciências cognitivas.

Chomsky define a gramática como um sistema de regras que explica a estreita relação entre a representação semântica e a representação fonológica. Considera que todo ser humano não só possui uma “competência lingüística”, que provém da Gramática Universal e que lhe permite “fazer julgamentos imediatos, intuitivos e naturais sobre as relações sintáticas e semânticas de sua língua, de interpretar sentenças ambíguas e de detectar sentenças mal formadas, sem que ninguém lhe tenha ensinado”, mas também é capaz de determinar “a conexão intrínseca entre som e significado em cada sentença e do sistema de regras que a caracteriza” (Matzenauer *apud* Bisol, 2005:14).

Essa “competência lingüística” da teoria chomskyana refere-se ao conhecimento específico que um falante/ouvinte tem das regras de sua língua – que lhe é inato – e contrapõe-se ao “desempenho” (*performance* ou “atuação”). Este, por sua vez, “depende não somente do conhecimento lingüístico da língua, mas de muitos outros fatores, como restrições de memória, atenção, crenças e conhecimentos não-lingüísticos” (Matzenauer *apud* Bisol, 2005:14), isto é, abrange fatores próprios das situações de fala em que participam aspectos pragmáticos e fatores sociais.

Nesse contexto, em 1967, surge a *análise de erros* (AE) a partir, principalmente, dos trabalhos de Corder nos quais se inicia a discussão sobre o valor dos erros na aquisição ou aprendizagem de uma LE. Ao valorar o aspecto cognitivo, os erros consideram-se parte do processo de aquisição ou aprendizagem do estudante, pois

estes aportam informações ao professor ao converterem-se em indicadores das dificuldades e do momento do processo no qual se encontra o aluno; tal colocação difere das concepções anteriores, em que os erros significavam interferências dos hábitos da LM do estudante. Além disso, como lembram Larsen-Freeman e Long (1991: 64), o aluno já não se caracteriza como um ser passivo no processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua, mas passa a ter um “papel ativo”, pois processa, gera, comprova e melhora a hipótese com o objetivo de alcançar um nível refinado de conhecimento da língua.

Todas essas considerações são importantes, porque se percebe uma mudança na concepção e na classificação do que era entendido como “erro”. Agora se passa a ver o estudante como alguém que desenvolve uma série de estratégias para mover-se no processo de produção e de percepção (ou, no caso da escritura, recepção) da língua estrangeira. Para que esse processo seja ativo, o estudante sempre parte de estratégias contrastivas, próprias dos primeiros estágios de aprendizagem ou aquisição da LE, caracterizados pela transferência e pela interferência. No âmbito da aprendizagem e da aquisição dos aspectos fonéticos e fonológicos da LE encontram-se fenômenos análogos, como veremos no capítulo 3.

As contribuições de Chomsky sobre a aquisição da LM levam os estudiosos da aquisição de línguas estrangeiras a considerar a LM do estudante um “filtro lingüístico” (Krashen, 1976a, 1981, 1982, 1985); isto é, o ser humano, exposto ao *input*⁸ na LE, tem uma predisposição a inferir as regras dessa língua a partir de um conhecimento interno, que passa pelo “filtro lingüístico” da língua materna e vai reestruturando-se de maneira dinâmica para chegar, gradualmente, a alcançar o nível de um nativo em língua estrangeira (Larsen-Freeman e Long, 1991:60). Entretanto, o modelo teórico da linguística gerativa de Chomsky não deixou de considerar aspectos comparativos entre as línguas – com as colocações sobre os princípios e parâmetros – e, desta maneira, as regras de representação fônicas também foram tratadas a partir desse modelo de análise, pelo menos em um primeiro momento. A evolução das

⁸ “Durante estas corrientes surgen algunos términos que van a ser importantes para los estudios de la adquisición de lenguas extranjeras, principalmente con Corder, que se refieren a la distinción de por lo menos tres niveles en el proceso de adquisición: el *input*, que corresponde a todos los datos con que el aprendiz tiene contacto, o sea, los datos de entrada; el *intake*, que corresponde a los datos que el aprendiz efectivamente asimila y organiza y, finalmente, el *output*, que corresponde a los datos de la interlengua producida por los aprendices, que deben reflexionar cuales parámetros están fijados y qué tipo de variación paramétrica es favorecida por los diferentes mecanismos de la *performance*.” (González, 1994: 36)

teorias e dos modelos que discutem a respeito da interferência fonética na aquisição e na aprendizagem de uma LE será estudada no capítulo 3.

Quanto ao tratamento dos erros, como será exposto no subitem 2.8, a predição da análise contrastiva perde sua força frente à *análise de erros*. Esta mostra que existem alguns erros que se explicam pela interferência da LM, mas que há outros que são próprios da aprendizagem, da etapa no desenvolvimento da interlíngua (IL) – tema que trataremos a seguir – e das estratégias das quais se valem os estudantes para aprender estruturas da LE.

1.1.6 A interlíngua

As investigações sobre a *interlíngua (IL)* desenvolveram-se principalmente a partir dos trabalhos de Selinker (1972) e de Corder (1974)⁹. Entende-se por interlíngua um sistema com características que não se identificam nem com a língua materna nem com a estrangeira, no qual funcionam basicamente as estratégias comunicativas criadas pelos estudantes e que evolui de modo natural, segundo seu nível de aprendizagem ou aquisição da nova língua. Durante este período, o estudante pode, inclusive, construir estruturas ou produzir sons que não se explicam por influência da LM nem aparecem na LE.

Ao considerar pela primeira vez, em 1972, a interlíngua como língua e como um sistema lingüístico resultante da tentativa do aprendiz de produzir enunciados em uma língua estrangeira, Selinker fez com que os estudiosos da aquisição ou da aprendizagem de uma língua estrangeira prestassem mais atenção ao tema e chegassem a mudar sua visão sobre o papel dos erros na aprendizagem (veja o subitem 2.8).

Selinker (1972) parte da idéia – de raízes claramente chomskianas – de que na mente existe uma *estrutura latente* da linguagem, herdada geneticamente, que é posta em funcionamento durante a aquisição da língua materna e que se manifesta em uma língua concreta: trata-se da *gramática universal*, à qual aludíamos no subitem 2.5. Postula, além disso, uma *estrutura psicológica latente* que entra em funcionamento durante a aquisição ou a aprendizagem de uma língua estrangeira, cujas regras não estão nem na língua materna nem na língua estrangeira. Esta estrutura não constitui

⁹ Quando os estudiosos começaram a pesquisar sobre a “língua” do falante não-nativo ao produzir a LE, denominaram-na um “sistema aproximado” (Nemser, 1974) e um “dialeto idiossincrásico” (Corder, 1974).

um programa geneticamente determinado como a gramática universal e tampouco pode garantir-se que chegue a manifestar-se em uma língua.

Selinker defende, além disso, que podemos analisar muitos aspectos lingüísticos presentes na interlíngua, sempre partindo da produção do adulto quando tenta produzir a língua estrangeira. Para essa análise recorre-se a cinco processos centrais que caracterizam a interlíngua: a *transferência lingüística da língua materna*, as *estratégias de comunicação*, as *estratégias de aprendizagem*, a *hipergeneralização das regras da LE* e a *transferência de instrução*.

Moita Lopes (1996) acrescenta duas características mais, que considera importantes na interlíngua: a *permeabilidade*, que permite a penetração de regras, sejam da língua materna, sejam resultantes da hipergeneralização das regras da língua estrangeira, e a *reincidência de erros*, algumas vezes já fossilizados.

Para Liceras (1996), a *permeabilidade* caracteriza todos os sistemas lingüísticos e cumpre também um importante papel na mudança lingüística¹⁰, que na interlíngua, em muitas ocasiões, também vem determinado por fatores sociais, pelos mecanismos de produção na LE e por elementos pragmáticos. A autora (1996: 52) menciona que “la permeabilidad se considera una propiedad de la gramática que da cuenta de la variabilidad de las intuiciones de los hablantes”, isto é, a escolha do uso de uma determinada forma às vezes depende de regras gramaticais e de decisões tomadas pelos falantes, segundo o contexto ou o conhecimento compartilhado com os interlocutores. Se depois de um tempo esta escolha converte-se em uso recorrente, caracterizar-se-á como uma mudança lingüística – o que é muito comum na interlíngua e explica sua variabilidade –, embora também possa resultar na fossilização de um erro. Na percepção e na produção de sons, o princípio da H&H (*hiperarticulação* e *hipoarticulação*), explicado no **subitem 2.1**, pode contribuir a caracterizar este fenômeno.

Assim, se por um lado Selinker define a interlíngua como um sistema lingüístico que resulta da tentativa de produzir a língua estrangeira por parte do aprendiz, segundo outros pesquisadores a interlíngua é o conjunto de “formas criativas (apresentadas

¹⁰ Mudança lingüística, nesse sentido, refere-se a “erros” de falantes cultos de uma determinada língua, que podem dever-se a vários fatores como, por exemplo, a variação dialetal, os empréstimos lingüísticos, etc., que seriam em um primeiro instante rejeitados pela normativa, mas que, pela sua recorrência, podem caracterizar-se como elementos que modificam ou transformam diacronicamente as línguas. Como defende a autora, ao considerar-se a interlíngua também uma língua, é natural que, da mesma forma, sofra o processo de “mudança lingüística”.

pelos aprendizes de uma língua estrangeira) não sancionadas pela evidência”, isto é, “de formas que não pertencem ao conjunto daquelas consagradas ou admitidas pelas normas de uso de uma determinada língua natural” (González, 1994:19). Além disso, aponta González (1994:55):

o termo Interlíngua representa a rapidez com que a língua do aprendiz muda, ou sua instabilidade. Por fim, ao incorporar o término “língua”, ele reconhece explicitamente a natureza sistemática, governada por regras, da performance do aprendiz e sua adequação como um sistema comunicativo funcional, ao menos do ponto de vista do aprendiz.

Desta forma, a IL pode caracterizar-se por uma série de processos – ou estratégias – que são mais ou menos recorrentes segundo o estágio de conhecimento no qual o estudante se encontra durante a aprendizagem da LE. Um dos mais importantes, como já foi assinalado, é a *transferência* da LM; entretanto, tal como exporemos no subitem seguinte, não é a única estratégia intrínseca ao processo.

1.1.7 A transferência e as demais estratégias

Desde o estruturalismo, no qual eram comuns os estudos contrastivos e o enfoque condutista, tem-se recorrido ao fenômeno da *transferência* para explicar a suposta influência da língua materna na língua estrangeira. Entretanto, com a autonomia que alcançaram os estudos sobre a aquisição da LE, há aproximadamente trinta anos, as interpretações sobre o papel da LM na aquisição de uma LE mudaram significativamente, de modo que, nos estudos mais recentes, o termo *transferência* gera muita discussão e pode interpretar-se de várias formas segundo o enfoque que se adote (Gass, 1988). Autores como Corder (1983) defenderam inclusive a eliminação tanto deste termo como do termo *interferência* e propuseram sua (re)definição cuidadosa, em especial, a do conceito de *transferência*. Tal proposta tem fundamento, porque dado que se trata de um termo que provém do estruturalismo, costuma-se tomar como sinônimo da simples influência da língua materna na aquisição da LE, o que não corresponde à realidade de nossos conhecimentos atuais.

Segundo González (1994:43), o estudo da *transferência* passou por várias fases ou tendências em função das diferentes teorias sobre a aquisição de uma LE vigentes em cada momento:

[...] os diferentes enfoques do fenômeno de aquisição de uma língua estrangeira passam, nessa etapa mais recente apontada por Gass (1988), de uma total aceitação da transferência como o mais importante dos fatores que nela atuam (primeira fase ou tendência) à sua negação quase absoluta ou pelo menos sua minimização (segunda fase ou tendência), e terminam por desembocar, com variantes, numa redefinição do conceito e numa interpretação relativa e pontual do fenômeno, que aponta tanto os casos em que a transferência não é um fator significativo como aqueles em que ela é apenas um fator que interage com outros (terceira fase ou tendência). Nessa terceira fase ou tendência, a pesquisa está mais voltada para os aspectos qualitativos da influência da língua nativa.

A primeira fase relaciona-se com o modelo condutista, que concebia a aquisição de uma LE como uma formação de hábitos, transferidos da língua materna ao sistema da língua estrangeira durante o processo de aprendizagem, o que constituiria a causa dos “erros”. Os estudos que se apoiavam no enfoque da *análise contrastiva* (AC) realizavam uma comparação sistemática entre a LM e a LE que predizia as estruturas “problemáticas”, porque eram diferentes e podiam converter-se em hábitos na LE. Este caráter de previsibilidade recebeu muitas críticas de diversos pesquisadores, entre os que destacam Gass e Selinker (1983). Segundo estes autores, elaborar uma lista de problemas somente a partir da comparação entre a LM e a LE não é suficiente para determinar os “erros”; neste caso, dever-se-ia comprovar se os “erros” que a análise contrastiva predizia são recorrentes na fala dos estudantes, o que exige estudos que descrevam e analisem rigorosamente as produções dos aprendizes reais de LE sob condições claramente especificadas.

Tais considerações produziram um avanço nas investigações sobre o comportamento dos aprendizes de LE, principalmente no que diz respeito às pesquisas experimentais sobre seu comportamento linguístico real. Entre os estudiosos que seguiram esta aproximação, encontramos Selinker (1972), quem propõe questões sobre o que se transfere realmente, como se produz esta transferência e que tipos de transferência costumam-se encontrar.

Desta forma, inicia-se uma segunda fase, ainda nos anos 60, em que, ao questionar a interpretação anterior, conclui-se, com base nos estudos controlados do comportamento linguístico dos aprendizes, que nem sempre o que é diferente causa dificuldade na aprendizagem de uma LE. O descobrimento de processos como a simplificação e a hipergeneralização das regras da LE mostra que nem todos os “erros” explicam-se exclusivamente pela influência da LM. Neste contexto, surgem as propostas de Chomsky sobre a aquisição da língua materna e sobre a gramática universal, considerada inata ao ser humano (veja-se o **subitem 2.5**). Desta maneira

obtém-se uma sustentação teórica mais sólida baseada nos estudos sobre os princípios lingüísticos universais, o que permite aprofundar na aquisição da LE.

Também surgem novas tendências como a *análise de erros* (AE) e, neste âmbito, destaca o clássico trabalho de Corder (1967:71-75), muito utilizado pelos estudiosos da aquisição ou da aprendizagem de LE, por ter sido o primeiro em ressaltar a importância que têm os “erros”, tanto para os estudantes como para os professores e pesquisadores, motivada pela informação que oferecem sobre o processo de aprendizagem da LE, como será visto no **subitem 2.8**.

Outros estudos mais recentes mostram igualmente que no “processo construtivo de aquisição da L2, os estudantes de língua estrangeira – tal como a criança aprendendo a sua primeira língua – passam por uma série de *gramáticas intermediárias*” (González, 1994:54). Selinker (1972), como já foi mencionado no **subitem 2.7**, definiu essa gramática como *interlíngua* (IL), termo que foi recorrente nos estudos atuais sobre a aquisição de línguas estrangeiras não só no nível sintático, mas também em outros níveis como o fônico.

A partir destas observações constata-se que a *transferência* passa a ser um dos muitos aspectos que devem ser investigados na interlíngua dos estudantes, que é um período que tem “um poder explanatório muito maior, uma vez que incorpora o poder explanatório da análise contrastiva e vai além dele” (González, 1994: 56).

Inicia-se assim uma terceira fase ou tendência, na qual o interesse pelo fenômeno da *transferência* é intenso. Realizam-se importantes avanços e publicam-se numerosos trabalhos sobre o tema, como os mencionados por González (1994: 56). Entre eles encontra-se o estudo de Gass e Selinker (1983), que trata a aquisição de uma língua estrangeira como um processo durante o qual os aprendizes selecionam, reestruturam, organizam, comprovam e verificam hipóteses a partir do conhecimento que possuem da língua estrangeira, da língua materna, ou inclusive de outras línguas que já aprenderam ou adquiriram.

A transferência nesta fase já se entende como uma das estratégias cognitivas do aprendiz, tanto no início da aquisição da língua estrangeira como em estágios mais avançados. Produz-se, principalmente, em situações nas quais a língua materna ou a língua estrangeira apresentam estruturas específicas, sobretudo se forem similares entre a LM e a LE, como mais tarde mostra Flege (1981, 1991, 1995) ao tratar da aquisição do aspecto fônico da LE.

Como se mencionou anteriormente, a *transferência* já não se concebe como um fenômeno mecânico, mas sim como um processo cognitivo subjacente à aquisição da língua estrangeira. Deste modo, não se trata simplesmente de manter de forma

automática as estruturas da língua materna, mas sim de refletir uma seleção ativa e atenta por parte do aprendiz durante o desenvolvimento do sistema da interlíngua.

O importante deste sistema é que o estudante vale-se de uma série de formas criativas — as estratégias —, que não se limitam à *transferência*, para produzir a LE. São formas que envolvem a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação e a linguagem e que, na atualidade, entendem-se como fenômenos psicolinguísticos próprios da interlíngua, psicologicamente relevantes para entender o processo pelo qual passa o estudante.

As estratégias mais relevantes para o estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos que mencionaremos neste trabalho são: a *transferência lingüística*, que se relaciona com os processos de “crivo fonológico” e de “surdez fonológica” da fonologia estrutural, tratados no capítulo 3; a *transferência de instrução*, que se relaciona diretamente com o *input* que o estudante recebe durante o processo de aquisição e de aprendizagem; e as *estratégias de aprendizagem e comunicação*, que além de envolver o primeiro processo mencionado, também se relacionam com as inferências, os imaginários, a criação de novos sons e outros elementos dos quais se serve o estudante para perceber e produzir a língua estrangeira. Entre estes elementos inclui-se também o processo de hipergeneralização de regras fonéticas e fonológicas da LE que surge, em muitas ocasiões, porque o estudante não percebe todas as características dos sons produzidos pelo falante da língua meta.

Desta maneira, como propõe Sajavaara (1981), o estudo das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE que se realizará neste trabalho, leva em consideração não só o aspecto pragmático, mas também o linguístico. O primeiro considera que o processo de aquisição e de aprendizagem dos aspectos fonéticos e fonológicos da LE é gradual e crescente, que parte da língua materna e resulta na língua estrangeira em função do contexto no qual se insere o estudante; o segundo explica como o estudante põe em funcionamento as estruturas linguísticas, neste caso, as estruturas do componente fônico da língua estrangeira. Neste processo existem elementos que se identificam como uma influência tanto de aspectos da LM, como de outras línguas aprendidas pelo estudante, além de processos psicológicos que o levam a criar as estratégias até conseguir — embora não em todos os casos — alcançar a competência comunicativa na língua meta.

É importante ressaltar que se costuma identificar os resultados destes processos como “erros”, o que em parte é certo, mas sem considerar que a produção errônea resulta de diversos aspectos que nem sempre se pretendem entender e que a “correção”, muitas vezes, tem como consequência um “trauma” para o estudante e,

inclusive, um reforço do erro. Por tal motivo, a seguir, abordamos o papel dos erros durante o processo de aprendizagem e de aquisição de uma LE.

1.1.8 O papel dos erros

O *análise de erros* (AE), como já assinalamos no **subitem 2.5**, ressalta a importância dos “erros” tanto para os estudantes como para os professores e pesquisadores, pela informação que se pode adquirir sobre o processo de aprendizagem da LE. Com o postulado de Corder (1967), começa-se a considerar os “erros” como resultado das estratégias empregadas pelos estudantes para produzir a língua estrangeira; em outras palavras, se são produzidos erros é porque existem dificuldades no processo de desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, o que também implica uma dificuldade no desenvolvimento das habilidades. Assim, o modelo de análise de erros que propõe Corder apóia-se não só nos princípios teóricos da lingüística chomskyana, mas também nos postulados da escola cognitivista sobre a aprendizagem.

Ao referir-se aos erros, González (1994: 48) destaca que a *análise de erros* organiza e tabula os erros dos aprendizes de língua estrangeira, porém não os concebe como “hábitos”, mas sim como “provas para sustentar a hipótese construtivista por parte do aprendiz”, mostrando, inclusive, a “similaridade de certos erros cometidos tanto na aquisição da LM quanto da LE”. Estes erros classificaram-se como “erros de desenvolvimento” e, com posterioridade, em vários estudos (Fernández, 1995, 1997; Vázquez, 1991, 1998; Santos Gargallo, 2004), dividiram-se em duas categorias: *erros de interferência* e *erros translingüísticos*.

Os *erros de interferência* relacionam-se com a língua materna do aprendiz ou com outras línguas que aprendeu ou adquiriu, mas não são sempre os mais importantes e, de acordo com González (1994:48-49), tampouco se interpretam como

interferência de hábitos de L1 na formação de hábitos da L2. Uma vez que o processo de aquisição da língua é visto como uma hipótese ativa na testagem por parte do aprendiz, os erros de interferência – afirma Corder em seu clássico artigo “The significance of learner’s errors”, publicado pela primeira vez em 1967 – devem ser interpretados como uma manifestação das hipóteses do aprendiz de que a nova língua é igual a sua língua nativa, o que já vem a ser uma redefinição do fenômeno de transferência tal qual era para os comportamentalistas.

Os *erros translinguísticos*, por sua vez, são, segundo a autora (1994: 49):

causados por uma estratégia particular de ensino e de aprendizagem, portanto, não previstos pela análise contrastiva e “resultam de propriedades da língua que está sendo aprendida, tais como os cometidos por crianças em fase de aquisição da língua nativa, e podem ser classificados como simplificações ou supergeneralizações.

No campo da aquisição de sons, Flege e Davidian (1984) também tratam dos *erros de desenvolvimento*. Segundo Gil Fernández (2007: 116) “son similares e incluso idénticos a los que el niño comete en el proceso de adquisición –como lengua materna– de la lengua objeto y que llegará a evitar, finalmente, con el paso del tiempo”. Estes erros que resultam do processo cognitivo respondem a diversos fatores que vão além da idade, como o conhecimento de outras línguas, a motivação, o próprio processo de comunicação, as inferências, etc. Alguns autores defendem que estes fatores influem no domínio das estruturas da língua estrangeira e, em nosso caso específico, no domínio da pronúncia, especialmente na percepção de contrastes fonológicos da LE, o que está vinculado estreitamente com a produção¹¹ (Gil Fernández, 2007: 101).

Todas estas discussões, que partem de um novo enfoque do erro, fazem com que seja matizada a importância da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira, por causa da impossibilidade de atribuir à língua materna muitos dos “erros” que apresentam os falantes; por isso, passa-se a investigar com mais profundidade as variáveis relacionadas com os aprendizes.

A partir desse momento, inicia-se a fase de redefinição do conceito de *transferência*; alguns estudos — principalmente os que se apóiam nos pressupostos da escola cognitivista — voltam-se sobre o tema e já não se propõe uma transferência mecânica das estruturas da língua materna, mas sim a transferência define-se como um dos *mecanismos cognitivos* comuns durante a aquisição de uma língua estrangeira.

¹¹ Foi assinalado que as crianças têm mais facilidade que os adultos para aprender os sons de uma língua estrangeira, mas não se pode deixar de considerar que os adultos não perdem esta capacidade com o passar dos anos, mas sim que adotam outras estratégias para a aquisição que são resultado de seu conhecimento de mundo. Strevens (1991), por exemplo, menciona as vantagens do adulto ao aprender uma LE. (Gil Fernández, 2007:103). Lenneberg (1967), por sua vez, postula a hipótese do período crítico: a capacidade para adquirir uma língua diminui quando se alcança a puberdade, pois o cérebro perde plasticidade, o que implica uma diminuição sensível da capacidade de aprendizagem linguística.

É oportuno ressaltar que na análise de erros, do ponto de vista metodológico, Corder (1967) já propunha realizar uma boa análise do erro cometido pelo estudante não só das “expressões idiossincrásicas”, mas também das diversas informações que subjazem à produção do estudante e que, muitas vezes, são o resultado de suas diversas estratégias. Assim, no que diz respeito à *tipologia de erros*, Corder já distinguia entre os erros que se explicam diretamente pela interferência da LM e os que se atribuem aos processos cognitivos do estudante durante a aprendizagem e a aquisição da LE.

No que diz respeito às dificuldades na aquisição das habilidades em uma língua estrangeira, Sandes (2004: 16) assinala que:

Durante a compreensão leitora e a auditiva, o sujeito entra em contato com o discurso “já pronto” do outro, não sendo necessário que ele compreenda todos os significados nele construídos para que ocorra uma compreensão básica de seu conteúdo.

Entretanto, como afirma a própria autora, esse comportamento por parte do estudante permite-lhe inferir alguns significados, embora isso não garanta a compreensão total do que lê ou escuta. Na percepção dos sons, o fato de que português e o espanhol sejam línguas “semelhantes” constitui um dos muitos fatores que, como veremos mais adiante, produz essa falsa compreensão.

A propósito da escrita e da fala, acrescenta a autora (2004:16):

[...] em contrapartida, durante a fala e a escrita, o sujeito coloca-se no lugar do outro e, por isso, tem que se apossar dos elementos estruturais (gramaticais, sonoros, semânticos, entonacionais, etc.) que formam esta língua, assim como, muitas vezes, conhecer os devidos elementos presentes nos vários contextos culturais para que ele possa emitir enunciados adequados. Se isso não ocorre, realizam-se, com rapidez e eficácia, as transferências, não só lingüísticas como também culturais, de sua língua materna à outra, o que caracteriza o momento de Interlíngua.

Esse comentário destaca que as habilidades não se adquirem isoladas, dado que existe uma série de elementos que se entrecruzam durante a aprendizagem e a aquisição de uma língua. O fato de que saiba ler ou escrever na língua estrangeira não significa que o estudante tenha alcançado uma *competência comunicativa* nessa língua, pois precisa dispor de um conjunto de conhecimentos específicos além do domínio, por exemplo, do componente gramatical da LE. Entretanto, muitos

estudantes brasileiros têm a sensação de uma falsa aquisição da língua espanhola como LE, dada a semelhança entre ambos os idiomas. Esta falsa aquisição observa-se em alguns “erros” específicos, sobretudo, os que se explicam pela transferência de elementos de sua língua materna.

Construir um parágrafo de elo entre este e o próximo capítulo

1.2 Modelos de aquisição e de aprendizagem dos sons de uma língua estrangeira (LE)

1.2.1 Considerações iniciais

Se no capítulo anterior assinalávamos a necessidade de conhecer os principais modelos de aquisição e de aprendizagem de uma LE, além de atender aos principais fatores cognitivos envolvidos neste processo, o presente capítulo centrar-se-á nos modelos que se ocupam em explicar a aquisição dos sons de uma LE, partindo do princípio de que tanto os primeiros como os segundos constituem a base para analisar as dificuldades dos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira, objeto deste estudo.

O caminho que se percorre aqui parte das teorias de base estruturalista, passa pelas propostas do gerativismo e chega até os modelos que agrupamos sob a denominação de “pós-gerativistas”.

Em conjunto, trata-se de teorias que contribuíram significativamente com os estudos sobre a aquisição do componente fônico das línguas estrangeiras e que se centram, especificamente, no conceito de interferência fonética, uma das noções mais relevantes para analisar as dificuldades dos estudantes brasileiros de espanhol na percepção e a produção dos sons da LE, que se apresentam no capítulo 4.

Deve destacar-se, em primeiro lugar, que estas teorias consideram, basicamente, que os traços compartilhados entre a LM e a LE, isto é, os elementos que costumam ser transferidos, podem facilitar, sobretudo, as primeiras fases da aquisição; entretanto, acabam dificultando o pleno desenvolvimento da competência comunicativa na LE.

Algumas delas, sobretudo as pós-gerativistas, além dos fatores próprios do desenvolvimento da percepção e da produção dos sons de uma LE, dedicam-se a analisar a interação de diversos fatores durante o processo de aquisição. Como explica Alfano (2008):

En 1987 Major elabora un modelo de adquisición fonológica de una LE construido a partir de la idea de que hay una interacción entre fenómenos de interferencia y factores de desarrollo de las habilidades lingüísticas parecidos a los que se dan en la adquisición de la primera lengua: los primeros predominarían en las primeras fases e irían luego disminuyendo; los segundos, en cambio, irían aumentando, por lo menos en la fase crucial de desarrollo.

Assim, é necessário ressaltar que, no campo fônico, interpretar os desvios da norma na LE não consiste unicamente em constatar os fenômenos de interferência devidos a à LM, embora muitos dos modelos propostos para explicar a aquisição dos sons da LE o tenham postulado desta maneira, cada um desde sua perspectiva particular, como discute-se a seguir.

1.2.2 Os modelos de base estruturalista

As origens da fonologia, tal como se concebe na atualidade, encontram-se nos trabalhos de Ferdinand do Saussure, com seu *Curso de Linguística Geral*, de 1916, e nas discussões do Círculo Linguístico de Praga, fundado como Associação em 1926. O Círculo defendia, em sua primeira tese, que a metodologia linguística de seus membros deveria ser o método comparativo, abordado sob uma perspectiva estrutural, embora a base fosse a concepção da língua como “sistema funcional”. Fontaine (1974: 74) reforça esta ideia ao afirmar que entre as primeiras discussões do Círculo Linguístico de Praga, depois de haver tratado a concepção da língua como “sistema funcional” e as relações entre diacronia e sincronia, encontra-se a primeira tese, na qual se estabelece a utilização do método comparativo de perspectiva estruturalista. Tanto Saussure como os membros do Círculo de Praga são considerados os fundadores da corrente estruturalista e contribuíram a estabelecer a relação entre a fonologia e a fonética.

Neste subitem serão considerados três momentos importantes nas discussões que tiveram sua base no estruturalismo: a) quando Polivanov trabalha com o conceito de “surdez fonológica”, a partir das divergências entre a percepção de uma seqüência de sons em língua estrangeira e a representação fonológica dessa seqüência no sistema da língua materna do estudante; b) quando Trubetzkoy expõe o conceito de “crivo fonológico”, a partir do ato da fala e da percepção dos sons de uma língua estrangeira; e c) quando Renard, já no campo do ensino, propõe o sistema verbo-tonal como um método de correção fonética.

Estas três contribuições surgem com a metodologia estrutural e contrastiva e representam uma contribuição essencial aos estudos de fonética e fonologia, assim como às pesquisas sobre a produção e a percepção dos sons de uma língua estrangeira. Como se verá no subitem 3.4, em diversos estudos posteriores — por exemplo, nas explicações sobre os mecanismos de interferência expostas por Flege, Best e Kuhl — podem-se identificar muitas destas considerações. Além disso, ao tratar estes temas, constata-se que o estruturalismo expõe um método de análise fonética e

fonológica que, por sua vez, influi nas teorias sobre a aprendizagem e nos métodos de ensino.

