

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

***A TRANSFERÊNCIA E A AQUISIÇÃO DAS VOGAIS ESPANHOLAS /e/ E /o/,  
EM SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS, POR FALANTES UNIVERSITÁRIOS  
BRASILEIROS***

**Rosália Procasko Lacerda Mignoni**

Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora como exigência parcial  
para a obtenção do grau de Mestre em  
Letras: Estudos da Linguagem.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Zilles**

**Porto Alegre, agosto de 2000**

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup> Ana Maria Stahl Zilles, minha orientadora, pela dedicação, inteligência e carinho que demonstrou em todos os momentos.

À Prof<sup>a</sup> Gisela Collischonn, por co-orientar este trabalho com tanto interesse e disponibilidade.

Ao Centro Cultural Brasil-Espanha, pelo auxílio prestado e pela atenção com que me recebeu.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Aos alunos de Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que participaram deste estudo.

Aos amigos e professores que apoiaram e contribuíram para este trabalho.

Agradecimento especial a minha família, que sempre me incentivou e tornou possível todos os meus sonhos.

A Ele, por todas as realizações de minha vida.

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	iv
<b>Introdução</b>	01
<b>1.Fundamentação Teórica</b>	04
1.1.Aquisição de segunda língua	04
1.2.Transferência lingüística	07
1.2.1.Definição de transferência	11
1.2.2.Variação individual	19
1.2.2.1.Personalidade	20
1.2.2.2.Aptidão	21
1.2.2.3.Proficiência na língua alvo	22
1.2.2.4.Capacidade de ler e escrever	24
1.2.2.5.Fatores pedagógicos	24
1.2.2.6.Idade na aquisição	25
1.2.2.7.Motivação	27
1.2.2.Transferência em Fonética e Fonologia	29
1.2.3.Transferência de regras	32
1.3.As vogais médias no Espanhol e no Português do Brasil	37
1.3.1.Fonologia Autossegmental	38
1.3.2.Neutralização das vogais	47
1.3.2.1.Neutralização das vogais médias átonas	49
1.3.2.2.Neutralização das vogais médias tônicas	52
1.4.Hipóteses	58
<b>2. Metodologia</b>	59
2.1. Os sujeitos	59
2.2. A coleta de dados	60
2.3. Classificação dos sujeitos quanto ao nível de proficiência	61
2.4. Os instrumentos	64

2.5. A variável dependente	68
2.6. As variáveis independentes ou explicativas	68
2.7. Análise estatística	71
<b>3. Apresentação e discussão dos resultados</b>	<b>72</b>
<b>Conclusões</b>	<b>100</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>105</b>
<b>Anexos</b>	<b>109</b>

## RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a aquisição das vogais médias altas /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros, tendo em vista a realização destas vogais como médias baixas em algumas produções, o que nos levou a pensar em transferência da língua materna para a segunda língua.

Assim, na revisão da literatura, dedicamos maior atenção à transferência lingüística, suas manifestações na produção dos aprendizes, bem como à fonologia autosegmental, para a descrição dos sistemas vocálicos do espanhol e do português do Brasil.

O estudo da transferência dos fonemas /ɛ/ e /ɔ/, na produção em espanhol, restringiu-se a substantivos e adjetivos que foram subdivididos em cinco grupos correspondentes a cinco contextos do português do Brasil. Dessa forma, os dados foram coletados a partir de quatro instrumentos, previamente elaborados, contendo palavras com as vogais em estudo na sílaba tônica.

Para a análise, foram considerados vários fatores lingüísticos e extra-lingüísticos que pudessem influenciar a produção na língua alvo. Esses fatores foram submetidos a um programa estatístico que mensura sua significância no total dos dados obtidos. Ao discutirmos os resultados, de modo geral, pareceu-nos que a transferência diminui a medida que o aprendiz se torna proficiente. Entretanto, conforme os dados deste estudo, os indivíduos diferiram muito quanto aos percentuais de transferência dentro dos mesmos níveis de proficiência, o que nos levou a pensar que esta não esteja determinando os resultados. Por isso, acreditamos que a explicação para tal variabilidade esteja associada às diferenças individuais, como motivação e aptidão lingüística, as quais podem ter influenciado a performance dos sujeitos.

## ABSTRACT

The present investigation constitutes an analysis of the mispronunciation of the high mid-vowels /e/ and /o/ in nouns and adjectives by Brazilian college students learning Spanish, in the belief that it is due to transfer from native to second language.

Data were collected through four instruments containing words where these vowels are primary stress.

Results indicate that such transfer does occur, but tends to fade away as learner second language proficiency improves. However evidence also points to a wide variability range in the percentage of transfer among subjects within the same proficiency level, thus suggesting that this variability might be due to variables such as individual differences, motivation and linguistic aptitude.

## INTRODUÇÃO

Parece-nos importante salientar, neste primeiro momento, que este trabalho é um estudo de Lingüística Aplicada ao ensino de segunda língua que se propõe, fundamentalmente, a refletir sobre o processo de aquisição dos alunos universitários, futuros professores de língua espanhola. Portanto, preocupa-nos muito mais a atenção dispensada ao processo de produção do aluno do que o fato de sua performance estar ou não de acordo com a norma do falante nativo. Como este sujeito será o professor que irá interagir com outros aprendizes em sala de aula através da língua espanhola, é importante refletir sobre como acontece seu desenvolvimento até a aquisição da língua alvo. Por isso pensamos que estudos direcionados ao aprendiz universitário são de fundamental importância, pelo fato de poderem auxiliar professores da Universidade na formação de docentes responsáveis pela propagação da língua nas escolas que sejam capazes de oferecer um ensino de qualidade.

Sendo assim, justificamos, inicialmente, a escolha do tópico de investigação analisando o que os alunos, geralmente, comentam sobre a aprendizagem do espanhol. É inegável a proximidade entre o português do Brasil e a língua espanhola, tanto em aspectos fonológicos quanto sintáticos, semânticos e lexicais. Tal proximidade, às vezes, se constitui em justificativa para a escolha do idioma tanto na Universidade quanto em cursos particulares. Entretanto, o fato de haver similaridades em alguns aspectos (como lexicais e sintáticos, por exemplo) não significa que a língua “seja fácil” (como se ouve de alguns alunos) e que não haja dificuldades de compreensão e produção no curso de sua aprendizagem.

Conforme a Análise Contrastiva, referida no capítulo teórico, as similaridades entre duas línguas (materna e alvo) seriam os pontos de facilidade na aquisição, enquanto as diferenças em relação à língua materna

poderiam causar dificuldades ao aprendiz. Este estudo se propõe a discutir essas relações, analisando a aquisição de um aspecto fonológico em que as duas línguas diferem. Trata-se da ocorrência de vogais médias baixas (ou abertas) /ɛ/ e /ɔ/, em português, em contraste com sua inexistência no sistema fonológico do espanhol. Interessa-nos, portanto, investigar em que medida os alunos realizam as vogais médias altas /e/ e /o/, respectivamente, quando da produção oral em espanhol, e até que ponto essas realizações podem ser interpretadas como casos de transferência, procurando-se investigar a natureza deste fenômeno.

Assim, estruturamos o estudo nos seguintes capítulos: fundamentação teórica, metodologia, apresentação e discussão dos resultados e conclusão.