Quanto ao tratamento dos erros na produção da LE — como já se observou no capítulo 2 e se tratará no capítulo 4 —, recordemos que o modelo da análise contrastiva, desenvolvido a partir dos trabalhos de Fries (1945) e Lado (1957), defende a predição dos erros a partir da comparação entre ambas as línguas (LM e LE) e, sobretudo, do papel da LM na interferência na LE.

No campo fônico, como veremos a seguir, Polivanov (1931) e Trubetzkoy (1939) introduzem a noção de interferência, que afeta não só a percepção mas também a produção, já que o falante interpreta os sons da LE a partir das categorias fonológicas que existem em sua própria língua, seguindo uma estratégia que responde a fatores cognitivos.

1.2.2.1 Polivanov e o conceito de surdez fonológica

Uma das primeiras hipóteses para explicar a interferência fonética é o conceito de “surdez fonológica”, proposto em 1931 por Polivanov. Em seu artigo “A percepção dos sons de uma língua estrangeira”, Polivanov já assinalava que os fonemas e outras representações fonológicas de nossa língua materna relacionam-se intimamente com nossa atividade perceptiva. Segundo o próprio autor (1931: 113):

Quando ouvimos uma palavra estrangeira desconhecida (ou, de uma maneira geral, um fragmento de língua estrangeira que, devido a seu volume, pode ser captado pela percepção auditiva), tratamos de reencontrar nela um complexo de representações fonológicas nossas, de decompô-la em fonemas peculiares à nossa língua materna e em conformidade até com nossas leis de agrupamento dos fonemas.

Se for considerada esta maneira de analisar os sons percebidos, observa-se que ao escutar um som na LE distinto dos de sua LM, o estudante estrangeiro o interpreta segundo o inventário de sons de sua própria língua. Polivanov (1931) afirma que, neste caso, impõe-se a “consciência linguística” da sociedade a qual pertence o ouvinte, o que costuma ocorrer durante a “apreciação de duas consciências linguísticas diferentes”, entre que as há uma “divergência quantitativa” entre os

fonemas, como é o caso das duas línguas que se contrastam neste trabalho, a língua portuguesa e a língua espanhola.

Cabe ressaltar que a dificuldade para perceber os sons por parte do estudante de LE relaciona-se também com a “divergência quantitativa” no interior de uma mesma consciência linguística, isto é, com a existência de alofones de cada fonema ou com a neutralização em arquifonemas segundo o contexto fonético; os fenômenos de co-articulação e outros elementos de natureza fonotática que surgem nas combinações de sons com também fatores que introduzem “divergências” de tipo intralinguístico. Tratar-se-á o tema com mais detalhe no capítulo 4, ao abordar a análise das dificuldades específicas dos estudantes brasileiros de E/LE.

Segundo Polivanov (1931), a percepção e a assimilação por parte do estudante dos sons ou da prosódia, sobretudo do acento e do ritmo na LE, quando sua língua não possui esses elementos segmentais e suprasegmentais, são quase nulas. Muitos falantes de língua espanhola, por exemplo, não reconhecem “os tons (e, por conseguinte, a significação das palavras)” da língua portuguesa do Brasil; conseguem fazê-lo “quando as sílabas em questão forem pronunciadas isoladamente ou de maneira clara e lenta” (Polivanov, 1931: 118).

Polivanov (1931:120) agrega que se deve considerar, além disso, que a percepção dos sons tem um caráter subjetivo que a faz diversa entre os falantes de línguas diferentes e que “essa diferença depende não de particularidades raciais, mas do conjunto dos hábitos lingüísticos adquiridos por cada indivíduo durante a assimilação de sua língua materna”. Acrescenta, além disso, que entre estes hábitos pode-se considerar, até certo ponto“ o estudo de outras línguas (aprendidas posteriormente à língua materna), na medida em que o indivíduo em causa é mais ou menos bilíngüe” (1931: 120). Assinala o autor que:

As divergências entre a percepção de um grupo fônico por parte de um indivíduo de língua estrangeira e a estrutura desse mesmo grupo na consciência do sujeito falante não se explica somente pela ausência de certas unidades fonológicas (em particular de fonemas) na consciência que percebe. Há toda uma série de casos em que, ao contrário, o número das unidades fonológicas de uma determinada categoria é idêntico tanto na língua do indivíduo que percebe quanto na do sujeito falante e em que, apesar disso, a percepção do grupo fônico em causa é inexata (1931:120).

Assim, se o falante ou o estudante não é capaz de perceber as características qualitativas e as fronteiras entre as variantes de realização (“limites de distinção”) dos fonemas da LE, embora sejam semelhantes, o resultado também pode ser a

percepção inexata de todo um grupo fônico. Entre os falantes de língua portuguesa que estudam o espanhol isto costuma acontecer principalmente porque interpretam ambos os idiomas como muito semelhantes e a “surdez fonológica” é ainda mais determinante no momento de perceber os sons da LE.

Por exemplo, o fonema /b/, em espanhol, realiza-se como dois alofones distintos – [b] e [β] – em função do contexto fonético no qual se encontra (tratar-se-ia, segundo Polivanov, de variantes combinatórias), enquanto que em português o fonema /b/ sempre se realiza como [b]. Esse fato faz com que grupos fônicos nos quais aparecem sons como estes se produzam encadeados de maneiras diferentes, o que gera o sotaque estrangeiro, isto é, a percepção inexata dos “limites de distinção” dos sons afeta inclusive a prosódia durante a produção da LE. Assim, constatar as diferenças nos sistemas fonológicos, embora uma língua seja “semelhante” à outra, ajuda a desfazer um dos “imaginários” do estudante brasileiro de E/LE: que a semelhança entre ambas as línguas é a causa de uma grande facilidade em sua aprendizagem e em sua aquisição (Sandes, 2004). Como já se comentou, este imaginário da semelhança/ facilidade também é uma das razões da “surdez fonológica”.

1.2.2.2 Trubetzkoy e o conceito de crivo fonológico

O modelo de interferência fonética de Polivanov complementa-se com o conceito de “crivo fonológico” proposto por Trubetzkoy (1939: 46-49), outro dos grandes precursores da fonologia estrutural. Através desta metáfora, o autor explica como o sistema fonológico da língua materna atua como “crivo fonológico”, uma espécie de “filtro fonológico” ou de “filtro perceptivo”, pelo qual passam as informações percebidas da língua estrangeira. Dessa forma, o estudante interpreta os sons de maneira inexata, muitas vezes, segundo o sistema fonológico de sua língua materna, o que provoca um erro de percepção e, por conseguinte, de produção. Como afirma o próprio autor (1939: 46):

El sistema fonológico de una lengua extranjera es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...). Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprendiones.

Trubetzkoy (1939: 46) explica, além disso, que: “Los sonidos de la lengua extranjera

reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” de la propia lengua”.

Trubetzkoy defende que os estudantes realizam uma “falsa apreciação” dos fonemas da LE, dado que “en la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinente para la individualidad de los fonemas” (1939: 46). Por exemplo, na língua portuguesa o fonema /d/ se realiza somente como [d]; na língua espanhola, este fonema se realiza como dois alofones distintos — [d] e [ð] —, segundo o contexto fonético; por isso o estudante brasileiro interpretará este som como [d], com independência do contexto fonético no qual se encontre.

O autor ressalta que “esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor” (1939: 48) e que o resultado é o “sotaque extranjero”, o que demonstra que “el llamado ‘acento extranjero’ no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no interpreta con corrección dicho sonido” (1939: 48).

Tanto Polivanov como Trubetzkoy são os primeiros estudiosos a proporem que a percepção influi — ou inclusive determina — a produção dos sons em LE, embora seus conceitos de “surdez fonológica” e de “crivo fonológico” tratam principalmente a percepção de sons isolados. Veremos no **subitem 3.4** que a conexão entre a percepção e a produção é um tema recorrente em muitos estudos atuais, dado que é muito complexa a relação entre ambas.

Entretanto, os conceitos de “crivo fonológico” e de “surdez fonológica” consideram-se, neste trabalho, motores das estratégias mentais mais comuns do estudante de língua estrangeira, próprias das primeiras etapas da interlíngua, que ainda não tem conhecimentos mais amplos e que, portanto, não tem uma capacidade metalinguística na LE que está aprendendo ou adquirindo. Nos primeiros estádios da aprendizagem, é comum que o sistema fonológico da LM do estudante seja o parâmetro para processar as informações que recebe da LE, que lhe faz contrastar ambas as línguas em todos os níveis, sobretudo, no fonológico.

Estas duas perspectivas estruturalistas inspiram um grande número de trabalhos que comparam várias línguas e que metodologicamente usam as *hipóteses da análise contrastiva* de Lado (1957) como modelo. No marco da *análise contrastiva*, como já se viu no **capítulo 2**, defendia-se que se poderiam predizer os erros a partir de uma comparação entre as línguas. Depois dos resultados desta comparação, demonstrar-se-iam as diferenças e as semelhanças dos sistemas fonológicos e seriam determinados os principais erros em função das diferenças. Neste ponto, o AC retoma

o conceito de “crivo fonológico”, mas de acordo com a idéia da simples transferência de hábitos da LM à LE, como se percebe nas palavras de Lado (1957: 13-15):

(...) el hablante de una lengua que escucha otra, en realidad no oye los fonemas de la lengua extranjera: oye los suyos. (...) La experiencia nos demuestra que cuando la lengua extranjera emplea un fonema que no existe en la lengua del estudiante, o sea, cuando no existe un fonema en la lengua nativa que pudiese transferirse a la extranjera y funcionar allí como el fonema en cuestión, el estudiante no podrá pronunciar ese fonema con facilidad al aprender la segunda lengua. Lo que hará es sustituir otro fonema de su acervo nativo.

Deve-se considerar que, na metodologia de AC, os erros não se estudavam a partir de dados empíricos, que mostrariam não só as dificuldades que se prediziam por contraste, mas também as que uma simples comparação entre os sistemas fonológicos não seria capaz de revelar. Somente dessa forma seria possível explicar quais são e como funcionam as estratégias mentais de um estudante de língua estrangeira, fazendo patente que a “influência” da LM (Kellerman & Sharwood-Smith, 1986) — que já não se concebe simplesmente como uma “transferência”— também pode ter um efeito positivo durante a aquisição dos sons da LE, como será exposto no **subitem 3.2.3.**

1.2.2.3 Renard e o método verbo-tonal

No campo da didática, também é importante referir-se às propostas metodológicas que consideraram o ensino da pronúncia. Certo é que, conforme expõem Richards e Rodgers (2003), praticamente todas as metodologias para o ensino de línguas levam em consideração a aprendizagem do léxico e das regras gramaticais; entretanto, nem todas abordam com o mesmo nível de profundidade a aquisição do componente fônico.

O primeiro método que surge para a correção fonética é o *método articulatório* que, de acordo com Gil Fernández (2007: 128):

Optaba por una aproximación deductiva a la enseñanza y proporcionaba al alumno desde el primer momento toda la información pertinente sobre el sistema de fonemas o el conjunto de sonidos con que habría de enfrentarse en la nueva lengua, contrastándolo con el de su L1.

A proposta deste método é de base estruturalista e leva em conta a descrição das características dos sons, mas sem considerar o processo global da percepção ou da produção (Renard, 2002). Para descrever os gestos articulatórios dos sons da LE frequentemente parte-se das características articulatórias dos sons da LM; na correção fonética recorre-se às estratégias de imitação próprias da metodologia condutista.

O método articulatório apresenta algumas limitações. Uma delas refere-se às línguas que são muito diferentes da LM do estudante, pelo qual não é possível estabelecer a comparação entre os conjuntos de gestos articulatórios necessários para a realização fonética dos elementos de ambos os sistemas fonológicos. Do mesmo modo, dá lugar a uma simplificação ao tratar os sons simplesmente como manifestações de fonemas isolados, ignorando, desta maneira, as variantes alofônicas, o fenômeno da co-articulação e os efeitos dos elementos prosódicos sobre a pronúncia dos sons.

Seguindo também os princípios do estruturalismo e inspirado nas propostas de Skinner (1957), surge o método audiolingual, que concebe a língua como um conjunto de hábitos mecânicos adquiridos a partir da seqüência “estímulo-resposta-reforço”, na qual os “buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores” (Rivers, 1964: 19)

Da mesma maneira, esta proposta metodológica considerava fonemas isolados que os estudantes deviam discriminar auditivamente para, a seguir, repeti-los quantas vezes fossem necessárias até a memorização completa. Nesta metodologia costumava-se trabalhar com pares mínimos, o que implicava, como destaca Gil Fernández (2007: 133) “sacrificar la posibilidad de practicar con todos sus alófonos o sus variantes, y dificulta al aprendiz la tarea de reproducirlos”.

Os métodos fonológicos baseados no uso da transcrição mediante o Alfabeto Fonético Internacional (AFI), surgidos na primeira metade do século XX e igualmente inspirados pelo estruturalismo, contêm as mesmas limitações que os métodos articulatórios. Neste caso, as propostas do professor se apóiam no trabalho com oposições fonológicas, assim, na sala de aula — ou no laboratório — reconhecem-se e memorizam-se os fonemas em oposição (pares mínimos). Estes métodos requerem o conhecimento do sistema fonológico da língua e contemplam a produção dos elementos básicos de forma isolada, mas não levam em consideração o leque de alofones e as combinações distribucionais.

Nesse contexto consideravam-se os erros do estudante como um problema isolado, como se costumava fazer no marco da análise contrastiva e, dessa forma, não se

valorizavam os efeitos da “surdez fonológica” ou do “crivo fonológico”. Tampouco eram propostas estratégias de correção, exceto a repetição, pelo que se negligenciavam todas as implicações derivadas dos problemas na percepção.

Embora tenham recebido um grande número de críticas deve-se reconhecer que os enfoques descritos anteriormente representam um grande avanço no campo das metodologias para a correção fonética e o ensino da pronúncia, já que na primeira metade do século XX considerava-se, basicamente, que a aprendizagem das estruturas gramaticais era o principal objetivo no ensino de línguas estrangeiras.

A partir dos anos 30, no Zagreb, as pesquisas de Guberina levam ao desenvolvimento da metodologia *verbo-tonal* para a reabilitação das pessoas que apresentavam transtornos da fala e dificuldades na audição (Murillo Puyal, 2008).

Os postulados de Guberina, que se estenderam ao ensino da pronúncia da LE, apóiam-se em dois aspectos específicos: por um lado, que o resultado da má pronúncia é a percepção deficiente dos sons da LE e, por outro, que a percepção, muitas vezes, está influenciada por hábitos perceptivos próprios da LM do estudante. Renard (1971, 2002) é, na atualidade, um dos máximos expoentes do método verbo-tonal. Em seus trabalhos pode-se apreciar que a base estruturalista subjaz aos pressupostos básicos do verbo-tonalismo.

Apresentado como um método estrutural e global, o sistema verbo-tonal apóia-se no conceito de “crivo fonológico” de Trubetzkoy (1939) e, como este autor, considera que existe um crivo de sons — o qual funciona como referência a partir da experiência do falante —, e um crivo que caracteriza o indivíduo — como os traços de sua voz. Segundo Gil Fernández (2007:145), esta metodologia propõe que:

La asimilación del sistema fonológico tiene que ser lo más natural posible y debe realizarse ‘sin pensar’, porque —insisten los verbotonistas— la atención expectante se acompaña generalmente de una pre-percepción (Renard, 1971, p. 60) que condiciona la percepción correcta. En esta concepción general, las similitudes con la corriente audio-oral son, desde luego, evidentes.

Um dos preceitos básicos da metodologia e que, sem dúvida, constitui uma inovação, é a prioridade da percepção e a necessidade de aprender a perceber. Renard (1971) afirma que é necessário reeducar a audição do estudante para que este perceba as diferenças entre os sons da LE e de sua LM. Além disso, propõe que o professor deve provocar “el acercamiento paulatino entre los movimientos articulatorios y la percepción que de ellos tenga el estudiante” (Gil Fernández, 2007: 146).

Outra grande inovação do método verbo-tonal é que o trabalho propõe-se não só com os segmentos, mas também com os supra-segmentos; neste sentido, a prosódia “no sólo favorece la transmisión de contenidos cognitivos o efectivos, sino que, desde un punto de vista estrictamente fonético, constituye el ámbito natural en el que se realizan y al que se ajustan los segmentos de cualquier lengua” (Borrell e Salsignac, 2002 *apud* Gil Fernández, 2007: 147).

Há que considerar que esta metodologia é a primeira que realmente trata do ensino da pronúncia e que compartilha idéias de base, reflexões e propostas, com outras teorias que surgem a finais do século XX (sobretudo com Flege (1981, 1991, 1995), Best (1995) e Kuhl e Iverson (1995)), embora estas representem correntes historicamente independentes. Também a partir da perspectiva do ensino de línguas, segundo Gil Fernández (2007: 146):

El método verbo-tonal se anticipó en diversos sentidos a muchos de los postulados considerados posteriormente, en los últimos años de siglo XX, como auténticas innovaciones pedagógicas: la prioridad absoluta de la comunicación sobre la escrita, la importancia atribuida a la percepción, la integración obligada del contexto real, el recurso al componente no verbal de todo acto de comunicación, la consideración en el proceso docente de la afectividad y la subjetividad, la relevancia que le es reconocida al factor humano, etc. son cuestiones ausentes de otros métodos de origen estructural y muy cercanas, en cambio, a los planteamientos más recientes, incluidos el propio método verbo tonal que se sigue practicando hoy en día.

No que se refere aos erros, a metodologia verbo-tonal propõe um sistema de análise baseada na confrontação, e não na superposição, dos sistemas fonológicos das duas línguas (LM/LE), dado que os erros dos estudantes têm sua própria lógica e devem interpretar-se como um todo, porque a maioria dos erros não costumam ser fortuitos. Neste aspecto, sua proposta aproxima-se mais da análise de erros que da análise contrastiva.

A partir das características do método, observa-se que, embora suas bases estejam ancoradas no estruturalismo, o sistema verbo-tonal valoriza aspectos das teorias que surgem a partir das propostas do gerativismo. Considera, por exemplo, a motivação máxima como maneira de melhorar a percepção do estudante a partir de apresentações de situações afetivas (pois ajudam a melhorar o ritmo e a entonação), a apresentação de diversidade de vozes (que provoca diferentes tipos de *input*), o trabalho com a língua de forma global (da macro à microestrutura) e a importância de integrar nas aulas de correção fonética os gestos, a mímica e a expressão corporal.

Entretanto, prioriza a repetição que, segundo Renard (1971), ajuda a evitar as interferências e uma reprodução da prosódia mais próxima à nativa.

Desta forma, depois da teoria de Chomsky e da mudança no pensamento sobre a aprendizagem que implica incorporar o estudo da aquisição, surgem os postulados da fonologia gerativa, que representam uma mudança também na concepção do ensino dos aspectos fonéticos na aula de língua estrangeira. A partir do gerativismo, aparecem propostas para o ensino que se apóiam no desenvolvimento da capacidade criativa — os aspectos cognitivos — e que levam em consideração as estratégias do estudante durante a aprendizagem e a aquisição da língua estrangeira, como já foi comentado no segundo capítulo deste estudo.

Entretanto, os métodos de ensino que surgem nesta época, sobretudo o enfoque comunicativo em suas primeiras versões, consideravam que o importante era que o estudante chegasse a comunicar-se na LE, embora fora com uma pronúncia deficiente. Há que considerar que o método comunicativo tampouco realiza propostas específicas para o ensino da pronúncia, e sim trata de maneira geral o desenvolvimento das diversas sub-competências necessárias para que o estudante adquira a competência comunicativa na LE. Assim, em estudos recentes ressalta-se a importância do ensino da pronúncia para que o estudante adquira realmente a competência fônica em seu nível tanto segmental como supra-segmental¹².

Esses estudos consideram os modelos que surgiram nas últimas décadas e que propõem a análise das dificuldades dos estudantes a partir da percepção dos sons desta língua em base ao sistema de sua LM. Passamos a tratar desses modelos no subitem seguinte.

1.2.3 Os modelos pós-gerativistas

¹² Alguns autores como Pica (1984), Celce-Murcia (1987) e Terrell (1989), propõem que o tratamento fonético faça parte dos temas de uma aula de LE desde o ponto de vista comunicativo e não que seja um capítulo à parte como costuma acontecer em diversas propostas curriculares. Ademais, Llisterri (2001, 2003) e Gil Fernández (2007) discutem sobre a importância do ensino da pronúncia na aula de LE para que o estudante chegue a adquirir a competência comunicativa completa na língua que está aprendendo. Da mesma forma, estes dois últimos autores chamam à atenção sobre a importância na formação do professor de LE nos conhecimentos de fonética e de fonologia, assim como da metodologia do ensino da pronúncia, inclusive com o uso das novas tecnologias.

A partir das colocações de Chomsky (1959) sobre a aquisição da linguagem e sobre a *gramática universal* (GU), já apresentados no **subitem 2.5**, surgem estudos que passam a observar, diagnosticar e explicar não só os erros, mas também as estratégias na aprendizagem e na aquisição do sistema fônico de uma língua estrangeira. Essas estratégias oferecem informações através das quais é possível enumerar as principais dificuldades de um estudante de língua estrangeira. Segundo Ferriz Martínez (2001: 39):

Si desde la perspectiva estructuralista, en la que descansa el Análisis Contrastivo, se considera el fuerte papel de interferencia de la L1 y de transferencia de hábitos fónicos pertenecientes a la lengua materna en el proceso de adquisición de la fonología de una L2 y desde la perspectiva generativista, la adquisición de la fonología se identifica con un proceso de adquisición de reglas de generación y representación fónica relacionadas con la morfosintaxis, desde la perspectiva cognitiva, se introducen nuevos conceptos.

Esses novos conceitos começam a destacar quando se percebe que na aquisição e na aprendizagem dos sons de uma LE, além da interferência ou da transferência da LM à LE, intervêm outros fatores ligados aos processos mentais e cognitivos do estudante que estão relacionados diretamente com sua interlíngua. Como vimos nos **subitens 3.2.1 e 3.2.2**, desde os fonólogos Polivanov (1931) e Trubetzkoy (1939) concebe-se a interferência como um fenômeno que afeta tanto a percepção como a produção em LE, já que o falante interpreta os sons da LE a partir de categorias fonológicas que existem em sua própria língua, estratégia comum do processo cognitivo do estudante.

É oportuno assinalar que, na segunda metade do século XX, os estudos que se dedicaram à aquisição dos sons ressaltam a importância de observar a percepção dos sons por parte dos estudantes, dado que, entre outros aspectos, a percepção também incide sobre sua produção¹³. Trata-se de um processo extremamente complexo, já que sofre a influência de diversos fatores, entre os quais, o mais importante, é o sistema de sons da LM, como ficará evidente em todos os modelos que serão apresentados nos subitens seguintes. Outros fatores que alguns estudiosos consideram importantes para a aquisição dos sons em uma LE são: o nível de competência fonológica do estudante na LE e sua consciência metalinguística ou metafonológica (Piske, 2008; Ranta, 2008), a motivação (Moyer, 1999), as habilidades pessoais (Thompson, 1991), etc.

¹³ Como será exposto mais adiante, no **subitem 3.4**, alguns autores veem a conexão entre a percepção e a produção como uma relação muito complexa.

Um aspecto que costuma-se destacar nos modelos que se apresentarão sobre a percepção e a aquisição dos sons da LE refere-se à percepção categórica: o estudante não percebe diferenças alofônicas mas unicamente diferenças fonológicas, que são as que estão categorizadas no sistema de nossa LM. Best (2002) menciona que o ouvinte está acostumado a perceber os sons que são os melhores exemplares de uma categoria, isto é, os que se caracterizam como fonemas em sua língua materna; também Kuhl (1991, 2000) sugere que os sons percebidos funcionam como protótipos responsáveis pelo efeito “ímã”, como se discutirá no **subitem 3.3.3**.

Os modelos aos quais nos referimos surgem a partir dos anos 70 e dedicam-se a analisar os erros dos estudantes no nível fônico a partir do grau de dificuldade perceptiva. Os mais importantes, que se estudarão nos apartados seguintes, são: o *Modelo de Aprendizagem da Fala* (SLM) de Flege (1981, 1991, 1995), o *Modelo de Assimilação Perceptiva* (PAM) de Best (1995) e o *Modelo do Ímã da Língua Materna* (NLM) de Kuhl e Iverson (1995).

1.2.3.1 Flege e o Modelo de Aprendizagem da Fala

Em seu *Modelo de Aprendizagem da Fala* (SLM, *Speech Learning Model*), Flege propõe que os sons da LE que o estudante está aprendendo percebem-se de forma diferente em função de sua presença ou ausência na LM e que nem todos os erros têm relação com a percepção, mas também se relacionam com a produção. Esta é uma importante contribuição desse modelo porque vincula a percepção com a produção, dado que se o estudante é capaz de discriminar as diferenças acústicas dos sons da LE e a LM, será capaz de produzi-los corretamente.

Segundo Flege (1981, 1991, 1995), os sistemas de produção e percepção de sons vão adaptando-se durante a vida do falante ou do estudante, mas a sensibilidade, sobretudo para identificar os sons, vai diminuindo graças a um “ajuste seletivo”. Dessa forma, os sons que o estudante percebe na LE ajustam-se a uma classificação como “idênticos”, “semelhantes” ou “novos” em relação com os sons de sua LM.

Em 1981, Flege propõe as três categorias de sons que se acabam de mencionar, e as define a partir do grau de similitude fonética — das diferenças articulatórias e acústicas — entre a LM do estudante e a LE que este aprende; ao mesmo tempo, propõe a hipótese sobre as possibilidades de produção nativa ou não nativa na LE:

- a) os sons que são idênticos em ambas as línguas, que não apresentam diferenças acústicas entre a LM e ao do estudante e que este pode chegar a produzir como um falante nativo da LE;
- b) os sons que são diferentes, portanto novos, que apresentam diferenças acústicas facilmente recebidas pelo estudante, e que este pode aprender e produzir de um modo similar ao de um nativo da LE; e
- c) os sons que são semelhantes, que apresentam diferenças acústicas que nem sempre são recebidas pelo estudante e que, portanto, causam-lhe maiores dificuldades.

O autor classifica as dificuldades dos estudantes com base no sistema de sons de sua LM; neste sentido, a percepção dos sons de uma LE por parte do estudante não é completa, já que está mediatizada, pelo menos no primeiro momento da interlíngua, pelas categorias próprias de sua LM. Ao tratar a interferência fonológica, Flege (1981: 443) defende que:

“Language learners who perceive sounds in the target language to be phonologically identical to native language sounds (despite possible phonetic differences between the two languages) may base whatever phonetic learning that does occur during the acquisition process on an acoustic model provided by pairs of similar sounds in two languages, rather than on a single language-specific acoustic model as in first-language acquisition”¹⁴

Para Flege (1995), existem dois mecanismos de interação entre a LM e a LE durante a aprendizagem dos sons da LE: a “assimilação de categorias fonéticas” e a “dissimilação de categorias”. O primeiro caso se dá quando o estudante não estabelece uma categoria nova para o som da LE porque o interpreta como um som de sua LM — o que costuma acontecer com os sons semelhantes — e, o segundo, ocorre quando o estudante estabelece uma categoria nova para o som da LE, sobretudo quando este som é diferente dos de sua LM — coisa que pode acontecer com os sons novos.

¹⁴ “Os estudantes de línguas que percebem os sons na língua estrangeira como fonologicamente idênticos aos de sua língua materna (apesar das possíveis diferenças fonéticas entre as duas línguas), basearão a aprendizagem fonética que ocorra durante o processo de aquisição em um modelo acústico resultante de pares de sons semelhantes nas duas línguas, em lugar de baseá-la no modelo acústico específico de uma única língua, tal como ocorre na aquisição da primeira língua”.

As diferenças entre os sons da LM e a LE também se relacionam com o contexto de aparição, com o que se estabelece uma clara diferença entre o nível alofônico e o nível fonológico. Assim, se um determinado som é uma variante alofônica de um fonema na LE, mas, pelo contrário, constitui um fonema sem variações alofônicas na LM do estudante, este será percebido como a realização na LM, isto é, segundo uma categoria pré-existente. Um exemplo é o fonema oclusivo velar sonoro /g/ na língua espanhola que se realiza como o alofone oclusivo [g] no início de palavra depois de pausa ou depois de uma consoante nasal (*gato, ângulo*) e como o alofone aproximante [ɣ] em outros contextos; entretanto, na língua portuguesa, o fonema /g/ se realiza como [g] em todos os contextos, o que faz com que o aluno perceba as variantes alofônicas do espanhol unicamente como [g].

Esta identificação do alofone da LE como um fonema da LM apóia-se no “crivo fonológico” de Trubetzkoy (1939), que impede ao estudante perceber “as diferenças acústicas que distinguem os sons similares em L1 e L2, com o que se produz o fenômeno que Flege descreve como ‘identificação interlinguística’” (Carranza, 2008: 13).

O modelo de Flege apóia-se em aspectos contrastivos. Entretanto, a contribuição de seus estudos para os trabalhos sobre a percepção dos sons da LE é muito relevante, dado que discute a importância de desenvolver a percepção do estudante. Se o aluno for capaz de perceber os sons “semelhantes” na LE e a LM, já que os idênticos e os diferentes são facilmente perceptíveis, existe uma possibilidade de que chegue a uma produção nativa. Flege (1995) assinala, inclusive, que a idade de início da aprendizagem dos sons da LE é significativa para perceber as diferenças acústicas entre a LM e a LE e acrescenta que se o estudante obtiver esta percepção, a longo prazo a produção corresponderá à especificação que tenha a categoria que se haja criado. Por isso, o autor considera que a percepção precede e condiciona a produção e que seu desenvolvimento é fundamental para evitar o fenômeno da “identificação interlinguística” e obter uma produção nativa.

Embora Flege tenha dado aportes muito relevantes aos estudos sobre a aquisição dos sons em LE, o SLM recebeu também críticas. A principal apóia-se em que embora em suas colocações o autor mencione que devem tomar-se em consideração os alofones I posicionais, não aborda as variedades alofônicas determinadas pelas diferentes situações discursivas em que se produz a fala¹⁵. Como comenta Gil Fernández (2007),

¹⁵ Sobre este tema trata Machuca (1997). A autora analisa a relação entre a situação discursiva (definida por fatores como a relação existente entre os interlocutores ou o grau de formalidade da situação comunicativa) e a produção de diferentes variedades alofônicas de um mesmo fonema por parte de falantes nativos.

o modelo que propõe Flege “se basa en el concepto de similitud fonética definida desde el punto de vista acústico” e nem sempre vincula a percepção à produção, pese a que defenda que uma precede e condiciona a outra. Rochet (1995), por exemplo, ao tratar do modelo de Flege, assinala que é difícil encontrar sons “novos” para os estudantes, porque estes costumam empregar outras fontes de informação na percepção de um som da LE (a ortografia, sua aparição em cognatos, sua presença em outros sotaques, etc.) além dos julgamentos realizados em função da similitude destes sons com os da LM.