O capítulo teórico trata da literatura sobre aquisição de segunda língua, com base em ELLIS (1994), entre outros autores. São feitas algumas distinções conceituais necessárias ao entendimento do processo de aquisição aqui concebido, como por exemplo, *aquisição* e *aprendizagem* e *segunda língua* e *língua estrangeira*, e justificativas quanto à adoção de alguns termos na pesquisa. A seguir, é analisada a transferência lingüística, a partir de um histórico sobre os estudos em aquisição de segunda língua, desde os estudos behavioristas até a concepção cognitiva. São feitas, também, considerações sobre as manifestações da transferência na produção dos aprendizes. Posteriormente, são analisados alguns fatores extra-lingüísticos, ligados à variação individual, que podem influenciar a produção do falante e, em certa medida, justificar alguns dos resultados dos sujeitos deste trabalho.

Por tratar-se de um estudo sobre aquisição do sistema fonológico da segunda língua, o capítulo teórico inclui considerações sobre a transferência em fonética e fonologia. Além disso, abordamos a transferência de regras, segundo MAJOR (1995), e utilizamos a teoria autosegmental para explicar o processo de neutralização do português, que produz vogais médias baixas em vez de médias altas. Foi necessária tal explicação para que pudéssemos compreender em que contextos do português do Brasil a presença das vogais médias baixas está condicionada por regras. A partir daí, pudemos pensar na transferência de regras como possível explicação para a realização de /ɛ/ e /ɔ/, em substituição a /e/ e /o/. Ainda no capítulo teórico, são explicitadas as



hipóteses do trabalho que se relacionam às regras do português, possivelmente transferidas para o espanhol, bem como ao processo de desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. É importante ressaltar, também, que este estudo não abrange as formas verbais, estando circunscrito a substantivos e adjetivos.

O capítulo sobre metodologia apresenta os sujeitos da pesquisa e sua classificação por níveis de proficiência, bem como explica como foi realizada a coleta e a codificação dos dados. O instrumento de coleta dos dados é analisado e exemplificado. O tratamento estatístico é feito a partir de um programa que realiza análise de regressão logística, comparando a atuação conjunta de grupos de fatores para determinar os que são significativos.

O capítulo de apresentação e discussão dos resultados pretende explicar os resultados das análises estatísticas, relacionando-os com as hipóteses de trabalho e a fundamentação teórica. Assim, é apresentada a distribuição geral da transferência entre os sujeitos, bem como são analisadas as variáveis selecionadas pelo programa como estatisticamente significativas. Posteriormente, são apresentados os resultados individuais, tendo em vista a variabilidade nos resultados da pesquisa.

As conclusões do trabalho retomam a justificativa do tópico, o suporte teórico utilizado na pesquisa, os resultados da análise e acrescentam as limitações do estudo, bem como a necessidade de novas investigações sobre o fenômeno.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo pretende desenvolver conceitos e apresentar concepções relevantes ao estudo da aquisição de segunda língua, estando, para tanto, subdividido em três partes. Na primeira parte, faremos uma discussão acerca do processo usado e terminologia usada no estudo da aquisição de segunda língua, passando, na segunda parte, à questão da transferência, sua definição e manifestações, bem como suas implicações neste trabalho. Na terceira parte, descreveremos os sistemas vocálicos do espanhol e do português do Brasil, apresentando uma visão autosegmental das vogais /e/ e /o/ em estudo.

#### **1.1. Aquisição de segunda língua**

Nesta primeira seção do capítulo, tomamos por base a obra de ELLIS (1994) por apresentar uma ampla visão das principais questões, teorias e trabalhos realizados nas diferentes áreas de pesquisa sobre a aquisição de segunda língua. Sendo assim, acreditamos ser uma obra bastante abrangente em suas referências, o que nos parece fundamental para o embasamento deste trabalho. Na primeira parte desta seção, estabelecemos distinções conceituais necessárias a uma melhor compreensão dos termos e expressões aqui utilizados.

O termo *segunda língua* (L2), conforme ELLIS (1994, p.11), é usado para referir-se a qualquer língua que não seja a primeira língua ou língua materna do falante. É nesta acepção que o termo é tomado neste trabalho.<sup>1</sup>

Alguns pesquisadores distinguem os termos *aquisição* e *aprendizagem*. Segundo ELLIS (1994, p.14), o primeiro termo se refere ao processo subconsciente de captar a língua por meio da exposição a ela, ao passo que o segundo termo diz respeito ao processo consciente de estudo da língua. CARIONI (apud BONNET VILLALBA, 1995, p. 14) salienta que a *aquisição* se dá pela necessidade de comunicação, sendo um processo pelo qual o falante sabe usar a língua. Já na *aprendizagem*, muitas vezes, o falante sabe sobre a língua, mas não sabe usá-la. ELLIS (1994) utiliza ambos os termos intercambiavelmente e, neste trabalho, serão ambos utilizados para designar a aquisição de uma segunda língua, já que não estamos investigando essas diferenças, pois o ensino da língua na Universidade, em princípio, tem como objetivos os dois tipos de conhecimento: levar o aluno a saber usar a língua e a saber sobre a língua.

ELLIS (1994, p.11) distingue, também, os termos *segunda língua* e *língua estrangeira*. Denomina aquisição de *segunda língua* a situação em que a aprendizagem se dá em um contexto no qual a língua desempenha um papel institucional e social na comunidade. Aquisição de *língua estrangeira*, porém, é a aquisição de uma língua em ambientes em que esta não desempenha um papel marcante na comunidade, sendo aprendida, quase que exclusivamente, em sala de aula. Utilizamos ambos os termos, ainda que os sujeitos tenham aprendido a língua espanhola em sala de aula, portanto, como língua estrangeira. Esta distinção não é relevante para as circunstâncias desta investigação, uma vez que o espanhol não é regularmente usado em nosso contexto social senão como língua estrangeira. Utilizamos, também, a expressão *língua alvo* para designar a segunda língua em aquisição.

A terceira distinção a que devemos nos referir é a que se faz entre aquisição *naturalística* e *formal (instructed)*, ou seja, se a língua é aprendida

---

<sup>1</sup> Abordaremos, adiante, a distinção entre *segunda língua* e *língua estrangeira* proposta por ELLIS (1994).

em ambientes naturais ou através do estudo, com o auxílio de livros ou instrução de sala de aula. No caso desta pesquisa, todos os sujeitos realizaram ou realizam sua aquisição formalmente.

Outra distinção proposta por ELLIS (1994, p. 95), que nos parece interessante à compreensão da transferência, é entre as abordagens cognitiva e mentalista da aquisição de L2. Apresentamos, a seguir, breve caracterização de ambas.

A visão cognitiva concebe os mecanismos internos do aprendiz como gerais por natureza e o processo de aprendizagem da língua — tanto L1 quanto L2 — como qualquer outro tipo de aprendizagem, engajando-se no mesmo sistema cognitivo, tal como a percepção, a memória, a resolução de problemas, o processamento de informação, etc.

Os termos-chave na abordagem cognitiva da aquisição de segunda língua são *processo* e *estratégia*.