1.2.3.2 Best e o Modelo de Assimilação Perceptiva

O Modelo de Assimilação Perceptiva (PAM, *Perceptual Assimilation Model*), como assinala Strange (1995a), complementa em certa maneira o modelo apresentado por Flege. Embora também considere o papel da LM na percepção da LE, diferentemente do SLM, o PAM trata da similitude fonética do ponto de vista das características gestuais ou articulatórias e atem-se mais aos contrastes fônicos dos sons da LM e da LE. Assim, baseado na fonologia gestual ou articulatória (Browman e Goldstein, 1986, 1990, 1992), o modelo procura prever os equívocos do estudante ao escutar a LE com base em comparações do ponto de articulação, gestos articulatorios, grau de constricção, articuladores ativos e coordenação temporária entre os articuladores.

Os sons da LE podem perceber-se como: a) um exemplar de uma categoria da LM (com variações segundo o grau de adequação à categoria, isto é, como “bom”, “aceitável, mas não ideal” e “desviado”); b) um som não categorizado porque não se relaciona com nenhuma das categorias da LM; ou c) um som não linguístico.

De acordo com esta classificação, o modelo discute sobre a capacidade de discriminar perfeitamente sons de uma LE que não existem na LM. Entretanto, se estes sons não se interpretarem como lingüísticos cabe pensar que não se assimilam porque não correspondem a uma categoria da LM. Além disso, defende que a percepção dos sons apóia-se no sistema de sons da LM — os conhecimentos do estudante — e outorga um papel relevante às equivalências entre as categorias fonológicas da LE e a LM. Assim, os estudantes assimilam os sons da LE ao sistema da LM a partir da similitude existente tanto no modo como no ponto de articulação. Trata-se de um modelo que considera basicamente o grau de facilidade ou dificuldade de categorização do som da LE em função da proximidade com as características articulatórias dos sons da LM. (Best, 1993, 1994a, 1994b, 1995).

Desta forma, se os sons da LE são muito diferentes dos da LM, serão “incategorizáveis” e, portanto, o estudante não será capaz de produzi-los. Por isso, considera-se que o sistema fonológico da LM pode dificultar a discriminação de sons. Por outro lado, se os sons da LE apresentam alguma similitude com um som da LM, serão “categorizáveis”, embora muito difíceis de diferenciar; por sua vez, se os sons da LE podem assimilar-se a uma categoria da LM, isto é, podem perceber-se com facilidade, não apresentarão problemas para o estudante, que os produzirá perfeitamente. Carranza (2008: 14) resume os critérios de assimilação perceptiva que propõe o PAM:

Siguiendo los criterios de asimilación perceptiva propuestos por el PAM, un sonido de la L2 será asimilado perceptivamente al sistema de la L1 de una de estas tres maneras: 1) como un ejemplar categorizado de un fonema de la L1; 2) como una vocal o consonante no categorizada, en un punto intermedio entre fonemas de la L1; 3) como un sonido imposible de asimilar (no lingüístico) a cualquier fonema de la L1.

A partir da perspectiva deste modelo, embora seja possível prever até um certo ponto os erros dos estudantes na aquisição dos sons da LE, o papel da LM não é determinante, já que os sons da LE apresentam uma maior ou menor dificuldade de assimilação por parte do estudante segundo suas características articulatórias; os sons que articulatoriamente são muito diferentes aos da LM às vezes nem sequer se reconhecem.

Além das dificuldades devidas às características articulatórias, também existem dificuldades de discriminação devidas às categorias fonológicas. Como assinala Carranza (2008: 14):

El sistema fonológico de la L1 puede contribuir, bloquear o no afectar la discriminación de contrastes de una L2. Ayuda a la discriminación cuando los dos sonidos están separados por fronteras fonológicas, pero bloquea la discriminación cuando los dos sonidos se asimilan a la misma categoría.

Este modelo assume a existência de uma parametrização, de modo que se o estudante não encontra parâmetros articulatórios de um determinado som no sistema de sons de sua LM, não será capaz de reconhecê-lo nem de produzi-lo com facilidade sem um treinamento perceptivo e articulatório. Além disso, retomando os princípios cognitivos discutidos no capítulo 2, podem-se relacionar as bases do PAM com o

princípio de relevância (Escandell, 1993; Sperber e Wilson, 1986). Este princípio defende que se maximiza a relevância de uma informação segundo sua habitualidade, isto é, se é reconhecida uma informação como habitual, não será posta tanta atenção nela; por outro lado, se a informação é reconhecida como nova, costuma-se dar maior importância ao que se escuta. Aplicado aos sons, se um som da LE é similar a um da LM e se adéqua a uma categoria que já existe, o estudante não porá tanta atenção nas diferenças que possam existir entre o que escuta e a categoria de sua LM. A consequência é a produção do som segundo a LM do estudante. Entretanto, se o som pertencer a uma categoria que se distingue facilmente na língua materna, será percebido com facilidade, porque maximizará a importância da informação por não ser esta habitual em sua LM.

O modelo do Best também se assemelha à teoria dos filtros cognitivos, já que o som novo é um estímulo que provoca maior impacto na percepção do estudante. Assim, o estudante cria uma nova categoria para englobá-lo, o que não ocorre com os sons idênticos e similares. Devido à sua semelhança com os da LM, o estudante agrupa os sons similares dentro de uma mesma categoria, convertendo-os em equivalentes.

Tanto o modelo de Flege como o de Best são complementares e pretendem explicar não só os aspectos fonológicos dos sons, mas também suas características fonéticas. Além disso, ambos, da mesma forma que os dois modelos que se apresentam nos subitens seguintes, ressaltam a importância de analisar a interferência na percepção como um dos fatores para entender as dificuldades na produção do estudante de uma LE. Entretanto, como se discutirá mais adiante, nas últimas décadas, alguns estudos dedicaram-se a tentar estabelecer a conexão entre estas habilidades nos estudos sobre a aquisição de sons em LE.

1.2.3.3 Kuhl e Iverson e o Modelo do Ímã da Língua Materna

O Modelo do Ímã da Língua Materna desenvolveu-se inicialmente para explicar a aquisição de sons da LM. Os autores, Kuhl e Iverson (1995), expõem a teoria de que no cérebro das crianças existe uma série de informações fonológicas recebidas durante a aquisição de sua primeira língua, que lhes permite desenvolver a percepção dos sons. Estas informações fonológicas são sons “protótipos”, isto é, os melhores exemplares de cada categoria. Assim, quando as crianças adquirem a LM, criam um espaço perceptivo dos sons a partir dos protótipos estabelecidos na LM.

Para explicar este processo os autores usam a metáfora do “ímã”: o protótipo funciona como um “ímã” que assimila ou atrai para si aos sons que são mais similares

foneticamente e esta atração tem como resultado a formação de representações fônicas ou categorias de sons. Um exemplo disso podem ser as realizações do fonema /b/ na língua espanhola como um som oclusivo ou como um som aproximante, que seriam recebidas por um estudante brasileiro como /b/, que é a única categoria deste som em sua LM. Assim, o som /b/ é uma “realização prototípica” que tem uma capacidade de atração (pois funciona como um ímã) das realizações aproximantes, dada a proximidade entre elas. O resultado é a perda da sensibilidade às diferenças entre ambos os sons, porque o espaço perceptivo de /b/ as “diminui” devido a que possuem características fônicas semelhantes.

É oportuno destacar que, segundo esse modelo, dentro de um espaço perceptivo existem várias categorias de sons centradas ao redor de um protótipo; se são enfatizadas as diferenças entre os sons, aumenta-se o espaço entre os protótipos e pode-se chegar a criar um novo protótipo. Neste sentido, desenvolver a percepção do estudante é fundamental para apreciar as diferenças entre os sons da LE e a LM.

Kuhl e Iverson (1995) defendem que as crianças têm a capacidade de perceber as diferenças acústicas entre os sons que formam categorias diferentes com muito mais facilidade que os adultos, que não tem tantas habilidades para distinguir os sons, pois os protótipos já estão formados. Segundo esta proposta, se um estudante de LE escuta um som diferente ou idêntico – como propunha Flege (1981, 1991, 1995) – a um de sua LM, percebe-os facilmente, o primeiro porque não faz parte das categorias que já tem construídas e o segundo porque faz parte das categorias existentes. Entretanto, se um som da LE é semelhante a uma categoria da LM, o que ocorre é que o identifica como uma realização ao redor de um protótipo de sua LM e este protótipo atua como um “ímã” que faz com que o estudante perceba este som como um que já existe em sua LM.

Os estudantes conseguem identificar facilmente os sons que são distintos das categorias que já existem em sua LM. Entretanto, em alguns casos, ao não fazer parte das categorias da LM, os sons diferentes não têm significado para o estudante e, por isso, resulta-lhe mais difícil distinguir os contrastes. É o que acontece, por exemplo, com o falante de espanhol como LM que não reconhece o contraste entre a vogal /o/ aberta ou fechada.

Os autores acrescentam que as crianças são sensíveis às mudanças acústicas durante os primeiros 6 meses de vida, de maneira que podem distinguir os sons que têm valor distintivo em uma língua. Da mesma forma, referem-se ao “período crítico”, que corresponde ao período durante o qual se estão criando as conexões que determinarão seu status de protótipos ou não. Dada a plasticidade cerebral que caracteriza esse período, existem mais possibilidades de que os sons adquiram

valores de protótipos. Nesta época, inclusive, defende-se que os dois hemisférios do cérebro da criança trabalham juntos no processamento, codificação e organização das informações. Likert (*apud* Elliot, 1995b) acrescenta que no cérebro da criança essa sucessão de fatos ocorre de maneira diferente ao de um adulto, isto é, nas crianças os dois hemisférios do cérebro trabalham juntos, enquanto que no adulto, cada hemisfério o faz de forma diferente, de modo que o processamento linguístico ocorre unicamente no hemisfério esquerdo.

Segundo Kuhl (2004), durante o desenvolvimento linguístico, os neurônios estabelecem conexões nas quais se codificam as características da língua materna. Esse código se desenvolve durante as primeiras fases da vida e permanece na mente para processar a LM; além disso, mais tarde também dificulta a aprendizagem de uma língua estrangeira porque é difícil de realizar a mudança.

Best (1994:180) afirma que os sons estão dentro de “padrões”, que ajudam às crianças a categorizá-los. Em um adulto, sua experiência com a LM transforma sua percepção dos sons da LE, já que as conexões neuronais já estão estabelecidas e as mudanças são mais complexas; nas palavras da autora “the phonological characteristics of the native language do indeed influence the perceptual tendencies of mature language users”. Por isso, ao processar sons da LE, sobretudo os similares aos da LM, o estudante os categoriza como os já existentes em sua LM.

A principal contribuição da teoria de Kuhl e Iverson (1995) centra-se na explicação de como as categorias da LM do estudante mudam a percepção dos sons da LE. Isso significa que se é desenvolvida a percepção, afastam-se as fronteiras fonéticas, isto é, o efeito “ímã” diminui porque aumenta o espaço acústico e o estudante pode criar novas categorias de sons exclusivamente para a LE que está aprendendo.

1.2.3.4 Major e o Modelo da Ontogenia e Filogenia

Um dos modelos mais recentes, no qual confluem diversos fatores e diversas teorias e modelos anteriores, é o Modelo da Ontogenia e Filogenia descrito em Major (2001).

Esse modelo põe especial ênfase nos processos evolutivos e universais, assim como no desenvolvimento do indivíduo e da espécie. Segundo o modelo, as mudanças durante os processos de desenvolvimento do ser humano definem-se como a própria evolução, isto é, com seus ciclos vitais — um início, uma fase de desenvolvimento e um final —, condicionados por diversos fatores, como a idade.

Como nos modelos anteriores, Major concede muita importância ao papel dos sons da LM na aquisição da LE, mas atribui mais valor a outras influências, sobretudo ao fator evolutivo.

O autor propõe a existência dos mesmos processos tanto na aquisição das LM e das LE como em fenômenos sincrônicos e diacrônicos. Assim, durante o processo de aquisição dos sons da LE produz-se a mediação de três elementos: a língua materna do estudante, a língua estrangeira que está aprendendo e os processos evolutivos universais (U). Cada um deles exerce maior influência segundo o estágio de aquisição em que se encontra o estudante; posto que nas primeiras etapas a LM tem um peso maior, as interferências são, naturalmente, mais comuns.

Com o desenvolvimento da aquisição, os princípios universais ativam-se e surgem nas produções do estudante vários elementos próprios da LE; assim, quando a aquisição da LE é completa, a U se desativa e a LM tem uma influência mínima. É patente, portanto, que a proposta de Major recebe uma influência visível das teorias biológicas do desenvolvimento e das teorias chomskianas.

O modelo recebeu muitas críticas, sobretudo, porque propõe que o estágio final da aquisição é o estudante ou falante ideal. Além disso, há que considerar que não se podem definir com tanta facilidade as “fases” de aquisição, como já se indicou com relação ao modelo de interlíngua de Selinker (1972).

1.2.4 Discussões posteriores

Em conjunto, pode-se observar que todos os modelos descritos partem do princípio da interferência do sistema fonológico da LM; os três primeiros modelos pós-gerativistas que expusemos enfatizam a percepção dos sons da LE, embora cada um pretenda explicar esta interferência de acordo com uma perspectiva particular.

Flege (1981, 1991, 1995), com o SLM, defende que “la diferente geometría de los dos sistemas fonológicos implicados determina el proceso perceptivo en LE” (Alfano, 2008:12). Como assinala esta autora, seu princípio fundamental

consiste en establecer una distinción entre los sonidos nuevos y los parecidos: los nuevos son los que no tienen ninguna correspondencia con sonidos de la L1, mientras que los parecidos son los sonidos que se asimilan perceptivamente a sonidos presentes en la L1 y que están, por lo tanto, sujetos a fenómenos de transferencia. Según la hipótesis de Flege, un sonido nuevo es suficientemente diferente de los de la L1 para que el aprendiente

consiga percibir la diferencia y crear una nueva categoría para este sonido.

A teoria de Flege propõe que tanto a similitude como a diferença entre os sons da LM e a LE ajudam ao estudante na aquisição dos sons da LE. Por outro lado, segundo o PAM, proposto por Best (1995), produz-se a assimilação dos sons da LE a partir de categorias já existentes da LM “en base a las semejanzas en los gestos articulatorios realizados en la producción”; assim, “el nivel de mayor o menor asimilación perceptiva influye directamente en la capacidad de percibir determinados contrastes de la LE” (Alfano, 2008: 12). Portanto, os sons diferentes entre ambas as línguas não se perceberiam e, em consequência, não se assimilariam. Nesse modelo, o sistema fonológico da LM tem um papel determinante na percepção de sons da LE, embora, como indica Alfano (2008: 11) “no parece dar cuenta de las modalidades de la interferencia.”

O NLM proposto por Kuhl e Iverson (1995) “concibe un espacio perceptivo en el cual los prototipos de sonidos nativos actúan como un imán que atrae hacia el prototipo nativo los sonidos de la LE perceptivamente parecidos” (Alfano, 2008: 12); por isso, se o estudante enfrenta-se com dois sons da LE (por exemplo, dois alofones de um mesmo fonema) semelhantes a um que já existe como categoria na LM, interpreta-os como esta categoria existente e os simplifica em um só som, porque não consegue discriminar as diferenças. Esse modelo assemelha-se ao modelo de Flege (SLM), no sentido de que ambos introduzem o princípio da similitude fonética.

Assim, as três teorias apóiam-se na experiência do falante que, de maneira natural, interpreta os elementos da realidade (neste caso, os sons que escuta) segundo seu conhecimento do mundo, isto é, com as características fônicas que já tem adquiridas de sua língua materna, sobretudo nas primeiras etapas do processo de aprendizagem e de aquisição de uma LE. Todos estes elementos incorporam-se ao modelo de Major (2001), embora a partir da perspectiva do desenvolvimento biológico do estudante e de seus ciclos de aprendizagem ou de aquisição.

Em todos os conceitos e modelos que se apresentaram neste capítulo surge a problemática da relação entre a percepção, a produção e a discussão sobre a precedência de uma ou de outra. Os autores situados no marco do estruturalismo, Polivanov (1931) e Trubetzkoy (1939), ressaltam a percepção com seus conceitos de “surdez fonológica” e de “crivo fonológico”, embora não partam de observações experimentais. No marco do pós-gerativismo, a maioria dos modelos priorizam a percepção de sons da LE e destacam a importância do desenvolvimento desta habilidade, inclusive para que o estudante chegue a ter uma boa produção.

Entretanto, alguns autores discutiram sobre a complexidade da relação entre ambas as habilidades (Llisterri, 1995; Leather, 1999)¹⁶, posto que foram descritos vários fatores que influem no desenvolvimento de cada uma e, por isso, os próprios autores dos modelos não chegam a ter uma opinião única sobre o tema. Flege (1991) e Rochet (1995), por exemplo, mostram a precedência da produção sobre a percepção; pelo contrário, Bohn e Flege (1990) e Rochet (1995) analisam a precedência da percepção sobre a produção.

Como mencionam Llisterri (1995) e Rochet (1995), são muitas as hipóteses que justificam a defesa de que a produção precede à percepção, como, por exemplo, a pressão social que exige uma produção adequada e as conseqüências comunicativas de uma produção inadequada.

Não obstante, deve-se considerar que, algumas vezes, a discrepância entre as visões pode dever-se a diferenças metodológicas entre os modelos. Além disso, é complexo elaborar um experimento que possa medir de forma equivalente ambas as destrezas, até o ponto de definir a precedência de uma ou outra, já que deveria controlar-se a interação de uma série de fatores que incidem no desenvolvimento da conexão entre elas. Como comenta Llisterri (1995), existem os fatores intrínsecos: *fatores fonéticos*, como os indícios acústicos, tanto na produção como na percepção, e a distância ou similitude entre os sons da LM e da LE; *fatores individuais*, como a idade de aquisição, o grau de exposição, a metodologia usada para aprender/adquirir a LE, etc.; *fatores sociais*, que muitas vezes elevam ou diminuem a motivação do estudante; e *fatores experimentais*, que procuram valorizar o estágio de conhecimento do estudante, suas estratégias de aprendizagem e, sobretudo, que procuram ajudar no desenvolvimento da percepção e da produção de sons, além da avaliação de ambas as destrezas através de experimentos.

Embora neste trabalho apresente-se um estudo experimental a partir da produção dos estudantes (capítulo X), considera-se necesario conhecer todas essas discussões, pois são válidas para analisar as dificuldades dos estudantes durante a aquisição do aspecto fônico, já que ajudam ao pesquisador a entender os diversos fatores que surgem durante o processo, como mostrar-se-á no capítulo 4.

¹⁶ Llisterri (1995) resume vários estudos que discutem sobre o tema. Outro trabalho que menciona a questão é o de Gil Fernández (2007).

CAPÍTULO II

OS SONS CONSONANTAIS EM ESPANHOL E EM PORTUGUÊS E AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES BRASILEIROS DE E/LE

2 Os sons consonantais em espanhol e em português e as dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE

2.1 Considerações Iniciais

Este capítulo se compõe de três partes complementares. Na primeira, de caráter mais abrangente, serão tratados alguns aspectos conceituais da fonética e da fonologia como disciplinas da lingüística e com o objetivo de esclarecer o uso de determinados termos referentes a essas disciplinas durante as descrições e as análises nessa pesquisa; na segunda, de cunho mais específico, serão discutidas questões relativas aos sons consonantais, mais especificamente os que são objetos da análise dessa dissertação, tanto em língua portuguesa quanto em língua espanhola, partindo da elaboração de um quadro de sons do espanhol (Anexo I) e um do português (Anexo II) com os principais sons de cada língua, dentro das variedades consideradas; vale destacar que foram observados alguns aspectos, como as influências do contexto fonético nas classificações das características dos sons em ambas as línguas, sobre as quais também se comentarão neste subitem, durante a elaboração dos quadros mencionados; e, por último, serão apresentadas e discutidas as principais dificuldades dos estudantes brasileiros durante a aprendizagem e a aquisição dos sons da língua espanhola, a partir de observações dos principais estudos realizados sobre o tema (LIMA & ANDRADE, 2001; LIMA, 2006 **mencionar outros**).

Toda a discussão apresentada neste capítulo justifica e resulta na escolha dos aspectos que aqui nos propomos a analisar referentes à aquisição dos sons em língua espanhola por estudantes brasileiros (**capítulo X**).

2.2 Aspectos da Fonética Geral e da Fonologia

Nesta pesquisa se apresenta a Fonética segundo a definição de Llisterri (1991) “como el estudio de los sonidos del habla, excluyendo todos aquellos fenómenos sonoros que no forman parte del repertorio de las lenguas naturales” a partir do estudo da “producción por parte del hablante y la recepción/percepción por parte del oyente” de tal forma que saibamos que sons são esses, como se organizam nos sistema de cada língua estudada e como mudam de acordo com o ambiente sonoro em que se encontram (LADEFOGED, 1993: 01).

Durante o trabalho, serão usados conceitos da Fonética Geral, ao tratarmos das características dos mecanismos que intervêm na produção e na percepção dos sons, e da Fonética Descritiva, pois o principal objetivo deste estudo é descrever e discutir os sons, particularmente, da língua espanhola e como o estudante brasileiro, falante do português como LM, na variedade do centro da cidade de São Paulo, os produz. Além disso, trabalharemos com considerações da Fonética Articulatória ao tratar da produção dos sons através dos movimentos articulatórios dos órgãos do aparelho fonador; da Fonética Acústica, pois descreveremos algumas propriedades físicas dos sons estudados por meio do Programa Praat, no qual se apresentam como ondas sonoras e, ainda, da Fonética perceptiva, não especificamente para analisar a percepção do estudante, mas sim, para tratar da interpretação que este estudante faz dos sons que lhe são apresentados durante o processo de aquisição/aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira e como ele decodifica estes sons a partir, inclusive, das diversas estratégias de aprendizagem conscientes ou não, próprias da construção de sua Interlíngua¹⁷.

¹⁷ Llisterri (1991) e Gil Fernández (2007) tratam de duas grandes divisões da Fonética, sendo a primeira entre Fonética Geral e Fonética Descritiva e a segunda entre Fonética articulatória, acústica, auditiva e perceptiva, inclusive destacam que esta segunda como mais importante que a primeira. Esta

Levando em consideração que a Fonética Geral “debe entrar en contacto con disciplinas que le permitan profundizar el conocimiento del aparato fonatorio y de los mecanismos humanos de percepción y de producción de los sonidos” (LLISTERRI, 1991: 23), além do fato de que aqui o objetivo principal deste trabalho é analisar a produção oral em língua espanhola do estudante brasileiro de espanhol como língua estrangeira, relacionaremos todas as considerações sobre Fonética e Fonologia com as questões de aquisição/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, no ambiente da Lingüística Aplicada.

Quanto ao uso do termo Fonologia, se justifica porque partimos do inventário de fonemas tanto da língua espanhola, nas variedades as quais os estudantes que aqui analisamos estão mais expostos, por serem as variedades faladas pelos professores que os ensinam (de Madrid e de Buenos Aires centro), bem como o inventário de fonemas da língua portuguesa na variedade falada no centro de São Paulo. A Fonologia, segundo Quilis (1999: 23), estuda “los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística” e o fonema constitui a unidade mínima, com função distintiva¹⁸, formado de

segunda divisão, Llisterri (pp. 17-18) relaciona com o esquema de comunicação baseado na presença de um emissor, uma mensagem e um receptor, ou seja, o emissor produz os sons através de toda uma fisiologia, o que é estudado pela Fonética Articulatória; a mensagem corresponde à transmissão desses sons, o que é estudado pela Fonética Acústica; e, o receptor recebe/percebe esses sons, o que é estudado pela Fonética Perceptiva. Ambos os autores ressaltam que todas estas divisões estão inter-relacionadas. Llisterri diz que

“es importante darse cuenta de que ninguna de estas tres ramas es independiente de las otras: las propiedades acústicas de los sonidos se explican por la configuración adoptada por el aparato fonatorio en el momento de su producción, estableciéndose así una estrecha relación entre la fonética articuladora y la fonética acústica. Por otra parte, tanto la audición como la percepción de los sonidos del habla viene determinada por sus características acústicas, de forma que el oído puede concebirse como un sofisticado analizador de ondas sonoras, con lo cual se establece una relación muy estrecha entre la fonética acústica y la perceptiva”. (p. 19)

Já Gil Fernández acrescenta que “por consiguiente, los sonidos del habla pueden describirse y clasificarse desde el punto de vista articulatorio, acústico y perceptivo, y las relaciones de estos tres aspectos constituyen realmente el objeto de la teoría fonética general” (p. 32).

¹⁸ Segundo Jakobson e Halle (1955 apud CAMARA JR, 1972), o fonema se divide em traços fonológicos “que servem tão somente para diferenciar, cimentar e separar ou por em relevo as múltiplas unidades significativas”.

um conjunto de traços relevantes (pertinentes, distintivos) manifestados através das oposições fonológicas próprias do sistema da consciência lingüística geral dentro de uma comunidade. Na consciência lingüística dos falantes, o fonema funciona como modelo mental abstrato independente das realizações concretas da fala (NOWKOW; SZALEK, 2001: 28-29).

No sistema fonológico de uma língua, o fonema é invariável, mas a sua realização fonética na cadeia falada se dá através de distintas manifestações ou variantes, tanto combinatórias quanto contextuais, livres ou individuais¹⁹. Conforme descreve Albano (2001), “o alofone ou variante posicional é a materialização do fonema nos seus diversos contextos de ocorrência e está, ele próprio, sujeito à variação sociolingüística” e o trata como “o ‘outro’ deslizante” do fonema que, quando é “alterado por processos sensíveis ao contexto”, dá lugar a um ou mais alofones. Assim sendo, o alofone se divide em duas classes: como as diversas realizações concretas de um mesmo fonema segundo o contexto fonético em que aparecem e, ainda, como elementos que se modificam por ajustes articulatórios que são difíceis de

¹⁹ Quilis (1999) diferencia estas variantes alofônicas como:

a) *combinatórias ou contextuais*, que é a realização concreta do fonema, que pode ter várias realizações possíveis de acordo com o contexto fonético, como por exemplo:

[b] – vela, hombre, bomba

/b/

[β] – abuela, la vela, árbol

O fonema /b/, em língua espanhola, tem duas realizações: um alofone [b] oclusivo após pausa ou uma consoante nasal e um alofone [β] aproximante quando está nos demais ambientes, principalmente em ambientes intervocálicos.

b) *Variantes livres*, quando as realizações de um fonema aparecem no mesmo ambiente lingüístico, como em uma mesma cidade. Também são chamadas variantes estilísticas ou facultativas, pois de maneira mais ou menos consciente o falante pode escolher empregá-la, como por exemplo:

Em Madri, o fonema /s/ pode ser realizado como [s], [h] ou [x] em *mosca*, assim como no Chile o fonema /tʃ/, pode ser realizado como [tʃ] ou [ʃ] em *chico*.

c) *Variantes Individuais*, quando as realizações de um fonema denotam de onde é o falante e não se caracterizam como uma escolha feita por ele. Como, por exemplo, o *yéismo* totalmente fricativo surdo [ʝ] em *yo, caballo, mayo, lluvia* que caracteriza mais comumente os falantes rioplatenses.

se perceber, a não ser em casos excepcionais como um sotaque estrangeiro (ALBANO, 2001: 18).

Jakobson (1975: 05) associa a Fonologia com a *forma* da língua e a Fonética com a *matéria*, sua realização concreta, e diz que a relação entre ambas é clara, já que não existe uma sem a outra, embora estamos de acordo com Llisterri (1991: 24) que não constituem em nenhum momento a mesma disciplina e tampouco são praticadas pelos mesmos profissionais.

Como neste trabalho não se pretende, restringir o estudo do elemento sonoro à noção de fonema, como protótipos de cada som da língua, de acordo com a descrição do *Modelo do Imã da LM* de Kuhl e Iverson (subitem X), ou como melhor exemplar de um determinado som da língua segundo o *Modelo de Assimilação Perceptiva* de Best (subitem XX), usaremos a noção de som para descrever os alofones dos fonemas das variedades com as quais trabalharemos. Vemos o som como qualquer interrupção do estado de repouso do ar que provoca vibrações no tímpano, as quais são interpretadas pelo sistema nervoso central (BRANZA; LLINÀS SUAÚ, 2003) e pode ser analisado desde o ponto de vista articulatorio, acústico ou perceptivo.

2.3 Considerações sobre o contexto fonético

Como comenta Gil Fernández (2007: 195), “las propiedades inherentes de las consonantes pueden verse afectadas por muchos factores” e alguns deles são tanto a posição que a consoante ocupa dentro da sílaba e dentro da palavra, bem como os sons adjacentes, além de questões mais ligadas à prosódia como o tempo e o estilo de fala do sujeito.

Quanto às posições dos sons dentro da palavra, vale destacar que além das posições de início de palavra após pausa, meio de palavras e final de palavras antes de pausa, também nos referimos à estrutura interna da sílaba, ou seja, as margens que são compostas pelo o ataque silábico (início) e a coda silábica (final).

Algumas das variações resultantes do contexto ou ambiente fonético em que os sons se encontram, são facilmente identificáveis. No entanto, não são tão fáceis de serem percebidas pelo estudante de língua estrangeira, segundo as categorias descritas por Flege (1991). Essas variações, quando comuns a maioria dos falantes de uma comunidade lingüística e podem ser sistematizados mediante algumas regras específicas, são consideradas processos fonológicos, como é o caso, por exemplo, da debilitação das consoantes obstruintes contínuas e a assimilação do ponto de articulação das nasais que se manifestam nos falantes de espanhol e são condicionados pelo contexto fonético e apresentam variações acústicas do sinal, entre outros fenômenos que caracterizam a língua espanhola (MACHUCA, 1997: 25).

Machuca (1997: 27) caracteriza os processos fonológicos e fonéticos como:

Los procesos fonológicos mostrarán las variaciones acústicas de la señal, comunes a todos los hablantes de una comunidad lingüística y condicionados por el contexto en el que aparecen las unidades que

conforman dicha señal; los procesos fonéticos, por su parte, servirán para formalizar las variaciones que se producen en la señal fijándose en los factores que provocan tales variaciones (factores diastráticos, diatópicos, pragmáticos, lingüísticos...).