ELLIS (1994, p. 295) utiliza o termo *processo*<sup>2</sup> como “uma seqüência dinâmica de diferentes estágios de um objeto ou sistema”. Para o autor, nesta definição, está implícito o fato de que tanto a aprendizagem quanto o uso da L2 envolvem uma série de passos, os quais são sistemáticos e ocorrem quando os aprendizes tentam aprender ou usar a L2. Acrescenta, ainda, que esses passos são comuns a todos os aprendizes e usuários. Um exemplo disso é o estudo realizado sobre a aquisição da negação em inglês por falantes japoneses, espanhóis, alemães e noruegueses. O processo de aquisição da negação envolveu uma série de formas ou estruturas usadas pelos aprendizes em direção ao domínio da forma alvo. As formas usadas neste intervalo de aquisição indicam que há estágios desenvolvimentais pelos quais os aprendizes passam para adquirir a competência na língua alvo. Tomamos, aqui, a definição de processo por entender que é coerente com a definição de interlíngua, da qual trataremos na seção sobre transferência lingüística.

---

<sup>2</sup> Para definir o termo *processo*, ELLIS (1994) baseia-se em KLAUS & BUHR (apud FAERCH & KASPER, 1993).

O conceito de *estratégia* é controverso, embora, geralmente, seja usado para referir-se a alguma forma de atividade, mental ou comportamental, que pode ocorrer em um estágio específico do processo de aprendizagem e comunicação. O aprendiz, por exemplo, pode utilizar uma estratégia de esquiva<sup>3</sup> quando não conhece determinada estrutura da língua alvo.

A abordagem mentalista da aquisição de L2, por outro lado, está baseada na distinção entre *competência* e *performance*. Essa distinção é feita, por exemplo, por BIALYSTOK & SHARWOOD SMITH (apud ELLIS, 1994, p. 296) em seu *modelo de conhecimento e controle*, no qual o *conhecimento* é “a maneira pela qual o sistema da língua é representado na mente do aprendiz” e o *controle*, “o sistema que processa o conhecimento durante a performance real”.

A diferença entre as abordagens cognitiva e mentalista reside em como é vista a relação entre conhecimento e controle. Na abordagem cognitiva, conhecimento e controle não são vistos separadamente, não havendo uma divisão entre o que os aprendizes conhecem e o que eles podem fazer com seu conhecimento. A abordagem mentalista, por sua vez, trata o conhecimento e o controle de forma separada, sendo o conhecimento lingüístico uma faculdade independente de outros sistemas cognitivos.

Neste trabalho, adotamos a abordagem cognitiva por contemplar as noções de processo e estratégia, uma vez que nos interessa a articulação desses dois aspectos no progresso do aprendiz na aquisição da segunda língua. A abordagem mentalista foge ao escopo deste trabalho justamente por tratar o conhecimento e a realização de forma separada.

## 1.2. Transferência lingüística

GASS (1996, p.317) realiza um histórico da pesquisa sobre transferência lingüística, dividindo-a em quatro fases distintas, quais sejam: a primeira, onde a língua materna assume importante papel na aquisição da L2;

---

<sup>3</sup> A esquiva ocorre quando o aprendiz evita a produção de determinada estrutura na segunda língua. Exemplificaremos esta questão na seção sobre transferência.

a segunda, ao contrário, que minimiza a influência da L1 na aquisição da L2; a terceira fase, onde novamente a pesquisa se volta aos aspectos qualitativos da influência da língua materna e a quarta, quando tal influência é direcionada por questões teóricas da aquisição da língua.

Com relação às três primeiras fases, veremos como a língua materna desempenhou diferentes papéis ao longo da pesquisa em aquisição de L2.

Durante duas décadas após a segunda guerra mundial, predominou a visão behaviorista de aprendizagem e ensino da língua. Desta abordagem derivaram três princípios básicos de aprendizagem de língua, segundo DAKIN (apud ELLIS, 1994, p. 299):

- lei do exercício: a aprendizagem da língua acontece quando o aprendiz dá respostas ativas e repetidas a um determinado estímulo;
- lei do efeito: para que se efetive a aprendizagem, é importante o reforço às respostas dos aprendizes através da recompensa a respostas semelhantes à língua alvo e correção daquelas diferentes da língua alvo;
- lei da forma: a aprendizagem se dará fácil e rapidamente se o conjunto de comportamentos é subdividido em seus componentes e aprendido parte por parte.

Subjacente a estes princípios, está a idéia de que a aprendizagem da língua, assim como qualquer outra aprendizagem, leva à formação de um hábito, concebido como uma resposta automática elicitada por um determinado estímulo.

Sendo assim, o maior impedimento à aprendizagem, para as teorias behavioristas, seria a interferência de um conhecimento anterior. Quando um hábito antigo interfere na tentativa de aprender novos hábitos, ocorre o que ELLIS (1994, p. 299) denomina de *inibição pró-ativa (proactive inhibition)*. Nesse caso, o hábito antigo deve ser “desaprendido” para que possa ser substituído por novos hábitos.

Entretanto, a noção de “desaprendizagem” não faz sentido na aquisição de L2, não sendo necessário esquecer a L1 a fim de adquirir a L2. Por esta razão, as teorias behavioristas de aprendizagem de L2 enfatizaram a idéia de grau de dificuldade, definido, segundo ELLIS (1994, p. 300), como o esforço

requerido para aprender os padrões da L2. Assim, durante o século XX, surgiram as comparações interlingüísticas, tecnicamente denominadas *Análise Contrastiva*. A hipótese da Análise Contrastiva apóia-se nas seguintes idéias:

- a aprendizagem de uma língua é formação de hábito;
- quando a L2 e a L1 diferem, o hábito antigo (uso da L1) impede a formação de novos hábitos (aprendizagem da L2).

Dessa forma, acreditava-se que o grau de dificuldade da aprendizagem da língua alvo dependesse de quanto os padrões da língua alvo eram similares ou diferentes dos padrões da língua materna do aprendiz. Quando os padrões eram idênticos, a aprendizagem acontecia facilmente através de uma *transferência positiva* dos padrões da língua materna. No entanto, quando os padrões eram diferentes, surgiam dificuldades e erros resultantes da *transferência negativa*. Assim, os elementos da segunda língua similares à língua materna do aprendiz lhe pareceriam simples, ao contrário daqueles elementos diferentes, os quais lhe acarretariam dificuldades. Tais erros ou maus hábitos eram considerados prejudiciais ao sucesso na aprendizagem da língua, por impedirem a formação de hábitos corretos na língua alvo.

Assim, os anos sessenta se caracterizaram pela inundação de análises contrastivas envolvendo as mais importantes línguas européias. Conforme ELLIS (1994, p. 307), tais análises baseavam-se em descrições estruturalistas das línguas. Às diferenças entre as línguas comparadas eram atribuídos graus de dificuldade.

Dessa forma, de acordo com a hipótese da Análise Contrastiva, todos os erros dos aprendizes de segunda língua poderiam ser preditos através das diferenças, apontando como principal causa de dificuldade e erro, na aprendizagem da língua alvo, a interferência da língua materna do aprendiz. Entretanto, foi observado que nem todos os erros resultavam da transferência, passando-se a exigir que a análise explicasse ao invés de predizer.