Desde o ponto de vista fonológico, uma das possíveis classificações para os sons consonânticos de uma língua é a divisão entre sons obstruintes e soantes (FERNÁNDEZ PLANAS & MARTÍNEZ CELDRÁN, 2007; QUILIS, 1999; MACHUCA, 1997). Foneticamente os primeiros são os que, durante sua articulação, os órgãos se posicionam de tal maneira que formam um obstáculo para a passagem de ar e podem ser oclusivos, aproximantes, fricativos e africados; já os segundos são aqueles em que há a passagem de ar livre, mesmo quando há algum obstáculo no trato vocal e podem ser nasais, laterais ou róticos.

Assim, de acordo com os sons adjacentes aos fonemas /b, d, g/ ou com uma pausa que os precede, podem ser classificadas foneticamente como sons oclusivos ou aproximantes, como apresentamos a seguir e como pode ser verificado no quadro dos principais sons consonânticos da língua espanhola (Anexo I).

2.4 Os principais sons consonantais em língua portuguesa e em língua espanhola

Elaborar um quadro de sons de qualquer língua, com todo o inventário de sons possíveis, inclusive com os alofones, é sempre uma tarefa difícil, pois implica em muitas decisões sobre a descrição da língua.

No que diz respeito ao quadro de sons consonânticos da língua espanhola que elaboramos para este trabalho, uma das decisões tomadas tem a ver diretamente com o modo de realização dos sons, que se refere ao modo como é produzido, que segundo Gil Fernández (2007), vai:

desde la interrupción momentánea y total de la salida de la corriente de aire (como la que se da en las oclusivas), hasta la constricción mínima del conducto que se produce en las aproximantes (cerca ya a los sonidos más abiertos, las vocales), pasando por las vibrantes (como la [r] española de *perro* o la [r] de *pero*), y, naturalmente, por las fricativas, que se articulan con un estrechamiento del conducto oral lo suficientemente acusado como para que se genere fricción perceptible. (pág. 45)

Tradicionalmente, as obras que tratam da descrição dos sons consonânticos da língua espanhola, como comentaremos mais a seguir, ao contrário da autora mencionada anteriormente, não consideram os sons aproximantes como um dos modos de articulação, mas sim como dentro de um grupo de sons fricativos. Assim, teríamos os sons oclusivos, fricativos, africados, nasais, laterais e vibrantes. No entanto, aqui consideramos também os aproximantes, que são objetos desta pesquisa e sobre os quais tratamos no próximo tópico deste capítulo.

Outra decisão foi descrever os principais sons consonantais (fonemas e alofones) das variedades de língua espanhola, em seu nível mais culto, faladas no centro de Madri e no centro de Buenos Aires, e da variedade da língua portuguesa falada no centro da cidade de São Paulo, também em nível mais culto. Portanto, nos quadros aparecem alguns sons específicos de cada variante, como, por exemplo, os sons fricativos alveopalatais surdo e sonoro, respectivamente, [ʝ] e [ʒ], característicos do *yeísmo* de Buenos Aires. Vale ressaltar que, embora façam parte do quadro de sons, não serão trabalhados durante esta pesquisa.

Os alofones dos fonemas da língua espanhola, e alguns da língua portuguesa, também são representados nos quadros. No caso da língua espanhola, por exemplo, foram representados os alofones tanto dos fonemas oclusivos sonoros [b, d, g], quanto dos fonemas nasais [m, n, ɲ]. Assim temos para os fonemas oclusivos sonoros as realizações alofônicas aproximantes [β] em *abuelo*, [ð] em *aduanas*, e [ɣ] em *agua*; para os sons nasais, as realizações alofônicas [m̠] em *infinito* (a nasal adquire o ponto de articulação da fricativa labiodental surda /f/), [n̠] em *incierto*, *anzuelo* (a nasal adquire o ponto de articulação da fricativa interdental surda /θ/), [ɲ̠] em *andar*, *anterior* (a nasal adquire o ponto de articulação das oclusivas dentais sonoras /d, t/, e [ŋ] em *angustia* (a nasal adquire o ponto de articulação da oclusiva velar sonora /g/). Estas diferentes distribuições das variantes combinatórias (alofônicas) em contextos mais específicos serão analisadas e descritas mais detalhada durante nossa análise. Inclusive, para diferenciá-las segundo o contexto fonético em que aparecem e para

indicar que adquirem o ponto de articulação da consoante que as seguem, usaremos os diacríticos propostos pelo *International Phonetic Alphabet* (IPA).²⁰

Vale destacar que o quadro de sons da língua portuguesa apresenta os sons consonantais correspondentes à variedade culta falada no centro de São Paulo e servirá apenas de suporte para a análise da produção dos estudantes brasileiros de E/LE. Assim sendo, como nosso objetivo não é partir da análise dos sons e de seu funcionamento na língua portuguesa, faremos, sobre os sons desta língua, somente as descrições necessárias.

²⁰ Os diacríticos aparecem embaixo das representações fonológicas, como no fonema /n/ em língua espanhola, que, entre outros, apresenta os alofones [n̄], com o diacrítico que indica que o som nasal está seguido de um som interdental e adquire o seu ponto de articulação, e, ainda, [n̆], com o diacrítico que indica que o som nasal está seguindo de uma dental e adquire seu ponto de articulação.

2.5 Alguns trabalhos que discutem os sons em português e em espanhol e as dificuldades dos estudantes brasileiros

Antes de iniciar a análise, é necessário mencionar que, mesmo com a grande quantidade de estudos existentes que tratam das dificuldades dos estudantes brasileiros no aspecto fonético²¹, muitos deles somente contrastam a língua espanhola e a portuguesa sem analisar de forma específica os problemas que surgem no processo de aquisição e aprendizagem.

Os trabalhos que serão mencionados neste subitem podem ser classificados segundo seus objetivos no tratamento das dificuldades dos estudantes de E/LE: a) os que se dedicam a estabelecer uma comparação baseada na análise contrastiva entre os sistemas de sons do português e do espanhol desde um ponto de vista teórico, sem mencionar – ou mencionando de forma sucinta – as dificuldades dos estudantes; b) os que realizam uma enumeração generalizada das dificuldades dos estudantes a partir de observações do professor ou do pesquisador, também desde uma perspectiva contrastiva, sem que se faça uma análise fonética ou acústica destas dificuldades; e, em um pequeno número, c) os que apresentam uma análise fonética acústica das dificuldades interlinguísticas dos estudantes.

Dentre os trabalhos que se dedicam à análise contrastiva entre os sistemas de sons do português e do espanhol a partir do ponto de vista teórico, destacam-se os de Martins (1967, 1980), Quilis (1979), Hora (2000) e Masip Viciano (1997). Eles apresentam uma comparação entre o sistema fonológico do português e do espanhol a partir das descrições já publicadas nas duas línguas. Alguns trabalhos, especificamente o de Hora (2000), consideram as dificuldades de realizar um trabalho com esta metodologia por conta da enorme variação existente no português do Brasil, mas não se referem com detalhes aos problemas derivados das variedades do espanhol. Apesar disso, parece evidente que as variedades do espanhol, entre outras questões que podem ocasionar as dificuldades dos estudantes brasileiros, deveriam ser mencionadas em tais estudos. Masip Viciano (1997), que analisa o agrupamento de sons em espanhol e em português, menciona que este é um fenômeno existente em ambas as línguas e que é importante considerá-lo, pois se “presta a confusões por

²¹ Dado que o objetivo do presente estudo é analisar as dificuldades dos estudantes no nível segmental, não serão mencionados os trabalhos feitos a respeito de problemas no nível supra-segmental.

causa das constantes interferências entre a fonologia e a ortografia de ambas as línguas” e complementa que é necessário se aprofundar nos estudos deste tema para “detectar, diagnosticar e remediar as dificuldades de agrupamentos de sons dos seus falantes” (p. 33). Contudo, não se trata, em nenhum caso, de trabalhos que se dediquem a avaliar as dificuldades dos estudantes de forma específica.

Com uma estrutura semelhante a dos estudos mencionados anteriormente, Ramos (2005) apresenta uma análise contrastiva entre os sistemas fonéticos e fonológicos do português e do espanhol; o autor indica, a modo de conclusão, que “el trabajo ha pretendido hacer una pequeña aportación al estudio de la fonología y de la fonética contrastivas de ambas lenguas – la lengua portuguesa y la española – con el objeto de ayudar a mejorar tanto la enseñanza y el aprendizaje del español a brasileños como la del portugués a españoles, para que puedan perfeccionar su pronunciación de forma que aquéllos no sigan hablando ‘portuñol’, ni éstos ‘espangüés’” (p. 356).

Hoyos-Andrade (1978) considera o vocalismo do português Brasil e suas influências na produção de espanhol ao estudante brasileiro. Como nos trabalhos anteriores, trata-se de uma análise contrastiva, que apresenta o quadro de fonemas vocálicos de ambas as línguas para, a seguir, mostrar, em forma de tópicos, as “tendências” nas realizações fonéticas dos estudantes brasileiros de E/LE. Contudo, este trabalho revela-se mais que simples comparação, haja vista que busca mostrar, de maneira geral, as implicações pedagógicas das observações realizadas.

Dentre os trabalhos que tratam das dificuldades dos estudantes de E/LE, encontramos o de Mar (2006), que retoma um estudo realizado em 1994, no qual apresenta uma análise comparativa do sistema consonântico do espanhol e do português tomando como base transcrições de programas de rádio nas duas línguas. A partir das semelhanças e das diferenças dos dois sistemas, Mar (2006) apresenta as possíveis interferências que podem afetar o aprendizado dos estudantes brasileiros de E/LE no formato de “ocho consejos básicos²²”. Estes conselhos se referem a fenômenos gerais

²² Os conselhos apresentados pela autora são (optamos por manter a transcrição fonética usada pela autora) **conferir:**

- evitar acrescentar a **[j]** epentética aos fonemas /p,t,d,k,g/ em posição final de sílaba, interna ou absoluta. **É interessante o fato de que a pronúncia destes fonemas como aspirantes é muito suave e quase imperceptível. Para representá-los, utilizar os símbolos correspondentes às consoantes aproximantes:**

- não palatalizar /t/ e /d/ seguido de i como em português *dia, tia*;

de interferência no aprendizado dos fonemas ou alofones inexistentes ou pouco usados em língua portuguesa para, posteriormente, apresentar sugestões que podem facilitar o trabalho do professor.

Masip Viciano (1995) realiza um estudo no qual, mesmo que discuta sobre as dificuldades dos estudantes da cidade de Recife (Pernambuco, Brasil) para produzir sons em espanhol, representa as dificuldades do estudante brasileiro de E/LE em geral. Apesar de ser definido como um estudo fonético e acústico, trata de questões unicamente fonéticas segmentais a partir da leitura de um texto realizada por estudantes e do contraste entre o português e o espanhol. No trabalho, o autor identifica as semelhanças e as diferenças entre os sistemas de sons de ambas as línguas, descreve os erros mais comuns dos estudantes na produção das vogais e das consoantes e apresenta “una propuesta fonética preventiva” (p.12) que consiste em exercícios articulatórios e de repetição.

Dois estudos que tratam mais especificamente das dificuldades interlinguísticas dos estudantes são o de Sandes e Andrade (2002) e o de Sandes (2006). O primeiro dá ênfase ao fenômeno da nasalização na produção feita por estudantes brasileiros de espanhol e, mesmo que se trate de um trabalho com discussões bastante comuns, oferece algumas propostas de trabalho para professores de E/LE. Sandes (2006) estabelece, também de maneira comparativa e a partir da observação em sala de aula, uma lista com as dificuldades que os estudantes brasileiros apresentam na produção tanto de vogais como de consoantes. Este último estudo, além da apresentação dos erros mais comuns do estudante brasileiro de E/LE, considera alguns aspectos que se referem às estratégias de aprendizagem desde a perspectiva da interferência linguística.

- não pronunciar o fonema construtivo dorsovelar /x/ do espanhol como a variante constritiva uvular /X/ do português;

- não sonorizar o fonema /s/ em posição intervocálica em palavra ou em encontro de palavras (*los hombres* como /lozombres/);

- evitar a nasalização das vogais;

- não vocalizar o fonema lateral em posição final como em português *golfo*, *social*;

- pronunciar /r/ como /r/ y não como /x/ como em *Ramón*;

- lembrar que a vibrante simples espanhola não é retroflexa como no interior de São Paulo e nem uvular como no Rio de Janeiro;

- percepção e produção dos fonemas /θ, x, z, c/ e dos alofones [β, ð, γ].

Brandão (2003) propõe uma investigação que também tem origem em classe e que se realiza a partir da observação de como a maioria dos estudantes brasileiros continuam apresentando erros fonéticos em suas produções orais apesar de apresentarem bons resultados no aprendizado da língua espanhola. Classifica os erros como um elemento próprio da interlíngua do estudante ou como resultado da transferência da LM à LE; finalmente, a autora propõe verificar se os estudantes são capazes de identificar seu próprio erro. Ainda que se proponha identificar os erros fonéticos dos estudantes, Brandão (2003) dedica grande parte do estudo a apresentar os sistemas fonológicos da língua portuguesa e da língua espanhola, para depois comentar a interferência de algumas das características dos sons da LM do estudante na produção da LE. O objetivo final do trabalho é caracterizar e interpretar as estratégias de correção ou de tratamento dos erros por parte do professor. Em sua totalidade, é um trabalho que não se dedica especificamente a analisar as dificuldades fonéticas dos estudantes de E/LE, mas que focaliza os aspectos relacionados ao ensino.

Pasca (2003) apresenta um estudo que, ao invés de analisar a produção dos estudantes brasileiros de E/LE em geral, se dedica a avaliar a percepção da vogal /a/. A autora analisa a percepção da nasalização desta vogal em língua espanhola e em língua portuguesa, tanto por parte de estudantes brasileiros de E/LE como por falantes nativos do espanhol. Como esclarece a própria autora, trata-se de um estudo que se enquadra na área da fonologia em LE e procura mostrar como a nasalização em língua espanhola é praticamente imperceptível para um falante nativo da língua, já que é irrelevante fonologicamente: mesmo que um estudante brasileiro reproduza esta particularidade às suas produções em E/LE, o falante nativo de espanhol percebe um sotaque estrangeiro. O estudo mostra, por um lado, alguns aspectos da nasalidade da vogal /a/ em português e em espanhol e, por outro, de que maneira as características da nasalização desta vogal em língua portuguesa dificultam a produção do estudante brasileiro de E/LE, que geralmente transfere ao produzir em espanhol.

No entanto, nem o trabalho de Brandão (2003) nem o de Pasca (2003) investigam as estratégias próprias da aquisição de sons da LE, ainda que proponham a interferência da LM como um dos aspectos responsáveis pelos erros presentes na interlíngua dos estudantes. Por outro lado, nenhum deles propõe analisar de forma específica os erros (dificuldades) dos estudantes, assim como tampouco realizam uma análise acústica dos dados obtidos, o que ajudaria a entender não somente a produção, mas também a percepção dos estudantes.

Entre os estudos mais atuais, encontram-se os que apresentam uma análise fonética acústica dos sons que formam parte das dificuldades interlinguísticas dos estudantes. Mencionam-se os trabalhos de Carvalho (2004, 2006), Allegro (2004) e Sandes e Llisterri (2008, 2009).

Carvalho (2004) realiza um estudo fonético acústico dos sons róticos do português e do espanhol. Busca estabelecer as características acústicas que definem as realizações destes segmentos em diversos contextos fônicos a partir de um estudo contrastivo para, a seguir, comparar e sistematizar as realizações observadas segundo seus contextos. Trata-se de um trabalho que tem um caráter basicamente descritivo, ainda que a autora mencione seu objetivo de contribuir com a área de ensino e aprendizagem tanto da língua espanhola como da língua portuguesa como LE, já que uma vez que se compreendem as especificidades dos róticos em cada uma das línguas, pode-se compreender melhor a produção do estudante. Em 2006 a autora retoma o tema e aponta algumas interferências comuns no processo de ensino e aprendizagem do espanhol e do português como LE. Ressalta nesta última publicação que, além de realizar uma análise acústica da produção dos sons róticos em LE, o trabalho tem por objetivo apresentar um estudo com fins didáticos, já que chama a atenção do professor a respeito dos aspectos relacionados com o ensino e aprendizagem de ambas as línguas como LE. Nos dois trabalhos, em um primeiro momento, se comparam os sistemas de sons, já que, segundo a autora, através deste contraste o estudante terá menos possibilidades de adquirir hábitos que induzam ao erro na pronúncia da LE (2006, p. 1092).

Allegro (2004), por sua parte, faz um estudo que aborda a percepção e a produção dos estudantes de E/LE. Para isso, realiza provas tanto de produção como de percepção que buscam comprovar se o estudante de E/LE é capaz de discriminar determinados contrastes fonéticos cujas pistas acústicas são percebidas mais facilmente, ainda que não produza tais contrastes segundo as dimensões acústicas que caracterizam a produção dos sons dos falantes nativos da língua espanhola. Da mesma maneira, Sandes e Llisterri (2008, 2009) revelam novos dados acústicos a respeito da aparição das vogais epentéticas na produção oral dos estudantes brasileiros de ELE a partir da análise acústica da fala destes estudantes.

O trabalho de Allegro (2004) e, em menor intensidade, os de Sandes e Llisterri (2008, 2009), discutem a relação entre a percepção e a produção dos sons durante a aquisição da LE. Além disso, são estudos que não somente levam em consideração os modelos de análise de aquisição de sons de uma LE (Flege, Best, Kuhl e outros) e

as bases metodológicas para a correção fonética (Renard), mas também interpretam os dados em função das classes de sons, de suas características acústicas, de seus correlatos perceptivos e de outros fatores linguísticos relacionados com o nível fonético (Llisteri, 1995).

É necessário considerar que os atuais estudos realizados no Brasil a respeito do componente fônico da LE demonstram uma preocupação por diversas questões que formam parte do processo de aquisição dos sons de uma LE, tanto em nível segmental como no supra-segmental, e vão além do simples contraste entre as línguas. Alguns se dedicam mais à análise da interlíngua a partir da observação dos alunos e de provas de produção e percepção²³, enquanto outros apresentam, além disso, uma análise acústica das dificuldades descritas²⁴.

Este breve percurso mostra, contudo, que ainda faltam estudos que proponham, além de uma análise da percepção e da produção dos estudantes – não somente através da observação, mas também do tratamento acústico dos dados -, uma reflexão mais cuidada a respeito das questões cognitivas próprias do processo de aquisição dos sons em LE. **Por estes motivos, o principal objetivo deste estudo é analisar as dificuldades dos estudantes brasileiros ao adquirir alguns sons em língua espanhola não somente através da comparação entre os sistemas, mas também da análise acústica e das estratégias cognitivas.**

Faz-se oportuno considerar duas vertentes na análise de erros dos estudantes: por um lado, se a comparação entre os sistemas das línguas que se analisam ajuda a compreender os diversos problemas que surgem durante o processo de aquisição dos sons da LE, a análise das dificuldades não deve ser concluído somente neste nível de investigação; por outro lado, ainda que seja a partir da observação, é preciso conhecer

²³ Entre os trabalhos apresentados no V Congresso Brasileiro de Hispanistas/ I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas (Belo Horizonte: UFMG, setembro de 2008, Brasil), cabe mencionar: “Análise contrastiva fonético-fonológica de línguas próximas: espanhol e português” de Aline Vieira Bezerra Higino de Oliveira; “Aspectos fonético-fonológicos na interlíngua de aprendizes de espanhol LE – interface com o português” de Eliane Barbosa da Silva; “Enseñanza-aprendizaje del español: el uso interlingüístico de las vibrantes” de Kátia Cilene David da Silva; e “Aspectos fonéticos nas produções orais de alunos brasileiros aprendizes de espanhol” de Maria Sílvia Barbosa e Ucy Soto.

²⁴ Entre os trabalhos apresentados no V Congresso Brasileiro de Hispanistas/ I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas (Belo Horizonte: UFMG, setembro de 2008, Brasil), cabe mencionar o de Fernanda Rangel Pestana Allegro y Sandra Madureira “Estudio de las características fonético-acústicas de consonantes en coda silábica: un estudio de caso en ELE” e o já citado Sandes e Llisteri (2008).

e sistematizar o leque de dificuldades que o estudante pode apresentar na aquisição dos sons de E/LE – e para isso as contribuições dos estudos já realizados devem ser consideradas. Estes elementos (a descrição dos sistemas e a observação dos erros), somados às teorias e aos conceitos que foram apresentados nos **capítulos 2 e 3**, são fundamentais para entender o processo de produção e de percepção dos sons do espanhol durante seu aprendizado em língua estrangeira. Assim, com o objetivo de alcançar tal fim, passa-se a classificar e analisar as dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE em função dos critérios mencionados.

2.6 As principais dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE

2.6.1 Os erros na produção e na percepção das vogais

O sistema vocálico do português é diferente do espanhol em vários aspectos, que vão desde os segmentos isolados até o contexto fonético que ocupam estes segmentos dentro da palavra. O sistema português é muito mais rico em sons que o espanhol e, por isso, movido muitas vezes por seu crivo fonológico e sob o efeito do ímã perceptivo, o estudante de E/LE consegue perceber e, sobretudo, produzir os sons vocálicos da língua espanhola como se tratasse dos sons de sua língua materna.

Com a finalidade de descrever e analisar os erros dos estudantes brasileiros de E/LE ao produzirem ou perceberem as vogais em língua espanhola, se consideram as contribuições de alguns estudos mencionados no **subitem 4.1**, para discutir, posteriormente, as consequências na produção e a percepção das consoantes (subitem XX), objeto deste trabalho.

As dificuldades dos estudantes ao produzirem e perceberem as vogais do espanhol podem ser classificadas a partir das observações de Hoyos-Andrade (1978). Ainda que não trate especificamente da aquisição das vogais de ELE, o autor discute as características do vocalismo do português do Brasil; suas considerações, unidas à de outros estudos sobre as dificuldades relativas às vogais (**veja o subitem 4.1**), oferecem indicações relevantes para compreender algumas questões que serão apresentadas neste subitem. Após esta consideração geral, analisam-se as dificuldades relacionadas com os fenômenos de abertura e fechamento das vogais, a perda do timbre, a nasalização, a vocalização da consoante lateral, a ditongação e a presença da epêntese. Trata-se, como se explica a continuação, de processos diretamente

relacionados com a interferência das marcas do vocalismo do português na produção ou na percepção das vogais da língua espanhola.

2.6.1.1 Abertura e fechamento

No plano segmental, o sistema vocálico do português possui sete fonemas vocálicos orais /a, e, i, o, u, ε, ɔ/ (Mattoso Câmara, 2002; Silva, 2000), enquanto que o espanhol possui somente cinco fonemas vocálicos orais /a, e, i, o, u/ (Quilis, 1999).

fechadas	/i/		/u/
semi-fechadas	/e/		/o/
semi-abertas	/ε/	/ɔ/	
aberta		/a/	
	anteriores	central	posteriores

Como afirma Hoyos-Andrade (1978), os fonemas vocálicos semi-abertos em língua portuguesa (/ε, ɔ/) aparecem em sílabas tônicas na norma culta. Ainda que a abertura às vezes dependa da variedade diatópica, não muda em relação à tonicidade da palavra. Quando a vogal semi-aberta aparece como vogal pretônica, constitui uma marca de variação dialetal de regiões muito específicas, até mesmo de idioletos (Callou, Moraes e Leite, 1996; Silva, 2000). Além disso, como menciona Silva (2000), em algumas variantes do português falado no interior de São Paulo, por exemplo, palavras como *homem* e *fome*, que geralmente são pronunciadas com o [o] fechado, às vezes são pronunciadas com uma vogal posterior semi-abertas. Contudo, não se considerará este fenômeno no presente estudo, pois a proposta de análise de erros é baseada na norma culta mais comum em todo país.

Faz-se oportuno ressaltar que, durante a produção dos sons vocálicos em língua espanhola, ao realizá-los de acordo com os protótipos de sua LM (Kuhl e Iverson, 1995), o estudante comete uma série de erros que podem prejudicar sua comunicação. Assim, durante a produção em língua espanhola, a abertura da vogal implica não somente o alargamento da sílaba a qual faz parte, mas também a

mudança de timbre das vogais postônicas finais: *perde*, *siervo*, *toque*, *bola* > [piɛɾɔ̃ɾɨ, siɛrvu, tɔki, bɔlə]. Outras implicações são, por exemplo, a mudança dos sons dentais sonoros [d] e [t] nos sons africados alveopalatais sonoro [dʒ] e surdo [tʃ] devido encontro destes sons com o fonema /i/ e suas variantes alofônicas nas palavras *perde* e *forte* > [pɛɾɔ̃ɾɨ, fɔɾtʃɨ].

Outro aspecto que pode favorecer que o estudante produza as vogais do espanhol como abertas é a influência do conhecimento da grafia das palavras em língua portuguesa, ainda mais ao se tratar de palavras oxítonas terminadas em vogal /a, e, o/ ou se são proparoxítonas, que obrigatoriamente estarão marcadas pelo acento gráfico agudo (´) – que indica a abertura da vogal, em oposição ao acento gráfico circunflexo (^) que demonstra o fechamento da vogal – e se estas palavras se assemelham às de sua LM, como *café*, *ópera*, *década*, *cédula*, etc. Como se mencionará na análise, a interferência da forma escrita na percepção e na produção de sons da LE também é uma estratégia do estudante brasileiro.

Segundo Abercombrie (1967) e Cagliari (1981), entre as propriedades articulatórias e os fenômenos contextuais mais destacados que se podem observar na produção de sons vocálicos do português estão a mudança do timbre e a nasalização. São características do português que dão lugar a muitos equívocos durante a percepção e a produção destes sons em ELE. Em continuação, tratar-se-á a respeito do primeiro aspecto, sendo que o segundo será visto durante a análise da produção dos sons nasais em língua espanhola pelo estudante brasileiro.

2.6.1.2 Mudança de timbre da vogal postônica no final de sílaba

O timbre corresponde à qualidade acústica própria de cada som; os diferencia entre si e, de alguma maneira, ajuda a identificar a fonte sonora que o produz (Gil Fernández, 2007: 51). O timbre nas vogais depende de sua estrutura formântica, que é dada pelo grau de abertura (ou de altura), pelo ponto de articulação (e pelo grau de arredondamento labial). A mudança de timbre (qualidade vocálica) da vogal postônica no final de sílaba, característico do português²⁵, é resultado da “variabilidad del

²⁵ Em algumas variantes do português, a mudança do timbre da vogal também pode acontecer em vogais postônicas não finais. Neste caso, esse fenômeno se referem às variáveis extra-linguísticas como idade, escolaridade e lugar de residência (Bisol y Brescancini, 2002; Silva, 2006). Não se aborda este

sistema português en función del acento” (Hoyos-Andrade, 1978: 372). Esta propriedade do vocalismo brasileiro “hace que el estudiante brasileño tienda a cambiar el timbre de las vocales españolas en posición átona – lo que podrá afectar hasta la misma inteligibilidad de la lengua” (Hoyos-Andrade, 1978: 372).

Na língua portuguesa, o inventário de vogais, principalmente em posição postônica final da palavra, se reduz a três sons, não somente por questões de tonicidade, mas também pela influência dos segmentos que as precedem, como em cas[ɐ], mod[u], tim[i] y pent[i]. O resultado é um sistema como o seguinte (Hoyos-Andrade, 1978: 373):

fechadas	[i]	[u]
aberta	[ɐ]	

Como destacam Silva (2000: 77) e Hoyos-Andrade (1978: 374), a tonicidade provoca não somente uma percepção maior, como também uma duração maior da vogal. O resultado deste alargamento da vogal na sílaba tônica é a perda de acento das vogais adjacentes (pretônicas ou postônicas) e, em alguns casos, a consequência desta perda é a mudança do timbre vocálico, como é possível verificar nos exemplos anteriores.

A mudança do timbre das vogais também está relacionada com a presença de vogais nasais ou nasalizadas na palavra. A esta característica soma-se o fato de que as

aspecto neste estudo porque não é relevante para a produção do estudante brasileiro em geral, dado que ocorre somente em algumas variantes do português e em estratos sociais mais baixos. O que é interessante ressaltar é que, de acordo com os estudos citados anteriormente, além das variantes extralinguísticas mencionadas, as variantes linguísticas – principalmente, contexto anterior e posterior às vogais que sofrem a mudança de timbre – também favorecem a mudança de timbre destas vogais; palavras como *abóbura*, *âncura*, *agrícua* exemplificam este fenômeno. Segundo Mattoso Câmara Júnior (2002), este fato pode ocorrer devido a existência de um processo fonológico de harmonia vocálica, pelo qual as vogais fechadas médias /e/ e /o/ podem elevar-se, em determinadas circunstâncias, por influência de uma vogal da sílaba imediatamente seguinte.

sílabas que possuem vogais nasais em língua portuguesa, como já foi mencionado, geralmente são tônicas e, portanto, possuem uma duração maior²⁶.

A partir destes dados, deduz-se que, se o estudante brasileiro nasaliza a vogal em língua espanhola, transferindo as características das vogais de sua LM à LE, este fato provocará não somente a nasalização indevida da vogal espanhola, mas também o alargamento da duração da sílaba que trás a vogal nasal e a conseqüente, e inevitável, mudança de timbre da vogal postônica em posição átona final da palavra.

Além dos fatores já mencionados, segundo Bisol e Brescancini (2002), os fatores contextuais também influenciam na mudança de timbre das vogais. Um exemplo que as autoras mencionam é que a alta articulação das consoantes palatais²⁷ – que são produzidas levantando a língua até sua posição mais neutra – favorece o fechamento de /e/ e /o/; o resultado é a mudança de seu timbre vocálico e suas produções como [ɪ] e [ʊ], como em *Paco* e *beco*, que o brasileiro realiza como [paku, beku], e *leque* e *toque*, que o brasileiro realiza como [lɛki, tɔki].

Outro exemplo de fator contextual que facilita a mudança de timbre destas vogais, e que também se relaciona com a nasalização e a duração da sílaba anterior, é a palatalização do som dental surdo /t/ do espanhol. Se em lugar de [t] o estudante brasileiro produz [tʃ] ao pronunciar, por exemplo, a palavra *antes* em espanhol, automaticamente esta má pronúncia acometerá não somente a nasalização da [a], mas também na conseqüente mudança de timbre de [e] em [ɪ]. O mesmo acontece se o estudante produz o som dental sonoro [d] do espanhol como o som africado [dʒ] como na palavra *donde* realizada como [dõdʒɪ].