Então, durante os anos setenta, tornou-se insustentável a idéia de que todos os erros eram causados pela transferência, percebendo-se, também, que nem todos os erros previstos realmente ocorriam e que muitos deles poderiam ser explicados como fatores desenvolvimentais. Portanto, os

pesquisadores passaram a se preocupar com as restrições que governam os aspectos da L1 que são transferidos e com os princípios subjacentes que determinam esta possibilidade de transferência de informações, ao invés de se ocuparem apenas com o que é transferido. Em consequência disso, as pesquisas passaram a se dedicar às similaridades nos processos de aquisição, desprezando, de certa forma, o conhecimento da língua materna. Em razão disso, houve um certo desinteresse pelo fenômeno da transferência.

Quando os pesquisadores se depararam com o fato de dois aprendizes, cujas LM não eram similares (por exemplo chinês e espanhol), apresentarem uma ordem de aquisição similar, concluíram que a explicação poderia estar relacionada a princípios universais. Sendo assim, os autores DULAY & BURT (apud GASS, 1996, p.320) propuseram a Hipótese da Construção Criativa, segundo a qual existem princípios universais inatos que guiam a aquisição da segunda língua. Passou-se, então a conceber a aquisição da L2 de outra maneira, surgindo o interesse pelo processo como ocorre tal aquisição.

Concebendo a aquisição da língua alvo como algo em construção pelo aprendiz, SELINKER (1972) cunhou o termo interlíngua para referir-se à gramática mental que os aprendizes constroem durante seu desenvolvimento. Conforme essa noção, portanto, os aprendizes desempenham um papel ativo na construção desta gramática e seus comportamentos, incluídos os seus erros, passaram a ser concebidos como governados por regras. Conforme definição proposta por ELLIS (1994, p. 710), a interlíngua “refere-se ao conhecimento sistemático da segunda língua, o qual é independente tanto da língua materna quanto da língua alvo do aprendiz”. Acrescenta, também, que representa um sistema transicional construído pelo aluno. Este constrói hipóteses sobre as regras da língua alvo e as testa, confirmando-as ou rejeitando-as. Tal processo, segundo ELLIS (1994, p. 30), dá-se em nível subconsciente. A língua produzida pelos aprendizes reflete as estratégias que usam para construir regras gramaticais provisórias, as quais serão por eles, revisadas, posteriormente, se necessário.

Segundo GASS (1996, p.320), na década de oitenta, ressurgiu o interesse pela transferência lingüística não mais como a transferência



mecânica de estruturas da L1, mas como um mecanismo cognitivo que subjaz à aquisição da L2. Desta forma, explica a autora, as estruturas da língua materna não são simplesmente preservadas de forma não analisada, mas refletem uma seleção ativa e atenta por parte do aprendiz. Para compreender os processos envolvidos na aquisição da L2 tornou-se necessário, então, considerar as generalizações e aproximações às estruturas da língua alvo e, também, fatores adicionais, como a língua materna. É assim que a transferência, conforme GASS (1996, p.321) começa a ser investigada sob várias perspectivas. A partir dessas pesquisas, surgem idéias interessantes sobre o fenômeno como a de que as influências da L1 não ocorrem apenas como reflexos lingüísticos diretos, mas também podem refletir princípios organizacionais subjacentes da língua. É essa concepção cognitiva de transferência que este trabalho discute, já que partimos da hipótese de transferência para a explicação dos dados e por sugerirmos tratar-se de processos de transferência de uma regra fonológica da língua materna dos aprendizes.

### **1.2.1. Definição de transferência**

Passando à definição do tema central deste trabalho, a transferência lingüística, utilizamos como referências, nesta seção, as obras de ODLIN (1989) e ELLIS (1994) por reunirem informações de muitos trabalhos de especialistas sobre o assunto, bem como a de GASS (1996) por apresentar recente estudo sobre a questão.

ODLIN (1989, p. 02) salienta que todos temos consciência da influência interlingüística, também conhecida como transferência lingüística. Tal consciência é evidente quando as pessoas percebem o sotaque ou quando consideram uma língua mais fácil ou difícil do que outra. Entretanto, para o referido autor, a questão da transferência não é simplesmente um problema de interferência ou retorno à língua materna, o que lhe sugere que o termo “transferência da L1” seja inadequado e careça de definição precisa para ser mantido.

Ao tentar definir o fenômeno, GASS (1996, p.318) tenta inserir as definições em suas abordagens teóricas correspondentes. Nesse sentido, portanto, dentro da visão behaviorista, o conceito de transferência está relacionado à imposição de determinada informação da L1 (na forma de reflexos) sobre a produção na L2. Posteriormente a esta visão, o termo foi substituído por outros, como *influência da língua materna*, *influências interlingüísticas* ou *generalizações interlingüísticas*.

Conforme BONNET VILLALBA (1993, p.20), há duas abordagens teóricas subjacentes às definições do fenômeno. A primeira está relacionada ao enfoque da transferência como um dos fatores de aprendizagem, associada à teoria behaviorista, onde hábitos da língua materna interferem na aquisição da segunda língua, causando problemas ao aprendiz. A segunda abordagem, entretanto, considera a transferência como parte do processo de desenvolvimento na aquisição da língua alvo, processo baseado na formulação e testagem de hipóteses pelo próprio aluno. Destas concepções, partem definições e termos, como por exemplo, *interferência* e *transferência*, associados, primeiramente, é claro, às teorias behavioristas.

Relacionado à abordagem da transferência como fator de aprendizagem, o termo *influência interlingüística*, sugerido por SHARWOOD SMITH & KELLERMANN (apud ELLIS, 1994, p. 301), tenta dar conta dos fenômenos de transferência, interferência, esquiva, empréstimo e demais aspectos relacionados à L2. RINGBOM (1992), aliado à mesma concepção, define transferência como sendo a “influência dos elementos e procedimentos da L1 na compreensão e produção da L2”.

ODLIN (1989, p. 27) sugere uma definição com base em seu próprio tratamento da questão:

***“Transferência é a influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”.***

Do ponto de vista do resultado (*output*) apresentado pelo aprendiz, esta nos parece a definição mais abrangente do fenômeno. Entretanto, deixa de

contemplar o processo cognitivo construído pelo aluno ao formular uma hipótese de trabalho, testá-la, aceitá-la ou refutá-la. Desse modo, como as demais definições vistas anteriormente, não discute a possibilidade de articulação desses dois conceitos. Por esta razão, trataremos de ampliar a discussão sobre transferência através do estudo de MAJOR (1995), na seção sobre transferência de regras, por entender que o autor contempla a noção de desenvolvimento na interlíngua, bem como caracteriza as diversas etapas de representações subjacentes e superficiais na aquisição de uma segunda língua.

Retornando à questão das definições de transferência, SCHACHTER (apud GASS, p. 324) apresenta uma outra abordagem, segundo a qual a transferência não seria um processo mas uma restrição ao processo de aquisição. Isso porque o conhecimento prévio do aprendiz restringe as hipóteses que pode formular sobre a L2. Esse conhecimento prévio referido por SCHACHTER incluiria não apenas o conhecimento da língua materna ou outras línguas aprendidas, mas, também, seria cumulativo em relação a tudo o que é adquirido da língua alvo, inclusive as perspectivas do aprendiz sobre a L2.