26 Em língua portuguesa, as vogais que perdem suas qualidades neste processo são [a, e, o] > [ɛ, ɪ, ʊ]: *cama*, *gente*, *canto* > [kãme, ʒẽtʃɪ, kãtu].

27 De acordo com Guitart (2004), em uma classificação de caráter mais fonológico, é possível tratar os sons de acordo com marcas distintivas e algumas delas se referem à ação de algum articulador móvel durante a produção de um som. Em espanhol, por exemplo, é possível falar em marcas labial, coronal e dorsal. Assim, “un sonido es labial si en su producción interviene como articulador uno de los labios o ambos; es coronal si en su articulación interviene la lámina de la lengua (también llamada corona –de ahí el nombre del rasgo); y es dorsal si en su articulación interviene una de las dos partes del dorso, ya sea el anteriodorso o el posteriodorso” (p. 62). Entre os primeiros está o som /p/, entre os segundos, /t/ e, entre estes últimos, /k/.

A presença do som fricativo [s] ou da consoante rótica – realizada em quaisquer de suas variantes alofônicas em língua portuguesa [r, ʀ, ʁ, h] – em coda na sílaba tônica, também provoca a mudança de timbre da vogal postônica final da palavra como em *mesmo*, *este*, *pardo*, *perde*, que o brasileiro produz como [mesmu, estʃɪ, paɾdu, pɛɾdɔɪ] (Bisol y Brescancini, 2002; Silva, 2006).

Além disso, no caso da vogal nasalizada, o alargamento da sílaba resulta não somente na mudança do timbre do /e/ e do /o/ pós-tônicos em final de palavra, mas também na /a/, como em *cama*, *dama*, *lana*, que o estudante costuma produzir como [kãme, dãme, lãne]²⁸.

É conveniente destacar que a mudança de timbre é um fenômeno de natureza segmental; no entanto, por estar condicionado a fatores suprasegmentais, pode chegar a afetar a prosódia da língua estrangeira.

2.6.1.3 Vocalização da consoante lateral

Outro aspecto que é característico do vocalismo do português, e que marca a pronúncia do estudante brasileiro de ELE, é a vocalização da consoante lateral /l/ em coda silábica no meio ou ao final da palavra. Ao transferir esta característica durante a produção de palavras como *alto*, *oral* e *mural*, no lugar da lateral [l], o estudante produz a **paravocal** [w], que corresponde à vocalização de um segmento consonantal (Silva, 2000: 110); como resultados deste processo, encontram-se as realizações [awtu, oraw, muraw].

Esta vocalização prejudica não somente a produção do som lateral, mas também a duração da sílaba a qual a sequência vogal + **paravocal** forma parte, que em geral é mais longo em português e que, transferida ao espanhol, marca o “acento estrangeiro”.

28 Cabe mencionar que, em língua portuguesa, a nasalização pode ocorrer não somente em sílabas tônicas. Como menciona Silva (2000: 93), também pode ocorrer no final da palavra em posição postônica (*imã*) e no meio da palavra em posição pretônica (*cantora*). Nestes casos, a nasalização ocorre em qualquer dialeto do português e é uma marca que condiciona a produção do estudante de espanhol.

Outro fator que contribui para a vocalização da consoante lateral [l] é a abertura da vogal que a precede como em *papel*, *cordel*, *coronel*, que o estudante, baseado em seu “crivo fonológico”, produz como [papɛw, kordɛw, koronɛw].

2.6.1.4 Ditongação

A ditongação costuma acontecer unicamente em algumas variantes do português, geralmente na zona do Rio de Janeiro. Mesmo assim, constitui um aspecto que pode formar parte da interferência do português na produção de espanhol por parte do estudante brasileiro.

Na língua portuguesa, este fenômeno costuma acontecer quase sempre em monossílabos produzidos com a sequência vocal [a, e, o, u] + consoante fricativa surda ou sonora [s, z] como *paz*, *gas*, *vez*, *mês*, *voz*, *luz*. Ao transferir este aspecto à sua produção em língua espanhola, o estudante produz as palavras anteriores como [paɪz, gaɪz, veɪz, meɪz, voɪz, luɪz]. É possível explicar esta ditongação como um caso de assimilação, já que a transição entre as vogais e os sons fricativos [s, z] exige uma articulação que passa pela da vogal [ɪ]. Esta produção interlinguística do estudante acarreta dois erros: a ditongação e a sonorização da consoante fricativa surda [s]²⁹, comum em língua portuguesa.

A vocalização da consoante lateral //l/, tratada no subitem anterior, pode ser considerada também como um processo de ditongação.

2.6.1.5 Epêntese em grupos consonânticos

A epêntese é um fenômeno bem característico do português brasileiro, que consiste na presença de um segmento vocálico, em geral representado foneticamente como uma [i], entre grupos consonantais heterossilábicos como em *adquirir* e *afta* (Sandes e Llisteri, 2008, 2009; Silveira, 2007).

De acordo com Cagliari (2005), o objetivo principal da epêntese é “corrigir uma estrutura silábica mal formada, fazendo com que certas consoantes que ocupavam a

²⁹ Este erro aparece se o estudante reproduz as variantes sêsseantes do espanhol.

posição de coda passem para a posição de *onset*, dando um núcleo vocálico a uma sílaba que não o tem ou formando ditongos” (p. 1). O primeiro caso corresponde aos exemplos heterossilábicos dados anteriormente e, o segundo, ao fenômeno de ditongação que se descreve no subitem 4.2.5. Lee (2001) acrescenta que a epêntese também é frequente em palavras de origem estrangeira como uma estratégia de adequação à estrutura silábica da língua portuguesa; assim, *hotmail* y *Brad Pitt* se pronunciam em português Brasil como *hot[ij]mail* y *Brad[ij] Pitt[ij]*.

Por se tratar de um fenômeno bem característico da fala do brasileiro, a epêntese constitui um dos traços mais notáveis da interlíngua dos estudantes brasileiros de E/LE.

Hoyos-Andrade (1978), sem se referir especificamente ao fenômeno, menciona que o estudante brasileiro de E/LE tende a produzir “una vocal tipo [i]” “después de consonantes oclusivas o de la consonante /f/ en posición implosiva. Por ejemplo: apto [ápito], aftosa [afitóza], [...]” (p. 375).

A presença da epêntese na interlíngua dos estudantes brasileiros de ELE constitui um fenômeno que somente é comentado na bibliografia – exceto em alguns trabalhos como os de Mar (2006: 213) ou Sandes (2006: 201), entre outros – e, quando aparece documentado, é descrito como a inserção de uma vogal representada como [i]. Contudo, como já mencionado no subitem 4.1, Sandes e Llisterri (2008, 2009) mostraram, desde a perspectiva própria da fonética experimental, que a epêntese na produção de estudantes brasileiros de E/LE, ocupa, “en el espacio vocálico, la zona que correspondería a la vocal [ɪ] del portugués de Brasil” (p. 2). Além disso, os autores salientaram que este fenômeno não somente deve ser considerado um processo fonológico orientado a regularizar a estrutura silábica, mas que também deve ser levado em consideração o timbre e a duração da vogal epentética que o estudante mantém ao produzir grupos consonânticos heterossilábicos em espanhol.

Os autores propõem a existência de dois fatores que condicionam a presença da epêntese na produção de E/LE dos estudantes brasileiros: a interferência da língua materna e as propriedades fonéticas dos segmentos que constituem o grupo consonântico. O primeiro fator se justifica porque este fenômeno geralmente ocorre com maior frequência em palavras similares em português e em espanhol, como em *observación* ou *advertencia*. O segundo corresponde à constatação de que a sonoridade, o modo de articulação e o ponto de articulação das consoantes que formam o grupo heterossilábico favorecem ou inibem o aparecimento da vogal epentética na produção dos estudantes brasileiros de E/LE.

No que se refere à sonoridade, os grupos heterossilábicos formados por consoantes sonoras apresentam percentuais mais altos de realizações com vogal epentética que os formados por duas consoantes surdas, como em *obviedad*, *abdomen* e *adversario*. Quanto ao modo de articulação, “en las realizaciones en ELE, la vocal epentética aparece sistemáticamente en los grupos que contienen consonantes aproximantes, excepto en el grupo aproximante + fricativa” (Sandes e Llisterri, 2008: 5) como em *abdomen*, *adversario* e *ignorancia*; este fato se relaciona diretamente com a sonoridade que, como já mencionado anteriormente, favoreceria a aparição de vogais epentéticas. Além disso, os autores mostram que a aproximação do lugar de articulação entre a vogal epentética e a primeira consoante do grupo facilita o aparecimento da vogal, isto é, nos grupos consonânticos formados por labial + dental (*abdomen*), dental + labiodental (*adversario*), velar + alveolar (*ignorancia*) e dental + velar (*adquirir*), a epêntese é produzida com mais frequência que em outras combinações.

2.6.1.6 Considerações finais

Após esta descrição, é possível afirmar que o sistema vocálico da língua portuguesa é muito diferente do sistema vocálico da língua espanhola. Para que o estudante brasileiro não perceba os sons do espanhol através do crivo fonológico de sua LM e, em consequência, tenha uma produção marcada pelas interferências e pelos diversos fenômenos que se interpretam como erros, é necessário aprender e adquirir as vogais do sistema espanhol com suas características acústicas e articulatórias específicas. Assim procedendo, o estudante não somente conseguirá uma produção próxima a de um nativo de língua espanhola, mas, além disso, também serão reduzidos os problemas para perceber os sons consonânticos desta língua.

Perceber e produzir bem as vogais da língua espanhola é fundamental, já que, como é possível observar a partir das descrições das dificuldades apresentadas neste subitem, sua falta implica uma série de erros na produção em LE que pode levar o interlocutor a não compreender o enunciado.

Quillis (1998) comenta que o sistema vocálico “es el que más interés ha despertado en las investigaciones acústicas por su indudable complejidad teórica y práctica” (p. 128). Parte desta complexidade se deve ao fato de que a vogal sempre constitui núcleo silábico tanto do português como do espanhol. Isto significa que a vogal pode mudar

não somente de acordo com a posição que ocupa dentro da palavra (átone, tônica, pré ou postônica), mas também de acordo com as consoantes e outras vogais adjacentes (Quillis, 1988: 176).

Em muitos casos, a vogal é a responsável pelas mudanças acústicas das consoantes, como, por exemplo, na formação das aproximantes [β, ð, γ] em espanhol e na palatalização das oclusivas alveolares [t, d] em português. Além disso, de acordo com o contexto, em ambas as línguas as vogais transformam as consoantes em **semi-consoantes** [j, w]. Por isso, se um estudante muda a produção de uma vogal, provocará alterações em toda a estrutura da palavra, que podem resultar em que esta não seja compreensível ou que esteja marcada por um sotaque estrangeiro para o falante nativo da LE.

Como destaca Hoyos-Andrade (1978) e muitos outros autores mais atuais, o vocalismo brasileiro possui características muito específicas que “dificultan considerablemente a los brasileños en el aprendizaje, sin acento extranjero, del español hablado” (p. 373). Quando a LM do estudante possui um sistema vocálico com características tão próprias como o da língua portuguesa, a transferência ou interferência destas durante a produção da LE é ainda mais comum e por isso o cuidado do estudante precisa ser maior. Em casos contrários, o ímã perceptivo é ativado com muita facilidade e a produção de sons da LE se realiza inadequadamente.

Contudo, e como já mencionado, é fundamental a uma boa pronúncia em LE que o estudante conheça não somente as características do sistema vocálico da língua que aprende, mas também as do sistema consonântico, já que é também complexo e provoca diversos erros. Sobre esta questão, passa-se a tratar no subitem seguinte.

2.6.2 Os erros na produção e na percepção das consoantes

Durante a percepção e a produção das consoantes do espanhol, o estudante brasileiro transfere com muita facilidade as características do sistema de sons de sua LM. Estas características se referem ao ponto de articulação, ao modo de articulação e à sonoridade, como se apresentará neste subitem.

Contudo, há outros fatores que contribuem para que se cometam erros na produção de sons consonânticos do espanhol por parte dos estudantes brasileiros. Neste sentido, é possível mencionar, em primeiro lugar, os que resultam da percepção

inadequada das características de alguns sons que não se inserem nas categorias presentes na LM do estudante – como acontece com os sons aproximantes, que se discutirão no **subitem 4.3.2** – e, em segundo lugar, os erros relacionados com as estratégias dos estudantes, que serão comentadas durante a análise dos dados (**capítulo X**).

Silva (200: 26) menciona que os sons consonânticos se produzem com algum tipo de obstrução da corrente de ar nas cavidades supraglóticas, que vai desde uma obstrução total a uma parcial; a obstrução parcial pode ser produzida com presença ou não de fricção. O grau de obstrução e de fricção determina as características articulatórias dos sons consonânticos e pode mudar de uma língua a outra. A esta variação deve-se incluir o papel importante do contexto fonético na mudança das características articulatórias e acústicas dos sons de uma língua, que o estudante estrangeiro nem sempre é capaz de perceber e de produzir.

Como aponta Gil Fernández (2007), “las propiedades inherentes de las consonantes pueden verse afectadas por muchos factores” (p. 195); dentre eles cabe mencionar a posição que a consoante ocupa dentro da sílaba e dentro da palavra, a influência das características dos sons adjacentes, os fatores prosódicos como a velocidade de elocução e, finalmente, o estilo de fala adotado pelo locutor.

Na descrição de erros que se apresenta adiante, faz-se um resumo das principais dificuldades do estudante brasileiro ao produzir e perceber as consoantes desde o ponto de vista de suas características articulatórias e acústicas em língua espanhola. Além disso, são considerados os contextos fonéticos em que estes sons estão inseridos e como são percebidos ou produzidos em função da existência ou não destes sons em língua portuguesa.

2.6.2.1 Modo de articulação

O modo de articulação se refere às características da saída de ar durante a produção de som. Como descreve Gil Fernández (2007), a saída da corrente de ar vai:

“Desde la interrupción momentánea y total (...) (como la que se da en las *oclusivas*), hasta la constricción mínima del conducto que se produce en las *aproximantes* (ceranas ya a los sonidos más abiertos, las vocales), pasando por las *vibrantes* (como la [r] española de *perro* o la [r] de *pero*) y, naturalmente, por las *fricativas*,

que se articulan con un estrechamiento del conducto oral lo suficiente acusado como para que se genere fricción perceptible”. (p. 45).

As dificuldades dos estudantes com o modo de articulação das consoantes provêm de dois tipos de fatores: dos problemas de produção, já que as características das consoantes em língua espanhola mudam, muitas vezes em função do sistema da LM dos alunos, e dos problemas de percepção, porque os estudantes não reconhecem as diferenças entre os sons consonânticos do espanhol e os de sua LM.

As dificuldades que provocam a mudança do modo de articulação das consoantes na LE têm origem no crivo fonológico da língua materna do estudante (veja **subitem 3.2.2**). Enumeram-se as seguintes:

- Em espanhol, o som [r] é realizado como vibrante múltipla - *trill*, na terminologia inglesa empregada no Alfabeto Fonético Internacional (IPA, 1999) – alveolar no início da sílaba; contudo, o estudante brasileiro geralmente o produz como [x], já que em língua portuguesa, em quase todas as regiões, o mesmo é realizado como fricativo velar surdo³⁰. Assim, o estudante produz *rata* e *parra* como [xata] e [paxa].
- Em espanhol, o som [r] é produzido como vibrante simples – *tap* ou *flap* (IPA, 1999) – alveolar sonoro em coda silábica; no entanto, o estudante brasileiro, sobretudo se é falante de dialetos do interior de São Paulo e do nordeste brasileiro, geralmente o produz como som retroflexo alveolar sonoro [ɻ]³¹,

³⁰ Rossi e Madureira (2002), em um estudo sobre a fonotaxe em língua portuguesa, analisam as sequências de sons que são mais complexas para seus falantes. Em língua espanhola, por exemplo, a sequência de sons vibrantes e fricativos como em *jarra*, *perejil*, *rojo* é comum, ao contrário que em português, o que se traduz em muitas dificuldades para o estudante brasileiro quando necessita produzi-las.

³¹ De acordo com o quadro de consoantes do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), a retroflexão corresponde a um lugar de articulação e, portanto, o som [ɻ] não poderia ser retroflexo e alveolar ao mesmo tempo. Contudo, optou-se por seguir a descrição de Silva (2000, p. 39) que o identifica como um som retroflexo alveolar sonoro, próprio do português Brasil na pronúncia típica de dialetos considerados “caipiras” do interior de São Paulo e do nordeste do país. Seguindo a Silva (2000) neste trabalho se utiliza o símbolo [ɻ] que, no AFI corresponde a uma aproximante alveolar sonora; uma realização retroflexa se

próprio de sua região. Assim, o estudante articula *torta* e *carne* como [tɔɾta] e [kaɾni].

- Em espanhol, os sons [d]³² e [t] seguidos da vogal /i/ são realizados como oclusivos dentais respectivamente sonoro e surdo; contudo, o estudante brasileiro geralmente os produz como [dʒ] e [tʃ], já que em português, em praticamente todas as regiões, são produzidos como africados alveolopalatais quando vêm seguidos de alofones do fonema /i/. Assim, o estudante produz *día* e *tía* como [dʒia] e [tʃia].

- De acordo com Silva (2000), na língua portuguesa, a consoante <nh> de *banha*, *manha* é produzida como um som nasal palatal sonoro [ɲ] em poucas variedades desta língua. De acordo com a autora, a maioria dos falantes produz o dígrafo <nh> como um *glide*³³ palatal nasalizado sonoro [ỹ] como em [bã̃ya, mã̃ya]³⁴ (p. 39). Em espanhol, o que pode provocar alguma dificuldade para o estudante brasileiro é a produção de <ñ>, que corresponde ao fonema nasal palatal sonoro /ɲ/, como em *caña*, *maña*, e que o estudante brasileiro realiza como *glide* palatal nasalizado. Esta realização implica não somente a nasalização inadequada das vogais que antecedem o som e a consequente mudança de timbre da vogal átona final de palavra, mas também modificações prosódicas, como a mudança na duração das sílabas que contêm sons nasais

transcreveria com o símbolo [ɾ] caso se tratasse de uma vibrante simples (*trill* o *tap*) ou com o símbolo [ɽ] caso se tratasse de uma aproximante (IPA, 1999).

³² No AFI os símbolos [d] e [t] representam consoantes oclusivas alveolares; para indicar que, no caso do espanhol, trata-se de sons com um lugar de articulação dental, seria conveniente acrescentar o diacrítico correspondente à dentalização: [d̪], [t̪] (IPA, 1999). Contudo, opta-se por seguir a tradição dos principais inventários de sons do espanhol (Navarro Tomás, 1918/1982; Canellada e Madsen, 1987; Quilis, 1993; Gil Fernández, 2007) e prescindir, convencionalmente, o diacrítico.

³³ Assim como foi explicado na **nota 48**, Silva (2000: 26) emprega o termo *glide* equivalente ao que Gil Fernández (2007: 448) denomina “paravocal” e outros autores consideram “semivocal” ou “semiconsonante”.

³⁴ Reproduziu-se aqui a transcrição proposta por Silva (2000) já que [y], no Alfabeto Fonético Internacional, simboliza uma vogal fechada anterior labializada (IPA, 1999).

em português e que marcam o acento estrangeiro do brasileiro em sua produção em espanhol (veja o subitem 4.2.2).

- Também no que se refere à palatalização, Silva (2000, p. 40) menciona o som correspondente ao dígrafo <lh>, que representa o fonema /ʎ/ de *malha* ou *calha* em língua portuguesa. Poucos falantes o realizam como um som lateral palatal sonoro [ʎ]; a maioria o pronuncia como um som lateral alveolar palatalizado sonoro [ʎ̞], como em [maʎ̞a, kaʎ̞a]. Em língua espanhola, o fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, correspondente ao dígrafo <ll> como em *llama*, *calle*, torna-se difícil para o estudante brasileiro por dois motivos. Por um lado porque poderia ser percebido e produzido como o som lateral alveolar palatalizado sonoro [ʎ̞], o que seria correto, como resultado da coarticulação, se em língua espanhola o som lateral alveolar sonoro [l] precedesse uma consonante palatal como em *el chico*, *el hielo*. Por outro, porque como afirma Gil Fernández (2007), “en amplias zonas de España, México, Centroamérica y buena parte de Sudamérica, el fonema /ʎ/ no existe y es sustituido por [j], [j̞], [ɟ], [ɟ̞] (o incluso [ʎ̞] en ciertas zonas de Argentina)” (p. 491); portanto, se o modelo de espanhol ao que está exposto o aluno corresponde a uma variedade **yefista**, a consonante lateral palatal não fará parte, naturalmente, do inventário de sons adquiridos.
- Os sons aproximantes, primeiro objeto de análise deste trabalho, serão tratados no **capítulo X**.

2.6.2.2 Ponto de articulação

O ponto de articulação é “la zona en la que se realiza la constricción total o parcial del tracto vocal” (Gil Fernández, 2007: 44). A denominação que cada zona recebe corresponde ao ponto de aproximação ou contato entre os órgãos responsáveis pela produção do som.

Os erros dos estudantes que podem relacionar-se com este parâmetro dos sons consonânticos são:

- Em espanhol, em todos os contextos, os sons [t] e [d] são produzidos como oclusivos dentais; no entanto, o estudante brasileiro geralmente os produz como africados alveolopalatais [tʃ] e [dʒ] quando vêm seguidos da vogal /i/, dado que em língua portuguesa, em praticamente todos os dialetos, são produzidos desta forma. Assim, o estudante brasileiro pronuncia *tía*, *día* e *diario* como [tʃia, dʒia, dʒiariu]. Como já mencionado no **subitem 4.2.3**, ao produzir estes sons como em português, o estudante incorre não somente em erros de mudança de timbre da vogal postônica em posição final da palavra, mas também na realização da vogal epentética em contextos em que estes sons se encontram em coda silábica como em *admirador*, *admitir*, *atmósfera*;
- Em espanhol, o som [x] é realizado como fricativo velar surdo em palavras que se escrevem com <j> e com <g> antes das vogais /e, i/; todavia, o estudante brasileiro o transforma geralmente num som fricativo alveopalatal sonoro [ʒ], já que em língua portuguesa este som é produzido desta forma em todos os dialetos. Assim, o estudante pronuncia *gente*, *jamón*, *gitano* e *José* como [ʒẽtʃɪ, ʒamõun, ʒitãnu, ʒoze]. É conveniente ressaltar que a produção não nativa deste som provoca um maior grau de nasalização da vogal caso apareçam sons nasais na sílaba seguinte e, como consequência, é produzida a mudança de timbre das vogais átonas finais de palavras.
- Em espanhol, o somo [tʃ] é produzido como africado pré-palatal surdo e corresponde ao dígrafo <ch>, como em *chico*, *hacha*; contudo, o estudante brasileiro geralmente o produz como o som fricativo alveopalatal surdo [ʃ] como ocorre em língua portuguesa. Este erro incide também na duração da sílaba que leva o som e na **consequente** mudança de timbre das vogais, tanto da mesma sílaba como das que estão em posição átona final de palavra. Assim, a pronúncia das palavras *chico* e *hacha* seria [ʃiku] e [aʃe] e resultaria incompreensível para a maioria dos falantes nativos de espanhol.
- **Os sons nasais, segundo objeto de análise deste trabalho, serão tratados no capítulo X.**

2.6.2.3 Sonoridade

A sonoridade se relaciona com a ação das cordas vocais durante a produção dos sons. Os fonemas vocálicos, tanto em língua portuguesa como em língua espanhola, são todos sonoros, já que as cordas vocais vibram durante sua produção³⁵. Em contrapartida, em ambas as línguas, os sons consonânticos se dividem em surdos e sonoros.

Os erros que o estudante brasileiro de E/LE pode apresentar no que diz respeito à distinção da sonoridade nas consoantes do espanhol e do português podem ser resumidos deste modo:

1. A sonorização de <v> como resultado do crivo fonológico de sua LM. Em português distingue-se o fonema bilabial oclusivo sonoro /b/ do fonema labiodental fricativo sonoro /v/, ao contrário do espanhol, em cujo inventário unicamente se encontra um fonema oclusivo bilabial sonoro /b/, com um alofone aproximante nas posições descritas anteriormente. O estudante brasileiro baseia sua produção na forma escrita, de modo a produzir o som correspondente ao grafema <v> como faria em sua LM, ou seja, como um som fricativo labiodental sonoro /v/. Este erro resulta também em equívocos para perceber e produzir corretamente o som oclusivo bilabial sonoro [b] e o som aproximante bilabial sonoro [β].
2. A sonorização de <z> ou de <s>, que em língua portuguesa se realizam foneticamente como o som fricativo alveolar sonoro [z]. Em espanhol, os grafemas <z> e <s> são realizados como consoantes fricativas alveolares surdas /s/ (se /s/ não for seguida de uma consoante sonora), salvo no caso das variantes geográficas não sesseantes, nas quais aparece também o som fricativo interdental surdo /θ/. As dificuldades dos estudantes brasileiros surgem por conta do mesmo processo mencionado anteriormente com o grafema <v>, ou seja, pelo conhecimento da escrita em sua LM. Outra questão concernente a este som em língua espanhola refere-se à variação dialetal, que gera muitas

³⁵ Cabe mencionar que a sonoridade não é uma qualidade “natural” nas vogais. Como afirmam Ladefoged e Maddieson (1996) “Voiceless vowels occur as allophones of regularly voiced vowels in many languages, including English (e.g. In the first syllables of ‘peculiar’ and ‘particular’)” (p. 315).

dificuldades para o estudante brasileiro de E/LE. Em espanhol, o som correspondente às grafias <za, ce, ci, zo, zu> pode ter duas realizações distintas em função da variante geográfica própria do falante. Como explica Gil Fernández (2007), em “Andalucía, Canarias y la mayor parte de América” acontece o seseo em que “el fonema /θ/ es sustituido por /s/. Esta /s/ puede tener diversas realizaciones” (p. 491) e em “algunas zonas de Andalucía y en Centroamérica” acontece o **ceceo**, ou seja, a “sustitución del fonema /s/ por el fonema /θ/” (p. 492). É oportuno lembrar que a produção em língua espanhola, tanto de <z>, em qualquer contexto, como de <c> + <e, i>, como som fricativo alveolar surdo [s] em lugar de fricativo interdental surdo [θ], não é um erro como sugerem alguns autores (Masip Viciano, 1995; Andrade Neta, 2008), mas uma escolha ocasionada pela variação dialetal da língua espanhola e pela maior proximidade da variante **sesseante** com o português do Brasil.

3. A sonorização do fonema fricativo alveolar surdo /s/ do espanhol em posição intervocálica. Assim, o estudante produz *es un* e *mes atrasado* como [ezun, mezatrasaço]. No entanto, cabe destacar que a sonorização do fonema /s/ em posição intervocálica constitui um erro, enquanto em espanhol é um processo habitual quando /s/ se encontra em coda silábica antes de uma consoante sonora como em *mismo*, *desvío* e *desde* [mizmo, dezβio, dezðe]. Como menciona Navarro Tomás (1918/1982), “La s sonora aparece únicamente, en nuestra lengua, en posición final de sílaba, precediendo inmediatamente a otra consonante sonora; en cualquier otra posición su presencia es anormal y esporádica” (p. 107). Em um trabalho sobre a norma oral do espanhol, Carbó, Llisterri, Machuca, Mota, Riera e Ríos (2003) reiteram a afirmação de Navarro Tomás e comentam que “en español, por ejemplo, el sonido fricativo alveolar sordo se sonoriza cuando entra en contacto con un sonido consonántico sonoro (*desde*, *es bueno*) pero no entre vocales (*es así*). Los estudiantes catalanes, por interferencia, tienden a realizar sonorizaciones incluso en ese contexto, reproduciendo una característica fonológica de su lengua” (p. 169). A assimilação da sonoridade antes de consoantes sonoras é um processo comum tanto em espanhol como em português e, portanto, não constitui um erro. O erro está em mudar o timbre das vogais postônicas finais e produzir estas palavras como [mizmu, dezdi].

4. O ensurdecimento do fonema vibrante múltiplo (*trill*) alveolar sonoro /r/ do espanhol é, também, outro erro comum na produção do estudante brasileiro, como resultado de um processo próprio da ação de seu crivo fonológico. As dificuldades do estudante advêm da realização (ou realizações) deste som em língua portuguesa. Como afirmam Silva (2000) e Carvalho (2004, 2006), o som correspondente aos grafemas <r> e <rr>, como em *raposa* e *carreta*, é o som fricativo velar surdo /x/, em praticamente todos os dialetos do português; este fato incita o estudante brasileiro a cometer um erro de sonoridade na produção deste som em língua espanhola.
5. A sonorização do <j> do espanhol como resultado do conhecimento da forma escrita da palavra. Em língua espanhola, esta grafia, em qualquer contexto fonético, realiza-se como um som fricativo velar surdo [x] (*jamón, caja*), assim como o som correspondente à consoante <g> seguida das vogais <e, i> (*gente, gigante*). Em português, estes sons se realizam, nos mesmos contextos, como fricativos alveopalatais sonoros [ʒ] e é automática a transferência de suas características articulatórias e acústicas. Em contrapartida, também resulta difícil para o estudante brasileiro escrever palavras que contenham o som [ʒ], correspondente à variante do fonema /ʒ/ em algumas zonas sul-americanas, principalmente, em determinadas partes da Argentina. Esta dificuldade provém do fato de que o estudante brasileiro conhece a forma escrita das palavras em sua LM, o que provoca a ação de seu crivo fonológico ao escutar estas palavras em língua espanhola. O resultado é o erro a partir da associação entre grafema e fonema.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA DE TRABALHO

3 METODOLOGIA DE TRABALHO

3.1 Considerações iniciais

Busca-se com este capítulo descrever a metodologia de pesquisa que orienta este trabalho, não somente no que tange ao levantamento do *corpus* e à seleção dos sujeitos, mas também no que se refere ao processo de análise e aos elementos da Fonética Acústica que serão considerados para a análise dos dados.

3.2 A elaboração do *corpus*

A partir do levantamento das principais dificuldades mencionadas no capítulo II, foram selecionadas para compor esta pesquisa, as dificuldades com a produção dos sons oclusivos sonoros [b, d, g] da língua espanhola e seus alofones [β, ð, ɣ] e dos sons nasais [m, n, ŋ]. Foi elaborado um *corpus* composto de palavras em que estes sons aparecem no início, em meio (em *coda* ou em início de sílaba) e em final de palavra.