KELLERMANN (apud GASS, 1996, p. 324) reagindo às abordagens que tentavam rejeitar a importância da transferência com base em associações behavioristas, argumenta que a transferência é, de fato, uma atividade mental ativa. Além disso, as restrições sobre a transferência lingüística transcendem as similaridades ou diferenças entre as línguas materna e alvo, abrangendo os processos de tomada de decisão do aprendiz relacionados ao potencial de transferência dos elementos lingüísticos. É claro que a similaridade ou diferença têm um papel importante nessa tomada de decisões, pois para o autor dois fatores interagem na determinação do que é transferido. O primeiro aspecto é a percepção do aprendiz quanto à distância entre a L1 e a L2 e o segundo, o grau de marcação da estrutura da L1. Com relação a este último aspecto, há partes de uma língua que o falante nativo considera irregular, pouco freqüente ou semanticamente opaca. Para KELLERMANN, tais itens são altamente marcados e, por isso, menos transferíveis do que formas

regulares e freqüentes. (seria o caso das regras do PB). Os primeiros são chamados elementos específicos da língua dos problemas é que os termos utilizados para designá-la são controversos. Além disso, enquanto alguns pesquisadores, segundo ODLIN (1989, p. 25), argumentam sobre sua importância, considerando-a predominante na aquisição de segunda língua. outros, têm sido céticos em relação à sua relevância, não havendo consenso quanto à sua natureza ou significado. SCHACHTER (apud GASS, 1996), por exemplo, sustenta que a transferência não é um processo em absoluto, mas, ao invés, uma restrição ao processo de aquisição, porque o conhecimento prévio do aprendiz restringe hipóteses que poderia formular sobre a L2.

Apesar disso, conforme ODLIN (1989, prefácio), há um grande e crescente campo de pesquisa indicando que a transferência é um dos mais importantes fatores na aquisição de L2.

Para melhor caracterizá-la, ODLIN (1989, p. 25) aponta para questões fundamentais a ela relacionadas:

- *a transferência não é simplesmente uma consequência da formação de hábitos* - A noção behaviorista de aprendizagem implica a extinção de hábitos anteriores para a aquisição de novos hábitos. Entretanto, a aquisição de segunda língua não necessita a substituição ou o esquecimento dos padrões da língua materna. Tais considerações, para ODLIN (1989, p. 25), sugerem que o behaviorismo, talvez, nunca tenha sido relevante ao estudo da transferência;
- *a transferência não é simplesmente interferência* - ODLIN (1989, p. 26) acredita que o termo interferência possa ser aplicado na descrição de alguns aspectos da performance da L2 como as imprecisões fonéticas que se assemelham aos sons da língua materna do aprendiz. Algumas das influências da língua materna (ou de outra língua previamente aprendida) podem ser úteis, principalmente quando há similaridade interlíngua, como no caso do português e do espanhol. Entretanto, segundo TERUMI (1995, p. 05), algumas das produções de aprendizes do espanhol como

segunda língua se afastam da norma da língua alvo justamente em aspectos onde há similaridade entre as duas línguas. Parece que os alunos, em algumas produções, evitam formas similares entre as duas línguas por acreditarem que devem ser diferentes da língua materna. O termo interferência implica *transferência negativa*, havendo vantagens em sua utilização, desde que contrastado com *transferência positiva*, que é a influência facilitadora. Esta distinção é aceita neste trabalho por entendermos que a transferência pode desempenhar este duplo papel, principalmente tendo em vista a proximidade entre o espanhol e o português do Brasil;

- *a transferência não é simplesmente um retrocesso (falling back) à língua materna* - Há muitos problemas, segundo ODLIN (1989, p. 26), em analisar a transferência apenas como um retrocesso à língua materna, pois desconhecemos o conhecimento que o aprendiz possui da nova língua. A influência da língua materna pode interagir com outras influências e, algumas vezes, não há correspondência entre os padrões da L1 do aprendiz e suas tentativas de uso da língua alvo. Essa observação feita pelo autor nos parece relevante na medida em que corresponde à definição de interlíngua, já mencionada anteriormente. SCLAR-CABRAL (1988), ao comparar a aquisição de primeira língua e a aprendizagem de uma segunda, salienta que “qualquer conhecimento inicial sobre uma língua altera profundamente o desenvolvimento subsequente, inclusive da própria língua materna”;
- *a transferência nem sempre é influência da língua materna* - Ao atentarmos para a definição de transferência de ODLIN, já citada, percebemos que a associação da expressão *influência da língua materna* ao termo *transferência* é mera convenção, uma vez que, quando há conhecimento prévio de duas línguas, ambas podem afetar a aquisição de uma terceira. GASS (1996, p. 324) acrescenta que o conhecimento prévio não inclui apenas o conhecimento da língua materna ou de outras línguas conhecidas,

mas é de caráter cumulativo em relação a tudo o que é adquirido na língua alvo, o que constitui, portanto, parte do conhecimento prévio, estando disponível na aprendizagem da L2.

Os aspectos levantados por ODLIN (1989) nos parecem fundamentais à compreensão da transferência, principalmente se a tomarmos não apenas como interferência de uma aprendizagem em outra, mas como elemento facilitador da aquisição em alguns momentos como, por exemplo, os casos de similaridade lexical entre o espanhol e o português do Brasil. Nos aspectos em que as línguas materna e alvo diferem, levando ao erro, ainda assim, tomamos a interferência como estratégia cognitiva do aprendiz, característica da interlíngua em desenvolvimento.

Com base nessas primeiras considerações sobre transferência, podemos passar, agora, à análise de alguns exemplos da produção do aprendiz de segunda língua.

ELLIS (1994, p. 302) classifica a transferência na produção dos aprendizes em três grupos:

- *facilitação*: quando os padrões da língua alvo correspondem aos da língua materna, facilitando a aprendizagem. São exemplos desta facilitação, no caso do espanhol como L2 de aprendizes brasileiros, os cognatos entre as línguas materna e alvo, bem como a estrutura da negação que, tanto em português<sup>4</sup> como em espanhol, se realizam da mesma forma:

*No bebo nunca - Nunca bebo (espanhol)*

*Não bebo nunca - Nunca bebo (português)*

- *esquiva (ou subprodução)*: quando os aprendizes evitam usar as estruturas lingüísticas nas quais encontram dificuldades devido às diferenças entre sua língua materna e a língua alvo<sup>5</sup>. Conforme ELLIS (1994, p. 306), neste caso,

---

<sup>4</sup> Essa observação sobre a estrutura da negação no português do Brasil restringe-se ao dialeto padrão, uma vez que estudos variacionistas revelam outras estruturas no português falado.

<sup>5</sup> A esquiva também pode ocorrer em função da insegurança ou ansiedade do aprendiz na produção da língua alvo. Retomaremos esta questão, mais adiante, na seção sobre fatores não estruturais na transferência.

os efeitos da língua materna tornam-se evidentes, não apenas pelos erros, mas pelas omissões. É comum aprendizes de espanhol evitarem o uso da forma pronominalizada para o objeto direto, como no exemplo: *Di el libro a María* ao invés de *Se lo di a María*.