Embora muitos estudos sobre fonética experimental critiquem a elaboração de listas de palavras como *corpus* para a análise das características dos sons, foi esta nossa escolha por dois aspectos específicos. Um deles é que este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, e não quantitativa, pois está pautada pela multiplicidade de teorias que são relacionadas a fim de assegurar uma maior compreensão e análise dos fenômenos que aqui são tratados. Outro, diz respeito ao objetivo desta pesquisa,

que é analisar a produção dos segmentos mencionados anteriormente, somente no âmbito da palavra, e que aparecem em posição de início de palavra após pausa, em meio de palavra e em final de palavra em posição pré-pausa; assim, não nos convinha analisá-los dentro de frases, porque estes sons sofreriam as alterações tanto da questão prosódica como da coarticulação entre palavras³⁶.

O corpus foi composto por 85 palavras, sendo 20 para cada grupo de som oclusivo e seu correspondente aproximante e 25 para os sons nasais. As palavras trazem esses sons em posição de ataque silábico em início de palavra após pausa, em posição de ataque silábico após consoante nasal, em posição de ataque silábico após outras consoantes, em posição intervocálica e em posição de coda silábica em meio ou final de palavra, segundo as características de cada som.

Os grupos de palavras selecionadas de acordo com cada som foram:

Quadro 1 - palavras em língua espanhola com os sons [b] e [β] em vários contextos

Palavras com os sons [b] e [β]	Contexto Fonético				
	Ataque silábico em início de palavra após pausa	Ataque silábico em meio de palavra após som nasal [m]	Ataque silábico após [l]	Ataque silábico em meio de palavra seguido de [r, l]	Entre vogais
1. Balneário	X				
2. Barco	X				
3. Barreño	X				
4. Beben	X				X

³⁶ Segundo Gil Fernández (2007: 538) corresponde ao “conjunto de ajustes articulatorios a que se ven sometidos los sonidos de la secuencia hablada en función de los otros sonidos que les preceden y les siguen”.

5. Vuelven	X		X		
6. Veloz	X				
7. Viejo	X				
8. También		X			
9. Devolver			X		X
10. Admirable				X	
11. Culebra				X	
12. Hablador				X	
13. Problemas				X	
14. Abanico					X
15. Abuela					X
16. Atraviesan					X
17. Caballo					X
18. Cebolla					X
19. Carnaval					X
20. Navegación					X

Quadro 2 - palavras em língua espanhola com os sons [d] e [ð] em vários contextos

Palavras com os sons [d] e [ð]	Contexto Fonético				
	Ataque silábico em início de palavra após pausa	Ataque silábico em meio de palavra após som nasal [n] e lateral [l]	Ataque silábico após [r]	Ataque silábico em meio de palavra seguido de [r]	Entre vogais
6. Dañar	X				
7. Delgado	X				

8. Diadema	X				
9. Ducha	X				
10. Andar		X			
11. Andén		X			
12. Andrajos		X			
13. Endulzar		X			
14. Peldaños		X			
15. Cardume			X		
16. Verdad			X		
17. Cuadro				X	
18. Alrededor					X
19. Aplicado					X
20. Enredo					X
21. Hablador					X
22. Heredero					X
23. Honrado					X
24. Pegadas					X
25. Rasgado					X

Quadro 3 - palavras em língua espanhola com os sons [g] e [ɣ] em vários contextos

Palavras com os sons [g] e [ɣ]	Contexto Fonético				
	Ataque silábico em início de palavra após pausa	Ataque silábico em meio de palavra após som nasal [n]	Ataque silábico após outros sons consonantais [r, l, s]	Ataque silábico em meio de palavra seguido de [r]	Entre vogais
1. Gaucho	X				

2. Goloso	X				
3. Gracias	X				
4. Gusano	X				
5. Mango		X			
6. Pingüino		X			
7. Alargar			X		
8. Delgado			X		
9. Jerga			X		
10. Orgullo			X		
11. Rasgado			X		
12. Suegro				X	
13. Tigres				X	
14. Conyugal					X
15. Demagogia					X
16. Navegación					X
17. Paragüero					X
18. Pegadas					X
19. Yugular					X
20. Zaragoza					X

Quadro 4 - palavras em língua espanhola com os sons nasais em vários contextos

Palavras com os sons nasais [m, n, ɲ]	Contexto Fonético			
	Ataque silábico em início de palavra após pausa	Coda silábica em meio de palavra	Coda silábica em final de palavra antes de pausa	Ataque silábico em meio de palavras entre vogais

1. Maiz	X			
2. Navegación	X			
3. Mayo	X			
4. Muchacho				
5. Mango		X		
6. Mantel		X		
7. Campo		X		
8. También		X		
9. Comen			X	
10. Jamón			X	
11. Toman			X	
12. Pan			X	
13. Región			X	
14. Beben			X	
15. Entremés				
16. Cardume				X
17. Hablamos				X
18. Tramitación				X
19. Extrañas				X
20. Peñas				X
21. Peldaños				X
22. Camino				X
23. Araña				X
24. Dañar				X
25. Moña				X

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Como já mencionado, o objetivo desta pesquisa é analisar a produção oral dos estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira e compará-la com a produção de nativos de língua espanhola de duas variedades específicas.

Assim sendo, os sujeitos desta pesquisa são 07 estudantes brasileiros, falantes da variedade da língua portuguesa do centro de São Paulo, do curso de Letras/Espanhol da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo 3 homens e quatro mulheres.

Como nossa intenção não é analisar as dificuldades, advindas da transferência lingüística característica no início do processo de aquisição/aprendizagem da língua estrangeira, foram selecionados os sujeitos que já estão em nível intermediário, segundo os professores de língua espanhola do curso, inclusive porque estes estudantes já conhecem algumas características dos sons da língua estrangeira a que se dedicam. Todos eles têm entre 23 e 30 anos de idade, de classe média, e suas famílias não tem fortes marcas de outras variedades dos falares do Brasil. Os sujeitos são identificados pela primeira letra de seus nomes, acompanhada da letra “m” ou “f”, que indica, respectivamente, “masculino” e “feminino”, e “b”, que indica “brasileiro”, para preservar suas identidades. São eles Amb, Dfb, Imb, Mfb, Pfb, Rmb e Vfb.

Além disso, foram gravados 05 falantes nativos de língua espanhola, sendo 3 falantes da variedade madrilenha e 2 da variedade rio-platense, um homem e uma mulher de cada variante. Estes falantes são identificados pela primeira letra de seus nomes, acompanhada da letra “m” ou “f”, que indica, respectivamente, “masculino” e “feminino”, e da letra “a” ou “e”, que indica, respectivamente, “argentino” e “espanhol”. São eles Mme, Afe, Lfe, Pma e Gfa.

Todos os sujeitos nativos de língua espanhola têm entre 23 e 30 anos e têm um conhecimento culto da língua espanhola, pois trabalham com a língua em contextos formais, portanto não apresentam mesclas com a língua portuguesa, nem perda das características supra-segmentais de suas variantes.

Foram escolhidas as duas variedades de língua espanhola, pois são as que os estudantes analisados estão constantemente em contato seja durante as aulas, seja por participarem com frequência de eventos organizados por instituições em que participam falantes destas variedades.

3.4 A gravação dos dados

Os dados foram gravados em um pequeno laboratório experimental do Centro de Rádio e Televisão (CRT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com o auxílio do técnico de som Eduardo De Marchi.

O microfone usado é da marca *Shure*, modelo SM58, e os dados foram gravados digitalmente a 44,1Hz.

A cabine de gravação possui um pequeno isolamento acústico, o que não significa que há total impedimento de entrada de ruído, já que o laboratório é para prática dos alunos de jornalismo, e não para gravações profissionais.

Os sujeitos receberam o *corpus* em uma folha com um total de 100 palavras, sendo 85 contendo os sons que aqui se analisam, mesclados com outros grupos de sons para que não percebessem o objetivo da análise. Realizaram a leitura destas palavras de forma seqüencial, mas com um intervalo de alguns segundos entre a leitura de uma palavra e outra, conforme instruções prévias. Para facilitar a análise das palavras, posteriormente todas foram separadas e armazenadas em arquivos por grupos de sons.

3.5 Os critérios para a segmentação, análise acústica e a metodologia de análise

Os dados foram analisados no programa Praat, próprio para o estudo fonético da fala, desenvolvido por Paul Boersma y David Weenink (colocar data e ano) no Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdam. É um programa gratuito que pode ser baixado da página <<http://www.praat.org>> e que permite constantes atualizações. O programa possibilita, entre outros, visualizar a forma da onda (oscilograma) e o espectrograma de banda larga.

Os espectrogramas, conforme comenta Hayward (2001: 53), foi uma das maiores descobertas no estudo da fonética acústica e são vantajosos para a análise acústica do som por vários aspectos. Primeiramente porque acelerou o processo da análise da fala, tornando possível o estudo da acústica da fala em larga escala; segundo porque sua aplicação é muito direta e qualquer pessoa que saiba usar este instrumento é capaz de segmentar a fala em componentes de freqüências (embora sejam necessários alguns conhecimentos sobre Fonética tanto segmental e suprasegmental quanto acústica); e, finalmente, porque é um meio de representar a mudança do som através do tempo, o que pode fazer com que o sentido visual para componentes acústicos e não acústicos seja semelhante.

Os espectrogramas representam a energia acústica gerada na produção dos sons. Mostram as variações de tempo (eixo da ordenada), de freqüência (eixo da abscissa) e de energia sonora (níveis de cinza), e além de permitirem inferir as características articulatórias dos sons, dão dados sobre as características acústicas. No caso das consoantes oclusivas orais, as informações são relativas:

- a) à oclusão, que é o fechamento dos articuladores representado por um intervalo de energia acústica mínima; à plosão, correspondente à liberação do ar acumulado no trato vocal representado por uma barra vertical mais escura³⁷ (barra de explosão); e à barra de sonoridade, correlacionada à vibração das cordas vocais durante a produção das oclusivas orais que corresponde à energia acústica de baixa frequência, no caso das oclusivas sonoras, conforme figura 9.
- b) aos formantes, que aparecem como uma seqüência de manchas escuras horizontais e caracterizam os sons ressoantes e correspondem a ressonâncias do trato vocal. Nos sons ressoantes, principalmente nas vogais, a delineação dos formantes é bem definida. Veja-se **figura 10**.
- c) às transições formânticas, que correspondem às modificações no posicionamento dos articuladores relacionados à co-produção dos sons³⁸, conforme a figura 11.

³⁷ Machuca (1997: 77) comenta que as características acústicas dos sons oclusivos sonoros no espectrograma nem são sempre as mesmas, pois em alguns casos aparece a barra de explosão e o formante de sonoridade, mas em outros, o formante aparece em uma zona de baixa frequência, embora há ausência total da barra de explosão.

³⁸ DEMESTRE, J.; LLISTERRI, J.; RIERA, M.; SOLER, O. (2006) comentam que a frequência inicial da transição depende da oclusiva e da vogal adjacente para um mesmo ponto de articulação e que a direção dos formantes, durante a transição, costumam ser:

- F2 e F3 descendentes nas oclusivas labiais
- F2 descendente ou ascendente e F3 descendente nas oclusivas dentais e alveolares
- F2 ascendente e F3 descendentes nas oclusivas velares

Figura 9 - Barra de sonoridade e barra de explosão

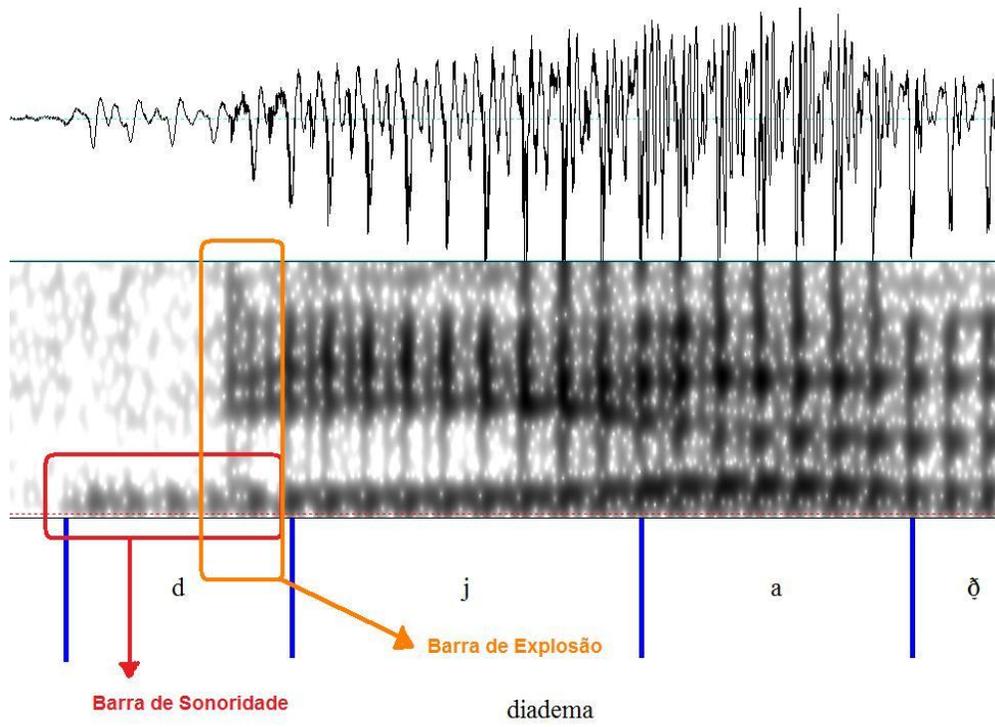


Figura 10 – Formantes (F1, F2, F3)

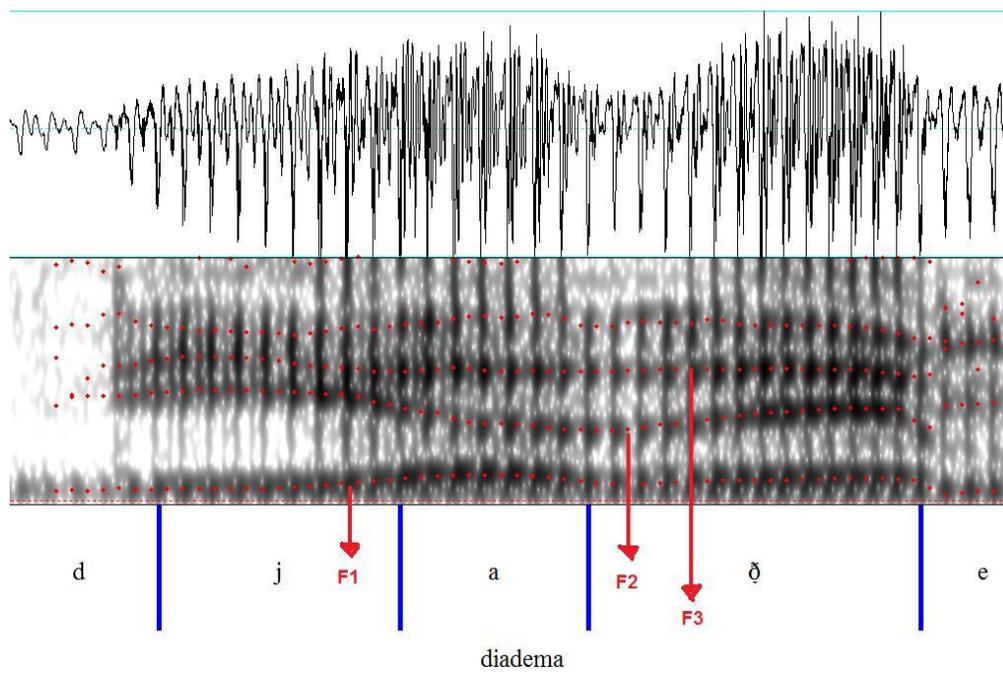
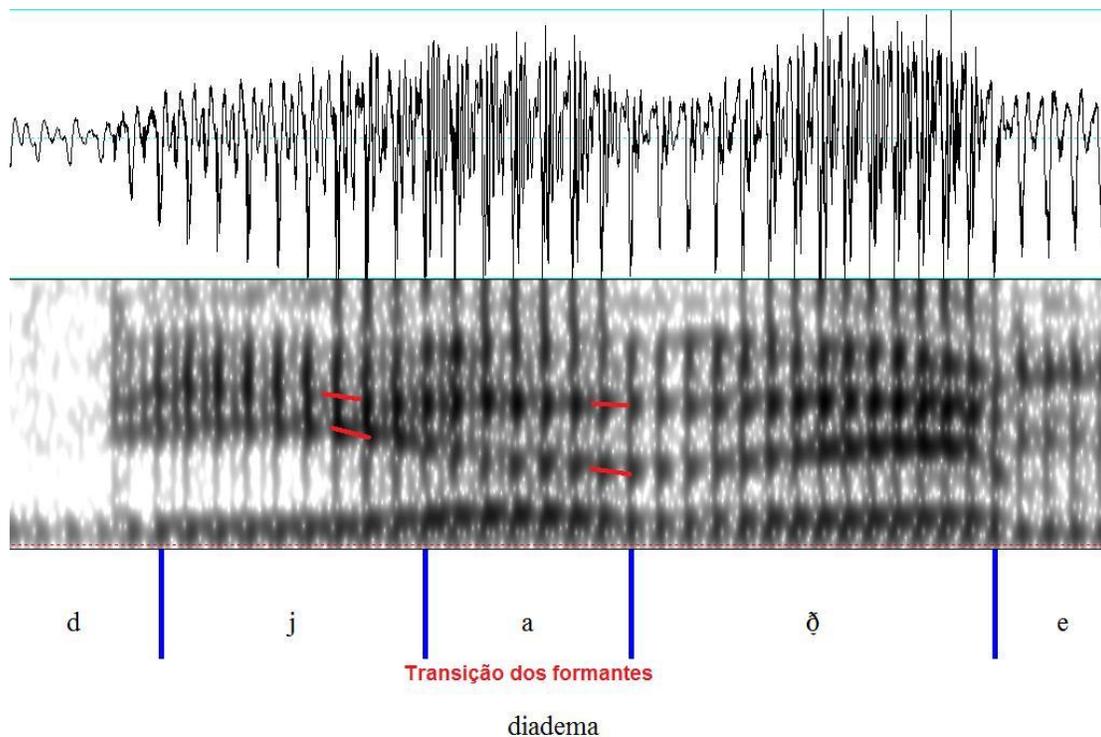


Figura 11 – Transições dos Formantes



Nos espectrogramas, as transcrições são feitas segundo o IPA (*International Phonetic Alphabet*) e destacando os sons que nos interessa analisar, no entanto, em alguns casos em que a produção do estudante é muito diferente do que deveria ser em língua espanhola, também faz-se a transcrição das diferenças expressivas, como por exemplo, a nasalização da vogal em *abanico* [abãniko] que, inclusive, podem modificar outros sons dentro da palavra.

CAPÍTULO IV
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Os sons aproximantes em língua espanhola

4.1.1 Considerações iniciais

As dificuldades na percepção dos sons consonânticos da LE se dão, por um lado, por causa da surdez fonológica do estudante (veja-se o subitem 3.2.1) e, por outro, pela complexidade própria de alguns sons da LE inexistentes na LM. Neste sentido, podem-se mencionar os sons aproximantes da língua espanhola e os sons nasais, sobre os que, mais adiante, realizar-se-ão algumas considerações.

Como assinala Gil Fernández (2007:500), “determinados sonidos consonánticos permiten en castellano un amplio margen de variación en su realización”, e modificam-se não só segundo o contexto fonético no qual se encontrem, mas também em função do falante que os produza. Isso quer dizer que, além de apresentar as variações próprias da língua espanhola, estes sons também podem variar quando são produzidos por um estudante de E/LE, pois, como acrescenta Gil Fernández (2007:500), “el cambio alofónico de las diferentes unidades también está sujeto a la interferencia de la lengua nativa” do estudante.

Desta forma, é importante compreender as características articulatórias e acústicas dos sons aproximantes (capítulo 5) e dos sons nasais (capítulo 6) do espanhol já que, ou por sua inexistência na língua portuguesa ou pelas diferenças articulatórias e acústicas, motivam muitos erros entre os estudantes brasileiros de E/LE.

Assim sendo, neste capítulo, apresentaremos em um primeiro momento as características inerentes aos fonemas oclusivos /b, d, g/ e suas realizações aproximantes /quais/ em língua espanhola, bem como teceremos comentários sobre os sons oclusivos /b, d, g/ e suas realizações em língua portuguesa e sobre o som fricativos labiodental sonoro /v/, pertinentes à análise da produção dos estudantes brasileiros de E/LE subsequente a apresentação desses sons. Os sons nasais em ambas as línguas serão analisados no capítulo 6.

4.1.2 Os fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ e suas realizações fonéticas em língua espanhola

Os fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ (respectivamente bilabial, dental e velar) do espanhol, em posição de ataque silábico depois de pausa ou depois de um som nasal e, no caso do fonema /d/³⁹, também depois de um lateral, foneticamente mantêm suas características acústicas próprias de sons oclusivos sonoros. Nestes casos, não apresentam dificuldades para que o estudante brasileiro de E/LE os perceba e os produza, dado que encaixam perfeitamente nas categorias prototípicas de sons de sua LM e, portanto, não intervêm o crivo fonológico⁴⁰.

Entretanto, se estes sons inserem-se em outros contextos fonéticos, diferentes dos que apresentaremos adiante, realizam-se como seus alofones aproximantes ([β, ð, γ])⁴¹ e o estudante brasileiro de E/LE não os percebe com suas características articulatórias e acústicas próprias, razão pela qual os produz como oclusivos (subitem xxx).

Segundo o contexto fonético no qual aparecem, os fonemas /b, d, g/ realizam-se em espanhol como os seguintes alofones⁴²:

O fonema /b/ se realiza foneticamente como⁴³:

39 Como foi explicado no subitem 4.2.6, nos grupos consonânticos heterossilábicos – entre os que se contam os que apresentam as oclusivas /b, d, g/ – é produzida também uma epêntese vocálica.

40 Nestes casos, há transferência da LM também na realização do VOT (*Voice Onset Time*), já que o estudante produz estes sons com a duração própria de sua LM.

⁴¹ No AFI, os símbolos [β, ð, γ] representam consoantes fricativas; para indicar que, no caso do espanhol, trata-se de sons com um modo de articulação aproximante, acrescenta-se o diacrítico correspondente à abertura: [β̞, ð̞, γ̞] (IPA, 1999).

42 Descrição baseada nos trabalhos de Navarro Tomás, 1918/1992; Alarcos Llorach, 1950/1991; Quilis, 1993; Machuca, 1997, Martínez Celdrán, 1994; Fernández Planas e Martínez Celdrán, 2007 e Gil Fernández, 2007.

⁴³ Optou-se por ilustrar somente as realizações do fonema /b/ com os espectrogramas como forma de demonstrar como será feito com os demais sons em outras etapas deste estudo.

a) consoante oclusiva bilabial sonora [b] quando está em ataque silábico após pausa ou após o som nasal bilabial sonoro [m]

Figura 1 – Forma de onda e espectrograma da realização fonética da oclusiva bilabial sonora [b] em ataque silábico em início de palavra após pausa

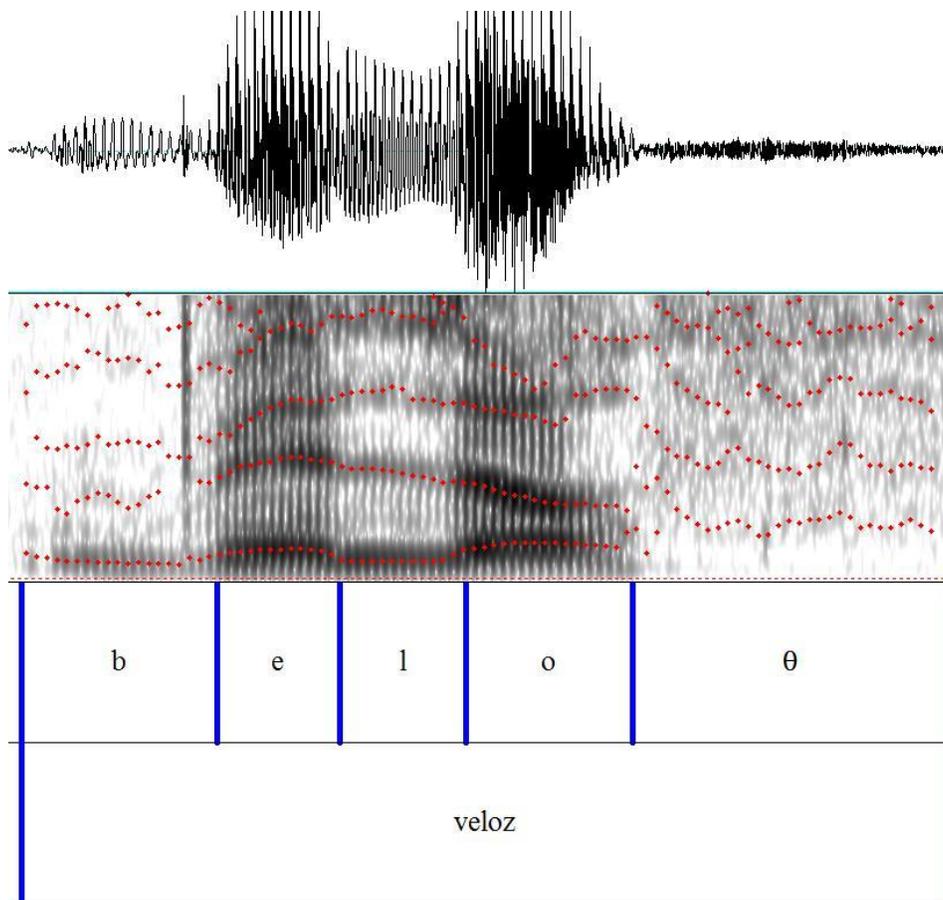
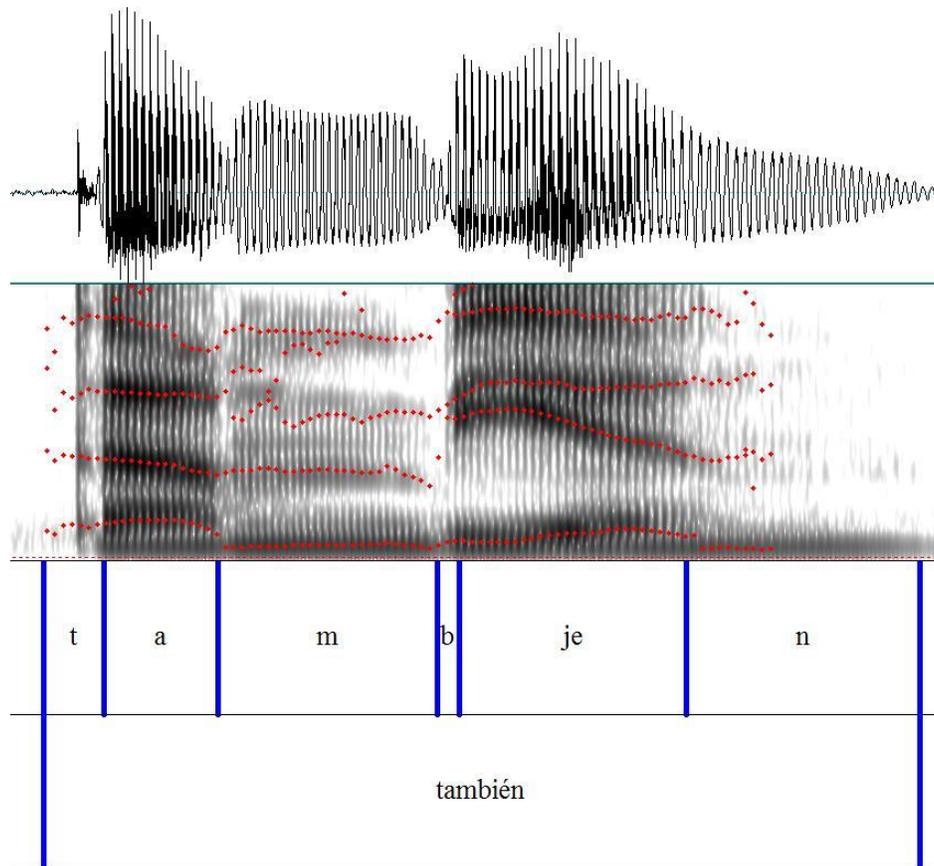


Figura 2 – Forma de onda e espectrograma da realização fonética da oclusiva bilabial sonora [b] em ataque silábico em meio de palavra e após consoante nasal



b) consoante aproximante bilabial sonora [β] quando está em posição intervocálica, ou em ataque silábico após outra consoante que não seja uma nasal bilabial sonora [m], ou em posição de coda silábica, caso que não analisaremos nesta pesquisa.