- superuso (uso em demasia): pode ocorrer como resultado de processos intralinguais como a supergeneralização, podendo resultar, também, da transferência, como consequência da esquiva ou da subprodução de alguma estrutura difícil. No caso da supergeneralização, os aprendizes de espanhol, com frequência, generalizam a regra de ditongação a contextos em que ela não se aplica, produzindo *expressões do tipo: \*La escuela está pierto* em lugar de *La escuela está cerca*.

Numa tentativa de expressar a variedade dos efeitos produzidos pelas semelhanças e diferenças interlingüísticas, ODLIN (1989, p. 36) oferece a seguinte classificação:

- Transferência positiva
- Transferência negativa
  - subprodução
  - superprodução
  - produção de erros
  - má interpretação

A classificação de ODLIN (1989) assemelha-se às categorias de ELLIS, antes apresentadas, mas contém subdivisões que permitem uma análise mais detalhada, conforme a exposição a seguir.

Ao compararem-se grupos de aprendizes com diferentes línguas maternas, é possível perceber que as similaridades interlingüísticas podem produzir transferência positiva de várias maneiras. ODLIN (1989, p. 36) aponta como exemplo a similaridade de vocabulário entre as línguas materna e alvo, um exemplo comparável ao que ocorre com falantes de português aprendendo

espanhol. Tal similaridade pode reduzir o tempo necessário ao desenvolvimento de uma boa compreensão.

Por outro lado, a transferência negativa envolve divergências das normas da língua alvo, sendo relativamente fácil identificá-las. Embora a transferência negativa tenda a ser igualada à produção de erros, há outras maneiras nas quais a performance individual na segunda língua pode diferir do comportamento de falantes nativos:

**a. subprodução:** os aprendizes, conforme ODLIN (1989, p. 36), podem produzir poucos ou nenhum exemplo de uma certa estrutura na língua alvo. Às vezes, os exemplos evidenciam poucos erros, entretanto, se a estrutura produzida não é freqüente na língua alvo, e sim na língua materna, já se constitui em divergência das normas da segunda língua. A definição desta categoria não nos parece excluir a produção de erros, já que a produção em foco se afasta da norma do falante nativo. A esquiva (*avoidance*) é outro exemplo de subprodução citado por ODLIN (1989, p. 37). Se o aprendiz acredita que determinada estrutura, na língua alvo, é muito diferente da correspondente na língua materna, poderá tentar evitá-la.

**b. superprodução:** muitas vezes, a superprodução é simples decorrência da subprodução. Por exemplo, ao tentar evitar algumas estruturas da segunda língua, o aprendiz acaba usando outras que violam suas normas. Exemplo: \* *He duchadome por la mañana* ao invés de *Me he duchado por la mañana*. Parece-nos que há uma interseção entre essa categoria e a produção de erros, uma vez que ambas prevêm a violação de normas da L1.

**c. produção de erros:** conforme ODLIN (1989, p. 37), tanto na fala quanto na escrita, há três tipos de erros oriundos das similaridades e diferenças entre as línguas alvo e materna. São eles: *substituições* (uso de formas da língua materna na produção da língua alvo); *calques* (erros que refletem muita proximidade à estrutura da língua materna) e *alteração de estruturas*. Exemplos:



- \* *Yo gustó de café* - *Me gusta café*
- \* *sugestión* - por *sugerencia*
- \* *Usted fuma mucho?* - *Fuma usted mucho?*

Segundo ODLIN (1989, p. 37), as substituições e calques podem sugerir que a transferência envolve uma óbvia correspondência entre as línguas materna e alvo.

**d. má interpretação:** as estruturas da língua materna, conforme ODLIN (1989, p. 38), podem influenciar a interpretação de mensagens da língua alvo, levando o aprendiz a inferir algo diferente do que o falante quis comunicar. Os falsos cognatos, como o exemplo a seguir, podem levar o aprendiz a más interpretações da mensagem na língua alvo:

- *Qué lata!, Qué rollo!* (expressões equivalentes a *Que chato, Que saco!* no português do Brasil)
- *Qué exquisito!* (equivalente a *Que saboroso, gostoso,* no português do Brasil)

Na tentativa de categorizar as produções dos aprendizes que se afastam da norma da língua alvo, percebemos que tais categorias não são mutuamente exclusivas, visto que o mesmo erro pode ser classificado de várias maneiras, seja como subprodução ou produção de erros, por exemplo. Entretanto, é importante analisar as categorias como tentativas de explicação para cada fato lingüístico que representa uma etapa no desenvolvimento da interlíngua. E, nesse sentido, nos são úteis na medida em que se propõem a mostrar a hipótese formulada pelo aprendiz ao tentar produzir na segunda língua.

### 1.2.2. Variação individual

A variação existe não apenas entre as diferentes línguas, mas dentro das línguas em dialetos e estilos de fala, estendendo-se às diferenças no comportamento individual. ODLIN (1989, p. 130) salienta tais diferenças na

qualidade da voz, entonação e escolha do vocabulário pelos falantes. Para o autor, a existência de variação individual constitui um problema para o estudo da transferência, uma vez que a Análise Contrastiva se baseia em comparações coletivas e não individuais. Assim, as manifestações de transferência podem variar de um aprendiz para o outro.

Conforme ELLIS (1994, p. 484), além dos estados afetivos do aprendiz, há fatores relacionados à habilidade e ao desejo de aprender. Por isso, dedicamos uma seção a tais fatores não lingüísticos que podem fornecer explicações para a possível variação nos resultados dos sujeitos. Os fatores serão apresentados separadamente, embora possam influenciar, conjuntamente, a produção do aluno na segunda língua e interagir, ao mesmo tempo, com fatores lingüísticos. Adotamos, para esta discussão, as idéias de ELLIS (1994) e ODLIN (1989).

#### **1.2.2.1. Personalidade**

Há algumas evidências, segundo ELLIS (1994, p. 523), de que aprendizes extrovertidos obtêm vantagens no desenvolvimento de um tipo de habilidade básica de comunicação interpessoal, uma vez que participam mais facilmente da comunicação oral.

Segundo ODLIN (1989, p. 131), os fatores de personalidade podem influenciar no grau de sucesso dos indivíduos ao tentarem aproximar-se dos padrões de pronúncia da língua alvo. Assim, tanto a ansiedade quanto a empatia parecem interagir com a transferência. Apesar de não haver certeza no quanto tais traços podem influenciar a variação individual, há, conforme o mesmo autor, pistas na literatura de L2 que apontam quais traços tornam a transferência mais ou menos provável. ODLIN (1989, p. 131) cita, por exemplo, o estudo de Schachter sobre a esquiva em orações relativas por estudantes de chinês e japonês, percebendo que experimentavam ansiedade quando se defrontavam com estruturas não-familiares.

O estudo de KLEINMANN (apud ODLIN, 1989, p.131) sugere que aprendizes suscetíveis a certas formas de ansiedade tendem a evitar estruturas consideradas difíceis pela Análise Contrastiva.

É provável, também, que, quanto mais o indivíduo se sinta inserido na comunidade de fala da língua alvo, menor seja a influência da pronúncia da língua materna.

Como percebemos, estas diferenças individuais relacionadas à personalidade podem produzir variação na rapidez da aprendizagem, bem como na aquisição dos níveis mais avançados de proficiência da língua alvo.