Figura 3 – Forma de onda e espectrograma da realização fonética da aproximante bilabial sonora [β] em ataque silábico em meio de palavra após outras consoantes que não sejam nasais

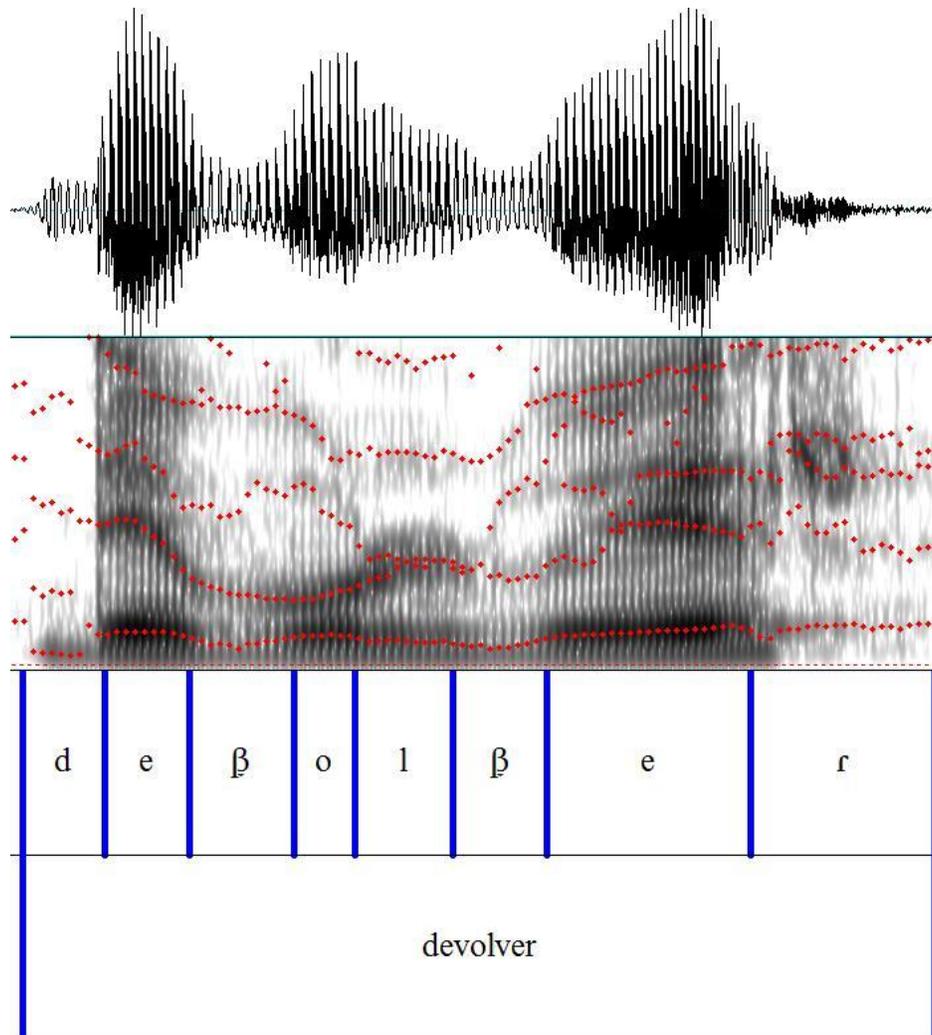
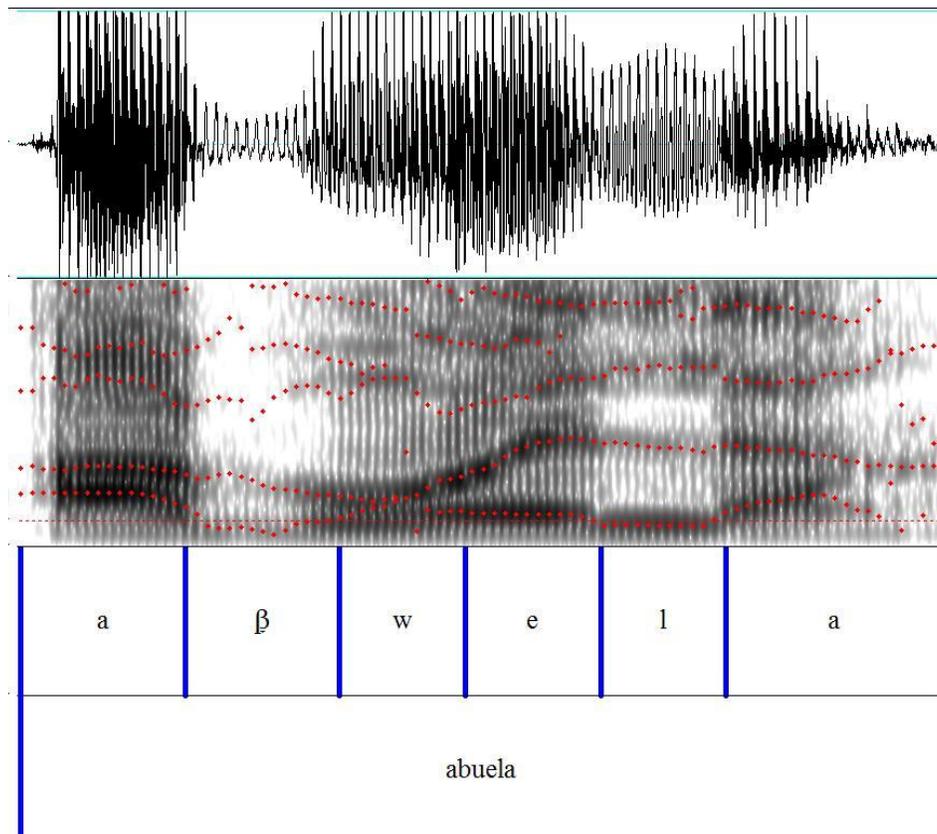


Figura 4 – Forma de onda e espectrograma da realização fonética da aproximante bilabial sonora [β] em posição intervocálica



O fonema /d/ se realiza foneticamente como:

a) consoante oclusiva dental sonora [d] quando está em ataque silábico após pausa ou após o som nasal alveolar sonoro [ŋ] ou lateral alveolar sonoro [l]⁴⁴;

44 Vale ressaltar que, após a consoante dental, é comum aparecerem os alofones dentalizados [ɲ] y [ʎ] como resultado da coarticulação.

b) consoante aproximante dental sonora [ð] quando está em posição intervocálica, ou em ataque silábico após outras consoantes que não sejam [n] ou [l], ou em posição de coda silábica, caso que não será analisado nesta pesquisa.

O fonema /g/ se realiza foneticamente como:

a) consoante oclusiva velar sonora [g] quando está em ataque silábico após pausa ou após o som nasal alveolar sonoro [ŋ]⁴⁵;

b) consoante aproximante velar sonora [ɣ] quando está em posição intervocálica, ou após outras consoantes que não sejam [ŋ], ou em posição de coda silábica, caso que não será analisado nesta pesquisa.

A variação alofônica de /b, d, g/ que acabamos de descrever não ocorre na língua portuguesa, levando à sua percepção inadequada, o que acarreta uma produção não nativa e pode fazer incorrer em outros erros de pronúncia pelo estudante, como veremos na nossa análise (subitem): produzir [kaβeθa] como [kabesa], como costuma fazer o estudante brasileiro, muda a duração do som [β] e, portanto, variam as propriedades temporais da sílaba, o que resulta em uma modificação da prosódia do enunciado.

Cabe acrescentar que, como explica Gil Fernández (2007:495), a produção das oclusivas sonoras em espanhol também pode ver-se condicionada por sua posição na sílaba e na palavra. Assim, em posição de ataque depois de pausa não se dá um contexto precedente que influencie na articulação das

45 É importante lembrar que nestes casos, como resultado da coarticulação, após uma oclusiva velar é comum aparecer a variante velarizada [nʲ], em geral transcrita também como [ŋ].

consoantes oclusivas sonoras [b, d, g], ao contrário do que acontece quando estão em outros contextos. Nestes últimos casos, as características acústicas destas consoantes podem ver-se afetadas não só por condicionamentos externos (a posição da consoante na sílaba e na palavra, ou a influência das vogais que as acompanham), mas também pela duração do som e pelo registro do falante (coloquial, conversacional, formal)⁴⁶. Sobre estas questões, principalmente os condicionamento externos, discutiremos mais adiante.

4.2.3 Os sons aproximantes [β, ð, ɣ] em língua espanhola

Tradicionalmente, as obras que descrevem os sons consonânticos do espanhol não consideram o modo “aproximante” como uma das modalidades de articulação dos sons que constituem o inventário da língua, mas sim o assimilam ao modo “fricativo” (Navarro Tomás, 1918/1992; Quilis, 1993). Entretanto, se são analisadas as características articulatórias e acústicas dos sons aproximantes, parece evidente que não podem ser classificados como fricativos (Martínez Celdrán, 1984; Machuca, 1997; Gil Fernández, 2007): desde o ponto de vista articulatório, nos sons aproximantes não é produzida a fricção própria dos fricativos, enquanto que acusticamente trata-se de sons cujas propriedades estão próximas às das vogais.

Navarro Tomás (1918/1999), em suas considerações sobre a pronúncia das consoantes em espanhol, diferencia as oclusivas sonoras [b, d, g] das fricativas [β, ð, ɣ]. Sobre este último grupo diz que são

46 Estudos como o de Machuca (1997) discutem minuciosamente esta questão.

tres articulaciones particularmente características de la lengua española [...] generalmente desconocidas en francés, en inglés y en muchos otros idiomas; en español, por el contrario, son tan frecuentes que apenas hay frase en que no aparezcan varias veces, siendo muchos los casos en que algunos de estos sonidos se repiten o se combinan aun dentro de una misma palabra: *obligado, agradable, avinagrado, comedido*, etc. (p. 80)

E acrescenta que “en cuanto a los extranjeros que pretendan hablar español, puede asegurarse que sin el dominio de estos sonidos su lenguaje se hallará siempre muy lejos de la pronunciación española correcta” (p. 81). Quanto à descrição articulatória destes sons, o autor, diz que são articulações em que temos os “órganos en contacto incompleto; el canal vocal se reduce en alguno de sus puntos a una estrechez por donde el aire sale constreñido, produciendo con su rozamiento un ruido más o menos fuerte” (p. 19) e diferencia para o som [β]:

menor tensión muscular, por la posición de los labios, los cuales, en vez de cerrarse por completo, permanecen entreabiertos, dejando entre uno y otro una hendidura más o menos estrecha, según la naturaleza de los sonidos vecinos y según la fuerza de la pronunciación (p. 85).

Para o som [ð]:

la punta de la lengua toca suavemente los bordes de los incisivos superiores, sin cerrar por completo la salida del aire; el movimiento de la lengua para tocar los dientes es ágil y rápido; el contacto, breve y suave. (p. 99)

E para o som [ɣ]:

labios y mandíbula, según las vocales contiguas; el postdorso de la lengua se eleva contra el velo del paladar pero sin llegar a formar con éste un contacto completo; el aire espirado sale por la estrechez que de la aproximación de dichos órganos resulta, produciendo una suave fricción. (p. 139)

Acrescenta ainda que, “la fricativa [ɣ] se halla, con respecto a la [g] oclusiva, en la misma relación de las fricativas [β, ð] con respecto a la [b, d]” (p. 139).

Seguindo a tradição de Navarro Tomás, outros autores que o seguem, como por exemplo, Quilis (1993) também classificam os sons [β, ð, ɣ] como fricativos. No entanto, Quilis divide a classe de consoantes fricativas em dois grupos: as que possuem domínio de ressonância nas zonas de baixas frequências e as que as possuem em altas frequências (p. 258), como são as fricativas realmente. Dentro desta classificação, os sons [β, ð, ɣ] são classificados como de ressonâncias baixas e diz o autor:

lo primero que distingue claramente los alófonos fricativos de los oclusivos [b, d, g] es la presencia, en el espectro de los primeros, de zonas de frecuencia más o menos amplias y más o menos intensas, que se aproximan en su configuración a los formantes vocálicos. (p. 259)

Assim sendo, já se nota que a dificuldade de definição destes sons entre fricativos ou aproximantes e como menciona Machuca (1997, p. 62):

al principio, dicho término se introduce con reservas como lo muestra las afirmaciones de algunos fonetistas dejando entrever que la frontera entre aproximantes y fricativas es *bastante borrosa y no puede decirse que existan líneas divisorias claras* (GIL FERNÁNDEZ, 1988).

No entanto, vemos que não é adequada a descrição destes sons como fricativos quando analisamos o momento da produção da corrente de ar, que sai entre os órgãos que intervêm na produção destes sons, já que não acontece a fricção, própria dos sons fricativos.

Nos últimos anos, contudo, muitos estudos fonéticos publicados mencionam a classificação *aproximantes* para tais sons, principalmente no trabalho de Martínez Celdrán (1984), no qual o autor diz que as “articulaciones aproximantes”

son frecuentes en castellano y es conveniente distinguirlas de las fricativas. Las aproximantes tienen un grado menor de estrechamiento del canal supraglótico, de tal manera que deja de percibirse claramente el ruido de frotamiento que caracteriza las fricativas. Además, la tensión articulatoria y la cantidad total del sonido es bastante menos. Se escucha como una leve modificación de las vocales contiguas. (p. 170)

Em um trabalho posterior, Martínez Celdrán (1996) diz que entre os sons aproximantes não estão aqueles em que há contato de órgãos, pois se fala de órgãos aproximados, mas ainda menos que no caso da produção de sons com ruído de fricção.

Segundo Nuñez Cedeño e Morales-Front (1999: 31), as aproximantes “son las consonantes con el grado de constricción más cercano al de una vocal. Lo que las caracteriza es que no dificultan el paso del aire lo bastante como para que se cree una

turbulencia o fricción perceptible”. Essa proximidade com as vogais faz com que os sons aproximantes sejam quase sempre sonoros, pois ao serem produzidos precisam de uma vibração mínima, cuja ressonância pode variar de acordo com o tamanho e a forma da cavidade oral. Sem essa vibração, as diferenças de tamanho e a configuração do trato vocal não são perceptíveis, já que estes sons não criam turbulência na cavidade oral. Neste caso, as cordas criam uma onda básica, cuja ressonância é manipulada na cavidade oral (Nuñez Cedeño & Morales-Front, 1999: 31). Quanto aos sons fricativos, ocorrem “si el grado de constricción se lleva al punto en que empieza a formarse una turbulencia en el aire detrás del punto en que el articulador activo y pasivo se acercan uno al otro” (p. 32). Podem ser surdas ou sonoras, mas são na maioria surdas, porque a fricção que se produz com a aproximação dos órgãos articulatórios é audível. Ainda de acordo com os autores:

Una característica del español es que no tiene consonantes fricativas sonoras en el inventario consonántico sincrónico. Las fricativas sonoras eran aún parte de la lengua en el subsistema de las sibilantes hasta los sistemas medievales tardíos pero acabaron perdiéndose en un proceso sistemático de ensordecimiento (p. 32).

Se levarmos todas essas observações ao campo das interferências fonéticas, citadas no primeiro capítulo deste trabalho, verificaremos que os sons oclusivos [b, d, g], por apresentarem maiores graus de semelhanças entre a língua portuguesa e a língua espanhola (sons “idênticos”, segundo as categorias de Flege), não proporcionam dificuldades de percepção e de produção para o estudante brasileiro de E/LE. No entanto, os sons aproximantes [β, ð, ɣ] não têm equivalência em língua portuguesa e, em geral, os estudantes, pautados pelo crivo fonológico e pela surdez fonológica, os percebem e, conseqüentemente, os produzem como sons que possuem características acústicas semelhantes aos de sua língua materna (sons “semelhantes”,

segundo as categorias de Flege), ou seja, como as oclusivas sonoras [b, d, g]. Tal fato faz com que quem o ouve, não necessariamente deixe de compreender o que é dito, mas reconheça um “portunhol”, mesmo que as palavras e as estruturas estejam corretas em língua espanhola⁴⁷, como veremos na análise dos dados (colocar subitem).

⁴⁷ Nota-se que neste aspecto há muitas limitações da Análise Contrastiva, já que o problema não se resume a contrastar o inventário de sons de duas línguas, mas também conhecer a distribuição destes sons dentro de uma língua.

4.1.4 Considerações sobre os sons /b/ e /v/ em língua portuguesa

Em língua portuguesa, muitos sons se realizam de forma diferente dos sons que os estudantes vêem como “correspondentes” em língua espanhola pautados pelo crivo fonológico da sua LM. Como exemplo, citaremos os sons /b/ e /v/, mas, em etapas posteriores desta pesquisa trataremos dos demais sons.

Os fonemas /b/ e /v/, além de serem realizados de formas distintas, respectivamente, como oclusiva bilabial sonora e fricativa labiodental sonora, correspondem a grafemas diferentes, e <v>, de maneira uniforme em todas as variedades do português do Brasil.

Conforme pode ser verificado nas produções de um falante nativo de língua portuguesa, nas figuras 5, 6 e 7, /b/, independente do contexto fonético na palavra apresenta as mesmas características acústicas. Em *barata*, o fonema /b/ aparece em início de sílaba, em *lábaro*, se encontra entre vogais, e em *barba*, aparece após consoante)⁴⁸. O fonema /v/ apresenta a mesma uniformidade nas variedades do português do Brasil e é realizado da mesma maneira em qualquer contexto fonético na palavra, conforme a figura adiante.

⁴⁸ Os exemplos de produção nativa em língua portuguesa foram extraídos de Silva (2002).

Figura 5 - Forma de onda e espectrograma da realização da oclusiva bilabial sonora /b/ em posição de ataque silábico em início de palavra e precedida de pausa

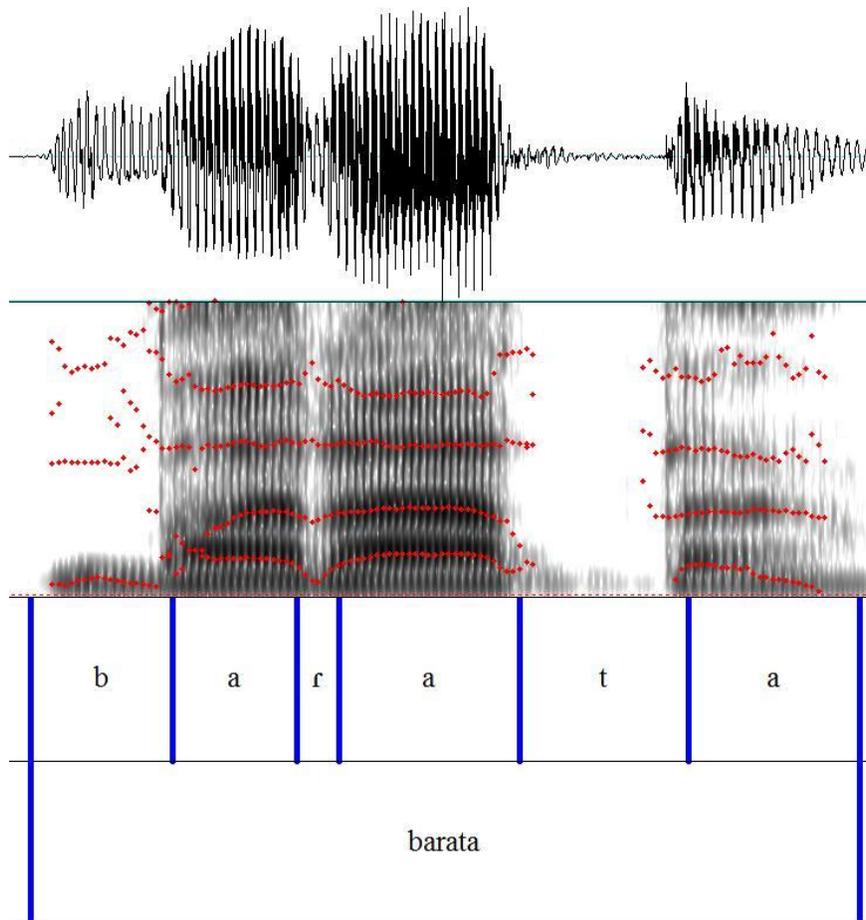


Figura 6 - Forma de onda e espectrograma da realização da oclusiva bilabial sonora /b/ em posição de ataque em meio de palavra após outra consoante

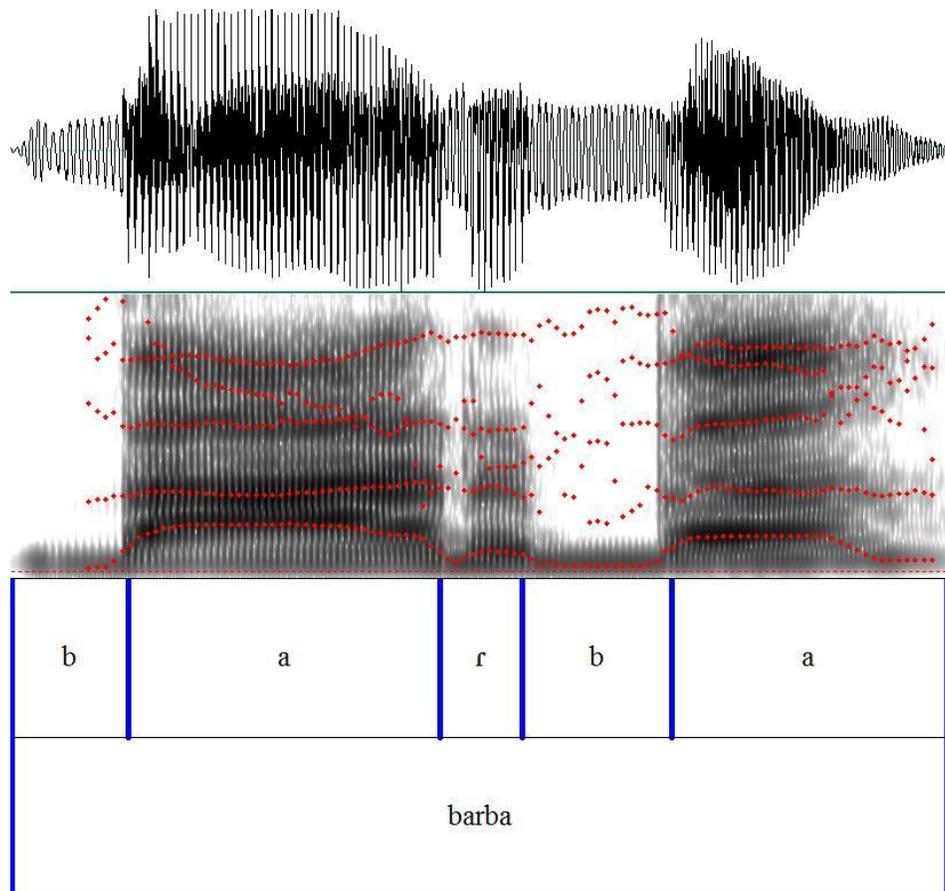


Figura 7 - Forma de onda e espectrograma da realização da oclusiva bilabial sonora /b/ em meio de palavra em posição intervocálica

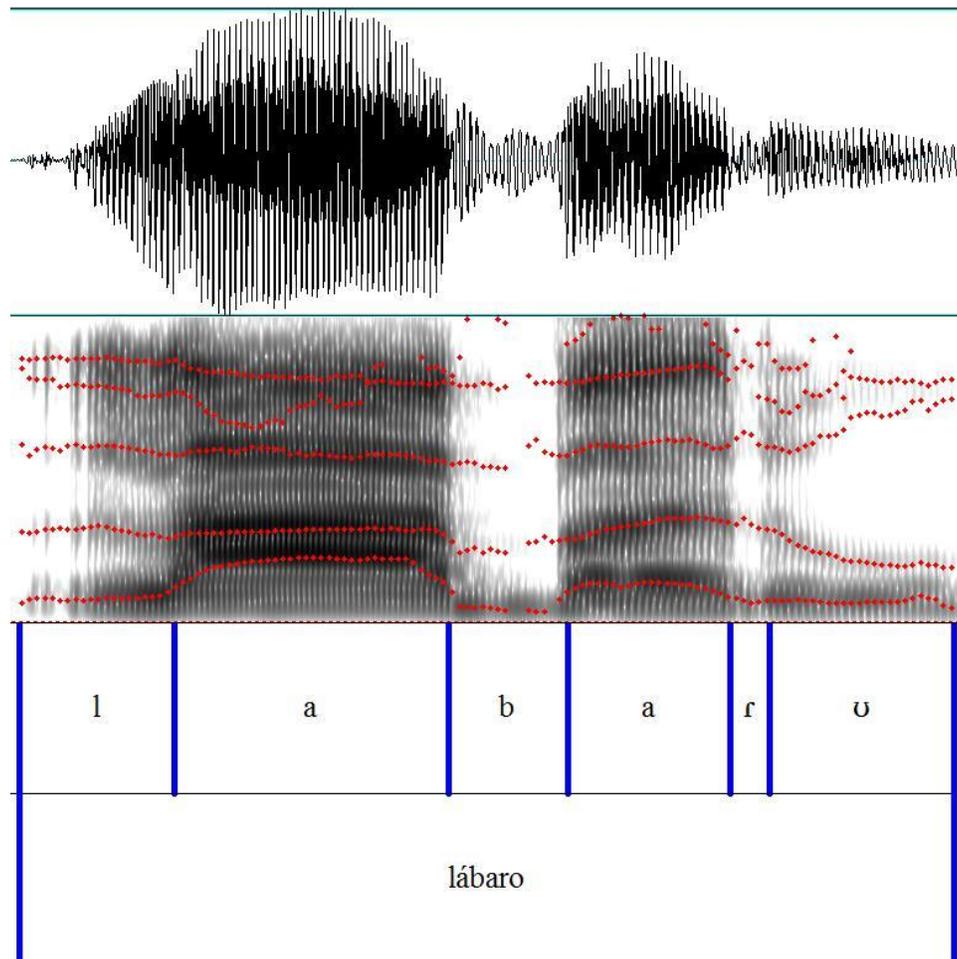
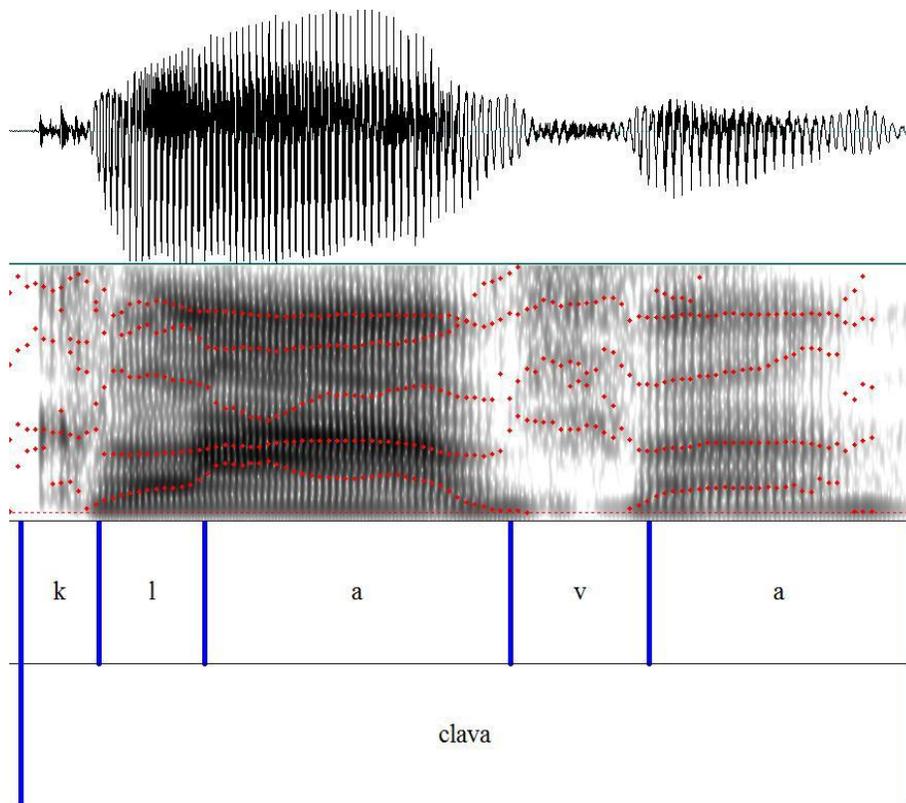


Figura 8 - Forma de onda e espectrograma da realização da fricativa labiodental sonora /v/ em posição de ataque silábico em meio de palavra



Em todas as figuras em que se mostra a realização do fonema /b/, é notável a barra de sonoridade que a acompanha; quando está em meio de palavra e entre vogais ou após outra consoante que não seja nasal, nota-se que há interrupção dos formantes dos sons anteriores (principalmente F1 e F2), o que não aconteceria se

estes sons fossem aproximantes, como nestes contextos costumam ser em língua espanhola. Já no gráfico que mostra a realização do fonema /v/, nota-se a barra de sonoridade, por se tratar de um som sonoro, e o ruído que aparece como uma mancha escura acima da barra. Além disso, há a interrupção dos formantes dos sons anteriores.

4.1.5 Os sons aproximantes em língua espanhola: análise da produção dos estudantes brasileiros de E/LE

Conforme já comentado no segundo capítulo deste trabalho, os sons oclusivos [b, d, g] podem ser classificados como sons “idênticos”, segundo as categorias de Flege, e, portanto não proporcionam dificuldades de percepção e de produção para o estudante brasileiro de E/LE. Quanto aos sons aproximantes [β, ð, γ], que não têm equivalência em língua portuguesa, geralmente causam dificuldades para o estudante que os percebem e, conseqüentemente, os produzem como sons que possuem características acústicas semelhantes aos de sua língua materna, ou seja, são sons “semelhantes”, segundo as categorias de Flege. Casos que demonstram estas dificuldades são apresentados a seguir e serão melhor estudados nas próximas etapas deste trabalho:

Figura 12 – Forma de onda e espectrograma da produção de *beben* pelo estudante

Imb

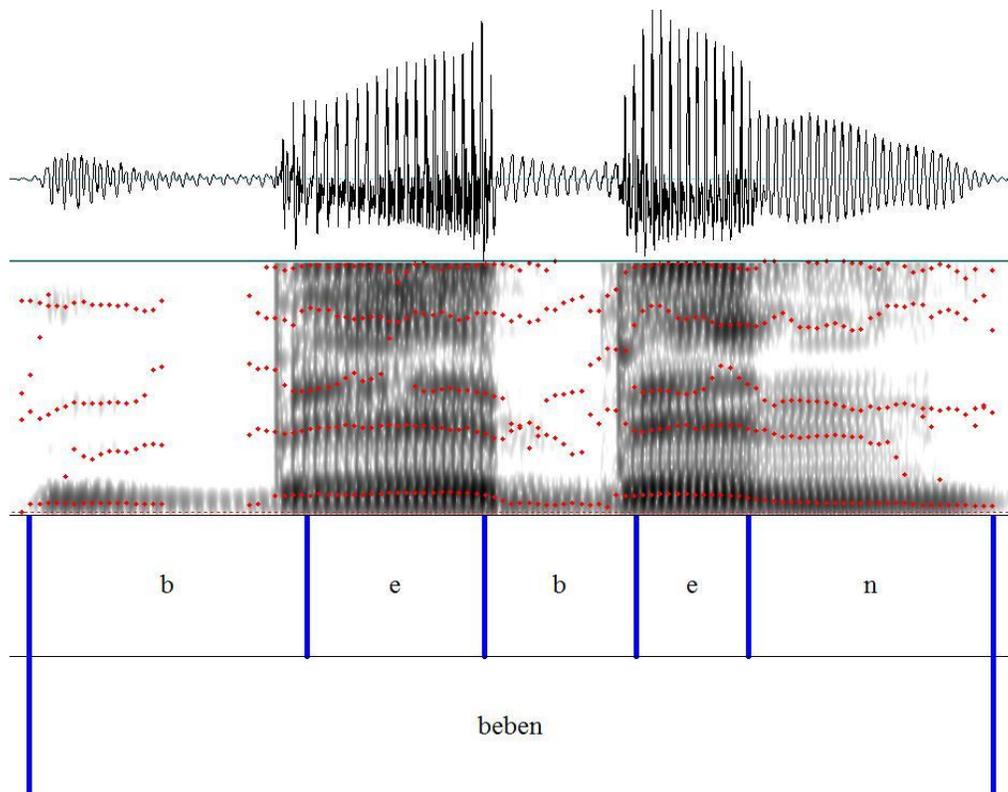
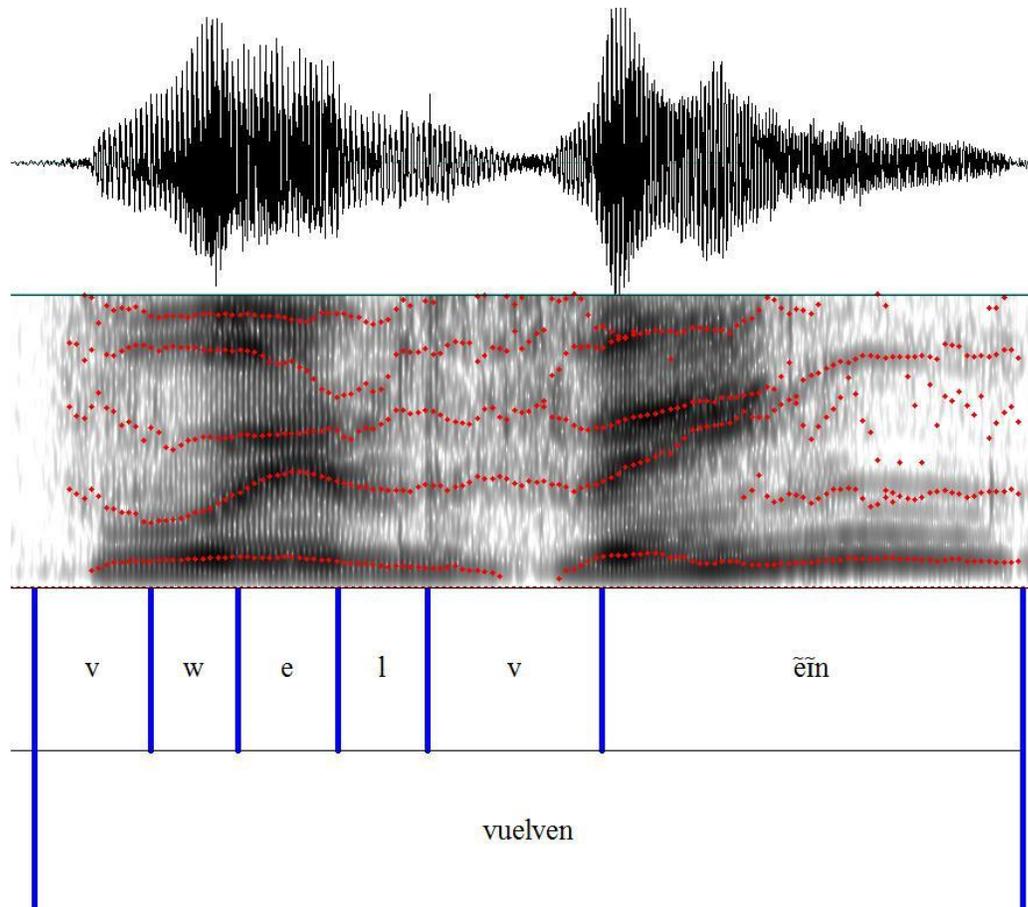


Figura 13 – Forma de onda e espectrograma da produção de *vuelven* pelo estudante Pfb



Se compararmos as produções de *lmb* e *Pfb*, respectivamente de *beben* e *vuelven*, não somente nas figuras 12 e 13, mas também no Anexo III (quadro sobre as realizações dos estudantes brasileiros)⁴⁹, vemos que as realizações da maioria dos sons bilabiais de [beben] correspondem a sons oclusivos, ao contrário da maioria dos sons bilabiais de [vuelven] que aparecem ou como aproximantes ou como o som

⁴⁹ No quadro, indicamos com uma interrogação os sons que tivemos dificuldade para analisar e que, posteriormente, serão trabalhados.

fricativo labiodental sonoro [v]. Neste último caso, verifica-se a interferência da LM, já que o som é inexistente em língua espanhola e, ainda, o conhecimento da forma escrita que resulta na transferência das regras que relacionam grafias e sons.