Entretanto, há poucas evidências quanto ao fato de afetarem processos internos que dão conta do desenvolvimento da interlíngua.

Fatores relacionados à personalidade não foram controlados nesta pesquisa, embora possam ter afetado o resultado da produção dos aprendizes.

#### **1.2.2.2. Aptidão**

ELLIS (1994, p. 495), ao definir aptidão, parte da pesquisa de Carroll (1981), segundo a qual aptidão seria “a capacidade de aprender uma tarefa”. A partir dessa definição, ELLIS acrescenta que tal capacidade, no caso da linguagem, envolve uma propensão especial à aprendizagem de segunda língua.

Embora haja controvérsias, a pesquisa de Carroll mostra que a aptidão e a motivação são fatores separados, podendo a primeira ser um fator estável e, talvez, inato. Além disso, o estudo demonstra que a aptidão dificilmente é alterada através de treinamento, não devendo ser vista como pré-requisito à aquisição de uma língua, mas como uma capacidade que aumenta a rapidez e a facilidade da aprendizagem.

Apontando na direção desta grande variação na mímica dos sons de uma língua estrangeira, ODLIN (1989, p. 132) acrescenta que tal capacidade pode determinar que alguns indivíduos adquiriram o sotaque de falante nativo enquanto outros se aproximem desta norma ou conservem o sotaque da sua

língua materna. O autor afirma, também, que, independentemente das características de personalidade, os aprendizes com pouca aptidão para a mímica, provavelmente, mostrarão os efeitos da influência fonética e fonológica de suas línguas maternas sobre a fonética e fonologia da língua alvo.

A pesquisa sobre aptidão lingüística, de acordo com ELLIS (1994, p. 498), popularizou-se durante os anos sessenta e setenta, entrando no esquecimento mais tarde, devido à forte ligação entre os modelos de desenvolvimento da aptidão e as visões estruturalistas e behavioristas da língua e sua aprendizagem. Com a mudança destas visões sobre a língua, houve um declínio no interesse pela aptidão. A pesquisa, até então, estava restrita aos ambientes de aprendizagem formal. Entretanto, há evidências de que a aptidão dos aprendizes em sala de aula apresenta um grande efeito no sucesso na aquisição da L2.

Ainda que o presente estudo sobre a aquisição das vogais espanholas tenha se realizado em ambiente formal, não se pretendeu testar a aptidão lingüística dos sujeitos, embora admitamos que ela possa influenciar os dados, especialmente aqueles cuja explicação não se encontre em fatores lingüísticos ou pedagógicos.

### **1.2.2.3. Proficiência na língua alvo**

A noção de proficiência em segunda língua é algo controversa, conforme a visão de ODLIN (1989, p.133), tanto em relação a sua definição quanto em mensuração, não havendo consenso sobre que testes ou que combinação deles são um adequado índice de proficiência. Há evidências de que há relações entre proficiência e transferência.

Quanto à tradução<sup>6</sup>, TAYLOR (apud ODLIN, 1989, p. 133) argumenta que aprendizes menos proficientes se basearão na transferência da língua materna. Isso, segundo o autor, reflete a diferença quanto à base de conhecimento entre alunos menos e mais avançados, ou seja, alunos mais

---

<sup>6</sup> É importante ressaltar que os estudos de transferência, que utilizam instrumentos de tradução, são criticados por induzirem àquele processo.

avancados conhecem mais sobre a língua alvo e podem fazer analogias com base em tais informações. Já alunos menos avançados tendem a extrair mais de sua língua materna (ou de outra aprendida). É o que demonstram, por exemplo, estudos de TAYLOR sobre transferência em testes de tradução. (ODLIN, 1989, p. 133). O mesmo autor realizou testes de tradução com estudantes de inglês, falantes de espanhol. Observou que aprendizes menos avançados produziam traduções com erros que refletiam a influência do espanhol, no entanto as traduções de aprendizes mais avançados apresentavam erros do tipo supergeneralização, o que indica que sabiam mais sobre a língua e formulavam hipóteses sobre seu funcionamento.

Os estudos de MAJOR (1995), os quais serão discutidos ainda neste capítulo, sugerem que a transferência na fonologia ocorre, especialmente, em estágios iniciais de proficiência, já que o aprendiz se torna mais proficiente à medida que suprime processos da língua materna e de desenvolvimento da interlíngua.

Em relação aos efeitos facilitadores das similaridades interlingüísticas, segundo o autor, é provável que a transferência positiva ocorra tanto em estágios avançados quanto em iniciais de aquisição da segunda língua. Salienta, também, que a transferência negativa pode ocorrer até que o aprendiz tenha atingido certa proficiência na língua alvo, podendo, então, desaparecer ou ser fossilizada.

Conforme será explicitado no capítulo sobre a metodologia deste trabalho, a proficiência dos sujeitos foi testada através de uma versão simplificada do Teste de Salamanca e os sujeitos classificados em três níveis: básico, intermediário e avançado. Realizamos tal classificação justamente por acreditar que os sujeitos produzem diferentemente de acordo com sua proficiência e, principalmente, por supormos que o processo de transferência esteja relacionado ao conhecimento da segunda língua adquirido pelo aprendiz.

#### **1.2.2.4. Capacidade de ler e escrever**

Algumas pesquisas mostram que há evidências da interação entre a capacidade de ler e escrever e a transferência, por isso comentamos brevemente esta variável, embora não tenha sido testada no presente estudo. ODLIN (1989, p. 135) afirma, por exemplo, que as diferenças entre os sistemas escritos podem levar a uma maior dificuldade na aquisição da segunda língua, o que não é o caso desta pesquisa. Entretanto, conforme este autor, a capacidade de ler e escrever na própria língua materna pode aumentar a probabilidade da transferência positiva no reconhecimento de vocabulário cognato. Este fato é interessante na medida em que o sujeito pode reconhecer o vocabulário a ser testado por já o haver lido na língua materna ou mesmo na língua alvo. Assim, é possível que o reconhecimento da palavra minimize a ansiedade frente ao desconhecido, resultando em uma produção dos fonemas conforme a norma do falante nativo. É importante salientar que tal capacidade refere-se às atividades de leitura de palavras ou frases, onde o sujeito tenha que reconhecer visualmente os vocábulos e enfatiza a transferência positiva no âmbito da compreensão. No caso deste trabalho, se a palavra é grafada da mesma forma em português e espanhol, é possível que isto leve à interferência do português na leitura em espanhol, fazendo com que a visualização gráfica se some à influência das regras da língua materna. Entretanto, é importante salientar que não controlamos os efeitos desta variável.

#### **1.2.2.5. Fatores pedagógicos**

ODLIN (1989, p. 136) afirma que fatores pedagógicos, provavelmente, interagem com a transferência, salientando a importância de os professores conhecerem a língua materna de seus alunos, o que propicia maiores informações sobre os contrastes entre as línguas materna e alvo. Acrescenta, ainda, que os materiais didáticos que fornecem comparações entre as duas línguas podem inibir certos tipos de transferência. Ao contrário, conforme os

autores DULAY, BURT & KRASHEN (1982), práticas pedagógicas como o uso da tradução podem encorajar a transferência<sup>7</sup>.