Esta interferência da representação ortográfica, tanto na percepção quanto na produção dos sons da língua estrangeira, também é notada na realização fonética de outras palavras como em *atraviesan*. Nesta palavra, o estudante é beneficiado pela palatalização da consoante [v] por conta da coarticulação com a semivogal [i], articulada na área do palato duro, que a segue e provoca a suavização de [v]. Esse fato ajuda na produção adequada do som como um som aproximante, embora, em alguns casos, pro conta da influência da relação grafema-fonema, o estudante o realiza como um som fricativo sonoro [v], próprio de sua língua materna.

Quanto às características acústicas dos sons aproximantes, Machuca (1997, p. 84) chama a atenção para duas questões: alguns sons aproximantes se realizam claramente como aproximantes, ou seja, seu comportamento acústico principal é que a estrutura formântica segue a das vogais ao redor, mas se apresentam com menor intensidade; e em outros casos há o processo de “elisão”, ou seja, quando praticamente desaparece a aproximante e os formantes são muito semelhantes aos das vogais ao redor e nota-se que no oscilograma a forma da onda não varia.

Na produção dos estudantes, aparecem algumas realizações como estas, mas buscaremos confirmá-las em outra etapa deste trabalho.

Ainda sobre a relação grafema-fonema, que aparece em nossas primeiras observações, vemos que quando a palavra em espanhol se inicia com o grafema , como em *balneario*, *barco*, *barreño* e *beben*, o estudante brasileiro não apresenta dificuldades para produzir o som oclusivo bilabial sonoro [b], como demonstram as figuras 14 e 15 abaixo:

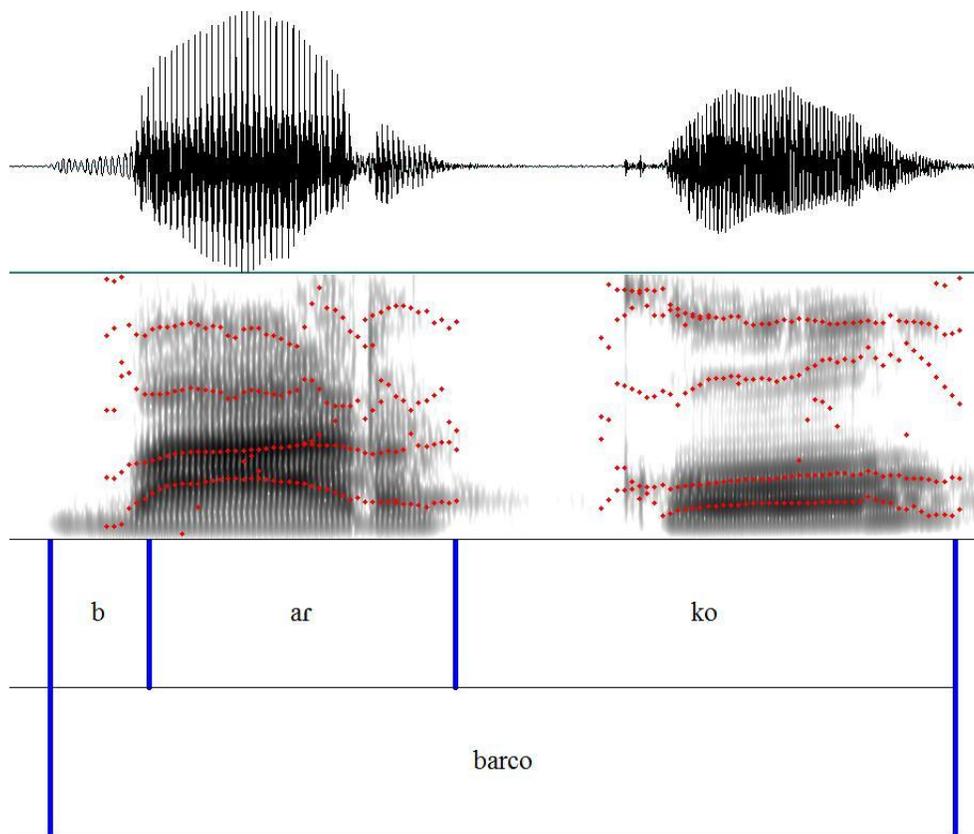
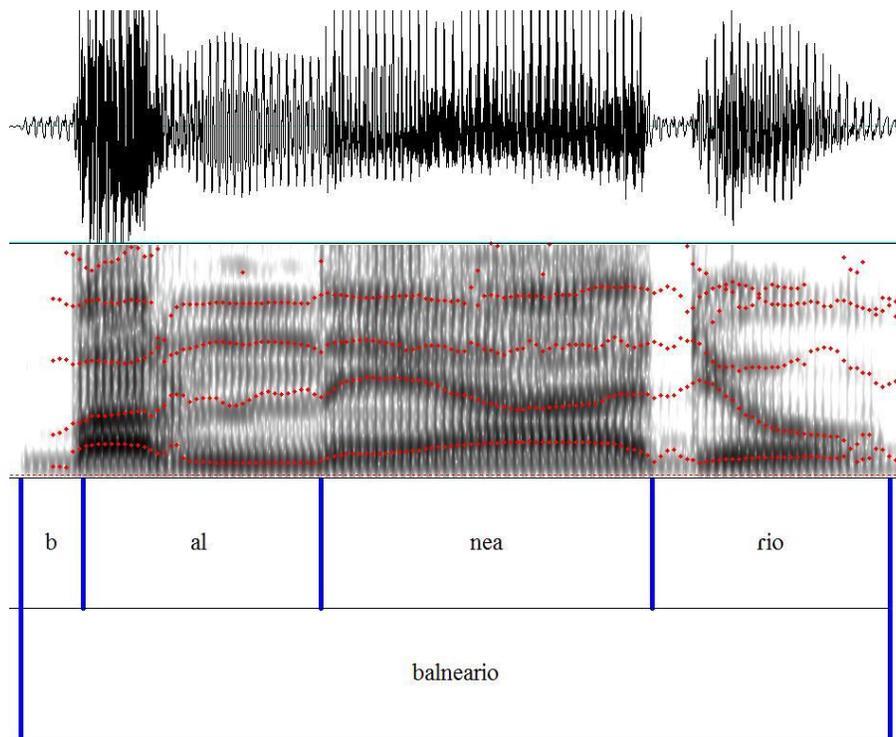
Figura 14 – Forma de onda e espectrograma da produção de *barco* pelo estudante Dfb

Figura 15 – Forma de onda e espectrograma da produção de *balneario* pelo estudante

Rmb



Este fato se dá pela categoria descrita por Flege (1991) como sons idênticos entre a língua materna e a língua estrangeira, que, para produzi-los não é necessário ativar o crivo fonológico e, nestes casos específicos, tampouco o estudante se vale da questão ortográfica.

Já no que tange à produção das palavras *vuelven*, *veloz* e *viejo*, a relação grafema-fonema ainda interfere, pois o apelo visual do grafema condiciona a produção do som de acordo com a consciência fonológica que ele tem de sua língua, conforme mostra o Anexo III e a imagen 13.

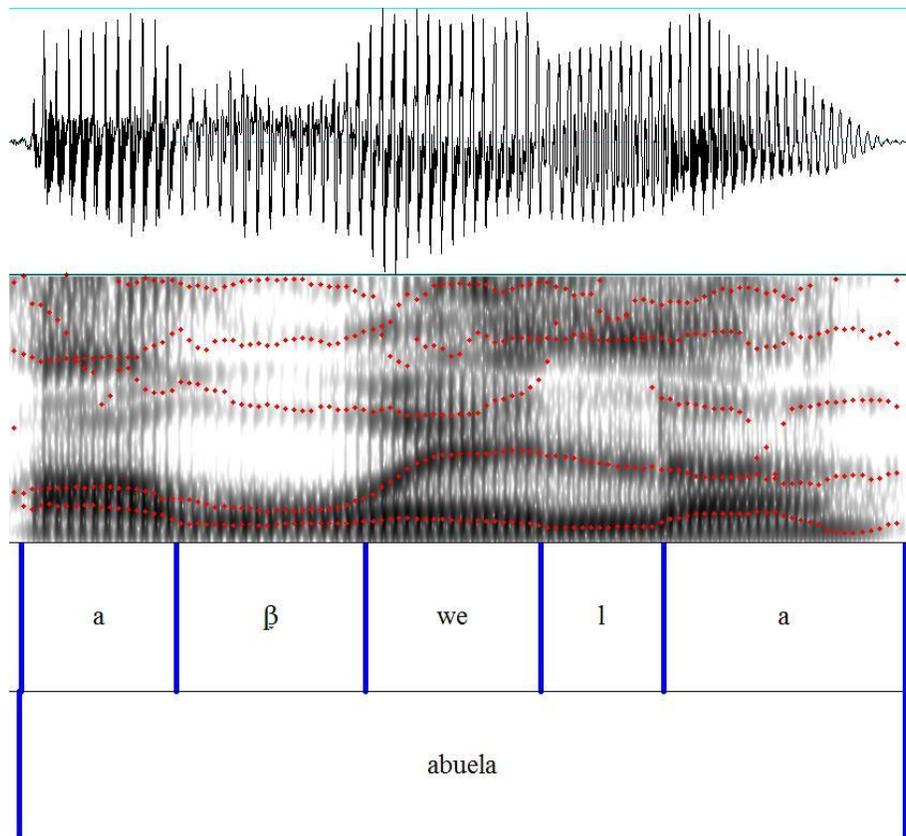
Na palavra *también*, como já visto, segundo as regras de produção dos sons pelo condicionamento do contexto fonético, após consoante nasal, é produzida a consoante oclusiva [b] em língua espanhola. Os estudantes, conforme anexo III, não encontram dificuldades para a produção do som [b] neste contexto por dois motivos;

primeiro porque é semelhante à produção que faria em sua língua materna e, segundo, porque graças à coarticulação, os sons nasais em posição de coda silábica, em meio de sílaba, assimilam o ponto de articulação da consoante que se encontra no ataque da sílaba seguinte, o que faz com que a produção desta consoante seja oclusiva bilabial sonora [b]. Tal fato faz com que a consoante nasal se separe da vogal que a precede, ao contrário do que ocorre coma língua portuguesa, em que a vogal assimila a nasalidade da consoante nasal seguinte. Nas produções dos estudantes, observa-se a nasalização da vogal que antecede a consoante nasal, mas a produção do som oclusivo ocorre em todos os sujeitos⁵⁰.

Nas palavras em que os sons bilabiais aparecem em contexto intervocálico (*devolver, abanico, abuela, atraviesan, caballo, cebolla, carnaval*), observa-se que há muito mais produção de sons aproximantes que de sons plosivos. Nestes casos, não podemos dizer que os estudantes conhecem a regra da realização fonética em língua espanhola, já que é um fato que não acontece em todos os sons que aparecem neste contexto, e, além disso, nota-se a alternância na produção se observarmos um mesmo aluno. Nestes casos, o contexto fonético favorece a realização aproximante, já que o som que seria plosivo assimila as características formânticas das vogais que o acompanham e se realiza também como ressoante. Acusticamente, há uma diminuição da energia acústica se comparada à das vogais ao redor do som, como se observa na figura 16, mas as características formânticas, embora mais debilitadas, se mantêm.

⁵⁰ A nasalidade em língua portuguesa também depende de padrões acentuais, ou seja, em cama teremos [kãma], enquanto que em caminhar teremos [kamiɲar].

Figura 16 – Forma de onda e espectrograma da produção de *abuela* pelo estudante Imb



No caso específico da palavra *abuela*, pode-se explicar a produção da aproximante, porque a vogal [u], além de velar é labial, e o seu arredondamento nos lábios facilita a labiovelarização do [b] e sua realização aproximante no processo de coarticulação na produção da seqüência de sons⁵¹, em que ocorre a elisão, descrita por Machuca (1997: 84). Assim sendo, neste caso específico, é mais comum o aparecimento de sons bilabiais aproximantes nas produções dos alunos.

⁵¹ Segundo Llisterri (Speech Production: la coarticulación), este é um tipo de coarticulação antecipatória (forward), pois na seqüência CV, a consoante apresenta características que antecipam as características da vogal. Outro tipo de Coarticulação é a regressiva (*backward*), quando em uma seqüência CV, a vogal apresenta as características da consoante que a antecede (<http://liceu.uab.es/~joaquin/>)

O mesmo processo de coarticulação pode ser usado para explicar a produção dos estudantes nas palavras *devolver*, *admirable*, *culebra*, *hablador*, *problemas* e *vuelven*, em que os grafemas e <v> aparecem acompanhados dos sons líquidos vibrante simples ou *tepe* [r] e lateral [l]. Estes sons líquidos são considerados também sons ressoantes e levam as estruturas formânticas dos sons vocálicos, embora com menor intensidade, o que facilita a assimilação destas características vocálicas pela consoante ou <v> e, portanto, a produção dessas consoantes com sons aproximantes é mais comum⁵².

Outro aspecto que observamos nesta primeira análise, mas procuraremos esclarecer com mais detalhes, diz respeito ao acento lexical. O estudante brasileiro tende a ler a palavra com o acento e a duração da sua língua materna, como, por exemplo, na palavra *abanico*, que um nativo leria [aβa'niko], enquanto que um brasileiro leria ou como [a'bāniku], com a mudança do acento, ou como [‘abaniko]. Essas mudanças provocam uma maior duração da vogal [a] e a conseqüente explosão da consoante . No entanto, essas considerações são apenas hipóteses e buscaremos esclarecer em outra etapa desta pesquisa.

Inicialmente, esse é o modelo de análise que seguiremos, no entanto, estes e muitos outros aspectos serão explicados com maior nível de detalhamento e analisados mais cuidadosamente nas próximas etapas desta pesquisa. Vale ressaltar que algumas produções que apresentam dúvidas, indicadas no anexo III, ainda serão

⁵² Machuca (1997, p. 87) comenta que no processo de coarticulação, grupos de sons em que a consoante b é precedido por l ou r são de difícil articulação e, por tanto, a articulação é facilitada com o aparecimento de um elemento vocálico, como a aproximante. Assim sendo, o debilitamento da consoante b ou v seria mais comum nestes casos, o que pretendemos analisar com mais detalhe em etapas posteriores deste trabalho.

Além disso, como os sons não acontecem de forma isolada, mas também são sofrem influências dos sons vizinhos pelo contato ou pela proximidade, procuraremos analisar e descrever melhor os fenômenos que chegam a ser produzidos nesse processo de coarticulação (NAVARRO TOMÁS, 1918/1999; MACHUCA, 1997; MATÍNEZ CELDRÁN, 1994)

analisadas com mais cuidado por representarem aspectos novos na análise da produção da fala em língua espanhola como LE e, portanto, carecem de mais estudo e discussão.

4.2 OS SONS NASAIS EM LÍNGUA ESPANHOLA

4.2.1 Considerações iniciais

4.2.2 A nasalidade em língua portuguesa

Como já mencionado, Abercrombie (1967) e Cagliari (1981), destacam a nasalização como uma das mais relevantes propriedades articulatórias e fenômenos contextuais que podem ser observados na produção dos sons vocálicos do português. Tal fato resulta em alguns equívocos durante a percepção e a produção destes sons em E/LE por parte do estudante brasileiro, como veremos neste subitem.

Na língua portuguesa, além das sete vogais orais, o sistema vocálico possui cinco sons nasais /ã, ê, ĩ, õ, ũ/ (Mattoso Câmara, 2002; Lopes, 1976, Hoyos-Andrade, 1978) inexistentes na língua espanhola.

fechadas	/ĩ/	/ũ/
médias	/ẽ/	/õ/
abertas	/ã/	
	anteriores	central posteriores

Enquanto alguns autores consideram estes sons nasais como fonemas, outros os descrevem como alofones das vogais orais. Silva (2000) e Cagliari (1981) os definem como “articulaciones secundarias de los segmentos vocálicos”, de modo que a nasalização seria o resultado de propriedades articulatórias secundárias que se observam durante a produção da vogal. Mattoso Câmara (1977) e Pasca (2003), por sua vez, classificam estes sons desde o ponto de vista dos “posicionais vocálicos”: a constituição da sílaba é a que determina a realização nasal ou oral da vogal. Esta última classificação é a que se toma como referência para tratar as dificuldades dos

estudantes com relação à nasalização dos sons vocálicos e para analisar como os estudantes de ELE os percebem e os produzem.

Ao descrever os “posicionais vocálicos”, Mattoso Câmara (1977) considera que em função da estrutura da sílaba, a nasalidade da vogal pode ser fonológica ou fonética. Assim, em uma palavra como *manta*, /a/ é uma vogal nasal porque faz parte de um grupo de dois fonemas em uma mesma sílaba, enquanto que em *cama*, /a/ não é uma vogal nasal porque a nasalidade encontra-se em outra sílaba e o que ocorre é a assimilação fonética do som que se segue à vogal. Pasca (2003: 7) ressalta este aspecto ao afirmar que:

“Em português brasileiro (PB) há basicamente dois tipos de nasalidade: a nasalidade dita fonológica é a marca de nasalidade obrigatória que recebe a vogal quando seguida por uma consoante nasal na mesma sílaba (como em *campo*); a nasalidade dita fonética é a marca de nasalidade que recebe a vogal de uma rima vazia seguida de uma consoante nasal no onset da sílaba seguinte (como em *cama*)”.

Para diferenciar as vogais que são nasais fonologicamente das que o são foneticamente, usar-se-ão, de agora em diante, os termos “vogais nasais” para as primeiras e “vogais nasalizadas” para as segundas.

Cabe destacar que, segundo Quilis e Fernández (1996: 54), “el español posee una especie de vocal oronasal con menos resonancia que las correspondientes francesa o portuguesa, que es preferible denominar *oronasalizada*”. De acordo com as considerações dos autores, a diferença entre o [a] nasalizado do português, por exemplo, e o oronasal produzido em espanhol é muito sutil, dado que:

“En castellano se da esta clase de vocales alófonas de las vocales orales, en dos posiciones: casi siempre que una vocal se encuentra entre dos consonantes nasales [...]; algunas veces, también se nasaliza la vocal cuando se encuentra en posición inicial absoluta, esto es, precedida de pausa y seguida de una consonante nasal” (1996:53-54).

Pasca (2003: 7) acrescenta que esta nasalização na língua espanhola não tem relevância fonológica, e quase nenhuma fonética; assim, ainda que exista uma

nasalização, esta é praticamente imperceptível para um falante nativo da língua espanhola e não é relevante para os falantes não nativos em geral.

Ainda que todas as vogais do sistema de sons do português nasalizem-se, a nasalização da vogal [a] é muito mais marcada e muito mais perceptível, além de ser a que mais se observa na produção do estudante brasileiro de E/LE. Portanto, a tomaremos como exemplo de erros neste subitem, para expor as dificuldades na produção tanto das vogais nasais como das nasalizadas.

As vogais nasais do português – que, para alguns autores, são nasais fonologicamente, tal como já foi mencionado – constituem as que mais erros costumam causar durante a produção do estudante brasileiro de E/LE. Trata-se das vogais seguidas das consoantes nasais /m, n/ em coda silábica ao final da sílaba o ao final da palavra, como em *campo*, *santo* e *aman*.

No caso da nasalização fonética, sua realização na língua portuguesa está condicionada também pelas variantes dialetais, de modo que, em alguns dialetos, a nasalização é opcional. Como assinala Silva (2000: 93), as variantes nordestinas parecem preferir a nasalidade, enquanto que variantes paulistas, por outro lado, mostram uma falta de preferência pelo uso da nasalidade. Este aspecto, associado a alguns outros como a realização mais fechada das vogais em muitos dialetos da fala paulistana, costuma favorecer a melhor pronúncia do espanhol nesta região.

Dessa forma, as vogais nasais realizam-se como nasais em todos os dialetos do português (Silva, 2000: 93) e, portanto, constituem um dos traços intrínsecos da LM do estudante brasileiro que pode ser transferido com mais facilidade. Por outro lado, as vogais nasalizadas apresentam características articulatórias mais facilmente perceptíveis e, portanto, o estudante pode chegar a produzi-las mais adequadamente na língua espanhola. Entretanto, existem alguns fatores contextuais e outros fenômenos, como a duração, que resultam da nasalização das vogais (tanto das nasais como das nasalizadas) na língua portuguesa e que favorecem a aparição de outros erros na produção das vogais na língua espanhola. Além disso, como será visto a seguir, o conjunto de todos estes fatores condiciona à “surdez fonológica” do estudante brasileiro ao perceber os sons da língua espanhola.

4.2.3 Os sons nasais em língua espanhola

Em primeiro lugar, deve tratar-se a duração da vogal nasal ou nasalizada em português, característica que o estudante tende a transferir ao espanhol. Como comenta Silva (2000: 92) o segmento nasal em português requer mais tempo de articulação que outros segmentos, muito mais que nos dialetos ou línguas que apresentam o elemento nasal homorgânico⁵³ (Silva, 2000; Cagliari, 1977), como a língua espanhola. Neste caso, na língua espanhola, a consoante nasal em coda silábica assimila o lugar de articulação da consoante da sílaba seguinte, como nas palavras *bomba*, *tonta*, *conga*, *ánfora*, *anzuelo*, que se realizam como [bomba, toŋta, koŋˈyga, aŋˈfoɾa, aŋˈθwelo], onde os elementos nasais separam-se da vogal e assimilam o lugar de articulação das consoantes no ataque silábico imediatamente posterior, respectivamente, bilabial, dental, velar, labiodental e interdental. Sobre as consoantes nasais tratar-se-á no **subitem X**.

Dessa forma, quando o estudante produz um enunciado em espanhol, a duração das vogais nasais não pode ser a mesma que na língua portuguesa. Em português, a duração também é um efeito da total assimilação da consoante nasal em coda silábica pela vogal que a antecede, de tal maneira que se fundem e a vogal transforma-se em um fonema nasal. Assim, durante a produção de todo o segmento, a vogal assume completamente as características nasais da consoante, até o ponto de fazê-la desaparecer, como em *andar* [ãdar] o em *manta* [mãta]. Portanto, durante a pronúncia da vogal nasal não há separação da vogal e da consoante, mas sim um alargamento da duração da sílaba. Por outro lado, em espanhol, durante a produção da consoante nasal produz-se a separação desta e da vogal que a antecede e o que resta é o “elemento nasal” que a ela corresponde (Silva, 2000: 92). Assim, a produção desta consoante nasal realiza-se junto com a consoante da sílaba seguinte e, por isso, assimila suas características articatórias.

53 “Término general usado en la clasificación de los sonidos del habla para hacer referencia a sonidos que tienen el mismo punto de articulación como [p], [b] y [m]. Los sonidos con punto de articulación distinto son heterorgánicos. A veces se distinguen los sonidos que tienen articulaciones adyacentes y, por tanto, mutuamente dependientes hasta cierto punto con el nombre ‘contiguos’” (Crystal, 2000: 294).

A seguir, recolhem-se alguns exemplos da produção do estudante brasileiro que mostram a transferência das características das vogais nasais de sua LM à língua espanhola:

Palavra	Produção em ELE do estudante brasileiro com transferência das características das vogais nasais do português	Produção em espanhol nativo
Cante	[kã̃tɨ]: maior duração da sílaba [kã̃] e separação desta e a sílaba seguinte	[kan̩te]: o elemento nasal [n̩] separa-se da vogal /a/ e assimila as características articulatórias do som dental [t]; por isso, /n/, realiza-se como uma consoante nasal dental sonora [n̩]
Ancha	[ã̃tʃɨ]: maior duração da sílaba [ã̃] e separação desta e a sílaba seguinte	[an̩tʃa]: o elemento nasal [n̩] separa-se da vogal /a/ e assimila as características articulatórias do som africado surdo [tʃ]; por isso, /n/ realiza-se como uma consoante nasal palatalizada sonora [n̩].
Pongo	[põ̃gu]: maior duração da sílaba [põ̃] e separação desta e a sílaba seguinte	[pon̩go]: o elemento nasal [n̩] separa-se da vogal /o/ e assimila as características articulatórias do som velar

		sonoro [g]; por isso, /n/, realiza-se como uma consoante nasal velarizada sonora [ŋ].
--	--	---

Outro fator relacionado com os fenômenos temporais associados à nasalização em língua portuguesa e que faz com que o estudante incorra em outros tipos de erros ao produzir o espanhol, é a tonicidade da sílaba que contém vogais nasais.

Como assinala Mattoso Câmara (2002: 65), tanto na língua portuguesa como na língua espanhola a acentuação paroxítona é a mais generalizada, o que provoca que a língua possua um ritmo paroxítono, ao contrário do italiano que é proparoxítono e do francês que é oxítono. As vogais nasais e nasalizadas, como já foi dito, costumam dar-se em sílabas tônicas, que apresentam uma maior duração que as átonas. Soma-se a isto o fato de que a duração é uma das responsáveis que, ao contrário do espanhol, a língua portuguesa seja uma língua de ritmo mais acentual que silábico e, neste caso, a duração vinculada à nasalização favoreça a aparição de outros erros, como a mudança de timbre das vogais /e/ e /o/ nas sílabas pós-tônicas, como é tratado no **subitem 4.2.3.**

Não se pode deixar de mencionar a dificuldade do estudante brasileiro ao produzir palavras como *aman*, *comen*, *actúan*. Nestes casos, ao transferir a nasalidade da língua portuguesa durante a produção em língua espanhola, o estudante tende a ditongar a sílaba final em lugar de realizá-la como uma vogal seguida de consoante nasal. Assim, as palavras mencionadas produzem-se como [ãmãu, kômẽi, aktuãu], dado que, tal como afirma Silva (2000:99), os ditongos nasais na língua portuguesa são sempre decrescentes e constituem uma sequência vogal nasal + semivogal⁵⁴;

54 “Las vocales cerradas que forman parte de un diptongo o triptongo se denominan en general *paravocal* y se transcriben así: [j] y [u], de acuerdo con las últimas normas de la *International Phonetics Association*, tanto si va en la posición inicial del diptongo (*novia*, *pueblo*) como si van situadas tras el núcleo (*peine*, *cautivo*). Las primeras se conocen tradicionalmente como *semiconsonantes* y dan lugar a diptongos crecientes (como en *miedo*, *canción*); las segundas se llaman semivocales y se integran a diptongos creciente (como en *hay*, *rey*)” (Gil Fernández, 2007: 448). Por sua vez, Silva (2000: 26) define estes sons como *glide*, um segmento, consonântico ou vocálico, que não tem características fonéticas tão precisas. Acrescenta a autora que, na bibliografia, pode encontrar-se também o termo “semivogais” para referir-se aos *glides*.

além disso, terminam sempre nas vogais ensurdecidas [i] y [u]. Assim, ao produzir palavras como *álbum* ou *atún*, o que o estudante pode transferir é somente a nasalização da vogal e, deste modo, pronuncia estas palavras como [awbũ, atũ]. Neste último caso, produz-se o fechamento total da boca, uma característica própria da produção das vogais nasais posteriores ensurdecidas na língua portuguesa.

4.2.4 Os sons nasais em língua espanhola: análise da produção dos estudantes brasileiros de E/LE

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)