Este estudo não contempla fatores pedagógicos por estar centrado nos dados fornecidos pelos aprendizes. Nesse sentido, é importante salientar que a prática de sala de aula não foi observada e, portanto, não pode ser discutida de forma sistemática na explicação dos dados.

#### 1.2.2.6. Idade da aquisição

Existe a crença de que os aprendizes de segunda língua mais jovens são melhores do que aprendizes mais velhos. Esta idéia é sustentada, segundo ELLIS (1994, p. 484), pela Hipótese do Período Crítico, segundo a qual há um período fixo para a aprendizagem natural da língua, não sendo possível completá-la com sucesso após esta fase. Esse período esteve associado, inicialmente, ao período de lateralização da função da linguagem no lado esquerdo do cérebro. Dessa forma, conforme ODLIN (1989, p. 137), quanto mais jovem o aprendiz, maior a probabilidade de que adquira a pronúncia como falante nativo e, quanto mais velho, maiores são as influências da pronúncia da língua materna. Entretanto, afirma o autor, outros estudos têm mostrado resultados diferentes, inclusive o de que o fator idade não é relevante quando relacionado a outros, como tempo de residência no local onde a língua alvo é falada e tempo de estudo desta língua. A questão da idade na aquisição da L2 é, portanto, controversa não só quanto à existência ou não de diferenças significativas na aprendizagem, mas também, quanto às explicações teóricas para tais diferenças.

ELLIS (1994, p. 485) trata o fator idade na aquisição de forma prática e relacionada aos seguintes questionamentos: se os aprendizes mais velhos são diferentes dos mais jovens, devemos colocar em questão o fato de adultos terem contínuo acesso à gramática universal. Em segundo lugar, se realmente aprendizes mais jovens são melhores que adultos, iniciar a aprendizagem de

---

<sup>7</sup> Idem nota N° 6.

uma segunda língua mais cedo é uma vantagem. Em consequência disso, se as crianças aprendem diferentemente dos adultos, então, professores de língua necessitam identificar diferentes abordagens e técnicas para dar conta dos diferentes tipos de aprendizes. Para essa análise, o autor sugere que se considere os efeitos do fator idade de acordo com o contexto de aprendizagem, seja naturalístico ou de instrução formal.

Em relação aos efeitos da idade sobre a velocidade da aquisição da segunda língua, os estudos experimentais, conforme ELLIS (1994, p. 486), demonstram que os adultos superam as crianças em curto prazo de tempo. Porém, em relação à pronúncia os adultos nem sempre progredem mais rapidamente do que as crianças. Com base nesses resultados, o autor conclui que a hipótese, segundo a qual os adultos aprendem mais rapidamente do que as crianças, se refere mais à gramática do que à pronúncia, onde estes parecem ser tão ou mais rápidos do que aqueles. No entanto, em situações formais de aprendizagem, os adultos parecem ser melhores.

Por outro lado, ELLIS (1994, p. 486) salienta que há controvérsias em relação ao papel da idade na aquisição de níveis de proficiência como falante nativo de uma língua. Parece que, sob certas condições, os adultos podem adquirir habilidade de pronúncia como falantes nativos. Por outro lado, os estudos na área têm apontado para a necessidade de se considerar a idade em relação a outros fatores, como por exemplo, a manutenção da língua materna e o desejo de falar como nativos. Sendo assim, Ellis afirma que, sob circunstâncias ideais, a aquisição após a puberdade pode levar a produções não muito distintas da norma do falante nativo.

Quanto à aprendizagem em situações de sala de aula, ELLIS (1994, p. 489) aponta para o fato de que ambientes formais de aprendizagem, possivelmente, não fornecem uma quantidade de exposição à língua necessária a uma vantagem para jovens aprendizes.

No que tange aos processos de aquisição de uma segunda língua, algumas pesquisas mostram que os adultos passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento que as crianças. Logo, parece que a idade não afeta os padrões desenvolvimentais gerais (ELLIS, 1994, p. 491). Ellis acredita que os



efeitos da idade nos processos de aquisição possam favorecer mais a pronúncia do que a gramática, por exemplo.

Todas essas conclusões apontam, segundo ELLIS (1994, p. 492), para a existência de um período sensitivo na aquisição da L2. Dessa forma, um dos principais pontos de controvérsia seria se a explicação para as diferenças entre aprendizes crianças e adultos está relacionada a fatores ambientais ou a mudanças nos mecanismos mentais e neurológicos responsáveis pela aprendizagem da língua.

Tendo em vista as idéias acima expostas, bem como os questionamentos frente aos estudos realizados até então, parece-nos impossível descartar o fator idade de qualquer investigação acerca da aquisição fonológica. Há que se considerar, entretanto, que o presente estudo não pôde priorizar e mensurar esta variável já que todos os sujeitos eram adultos, em fase posterior ao período sensitivo (ou crítico), o que impede que esse aspecto seja discutido neste trabalho.

#### **1.2.2.7. Motivação**

A motivação do aluno, segundo professores e pesquisadores, é o principal fator na aprendizagem de uma segunda língua. Conforme ODLIN (1989, p. 129), ainda que as diferenças estruturais entre as línguas materna e alvo possam ser em pequeno número, se não houver motivação, o aluno aprenderá menos.

Ao tentar conceitualizá-la, ELLIS (1994, p. 509) afirma que a motivação é o esforço individual dos alunos ao aprenderem uma língua. Salienta, também, que a motivação pode ser o resultado de experiências prévias de aprendizagem. Assim, aprendizes que apresentam motivação integrativa (relacionada ao interesse pelas pessoas e pela cultura da língua alvo) ou instrumental (relacionada ao valor prático e às vantagens da aprendizagem de uma nova língua), ou a mistura de ambas, manifestarão grande esforço na aprendizagem. Além disso, a motivação pode manifestar-se sob a forma de

interesse intrínseco em uma atividade específica e, também, ser facilmente influenciada por professores e metas na aquisição.

WILLIAMS & BURDEN (apud DÖRNYEI, 1998, p.118) ampliam um pouco mais a definição de motivação, afirmando que “pode ser construída como um estado de despertar emocional e cognitivo, que leva a uma decisão consciente para agir e que sustenta, por um período, o esforço físico e/ou intelectual com o objetivo de atingir uma meta previamente estabelecida”. Estes autores acrescentam, também, que a motivação para a aquisição de segunda língua se constrói pela soma de motivos internos, individuais, influenciados por motivos externos, sociais em um contexto de aprendizagem que propicia ao aprendiz atingir os objetivos propostos. DÖRNYEI (1994) categoriza os componentes motivacionais em três dimensões principais, quais sejam: nível da língua, nível do aprendiz e nível da situação de aprendizagem. O nível da língua abrange os motivos relacionados, basicamente, à cultura, à comunidade onde a língua é falada e, também, à utilidade da proficiência nesta língua. Estes motivos gerais determinam as metas da aprendizagem e explicam a escolha lingüística. No nível do aprendiz, há dois componentes motivacionais importantes que são a necessidade da aquisição e a autoconfiança. LIGHTBOWN & SPADA (1993) consideram as necessidades comunicativas do aprendiz um dos principais fatores na aprendizagem da L2 e acrescentam que a percepção do valor comunicativo da língua motiva a adquirir a proficiência. A autoconfiança se refere à crença que cada um tem de suas habilidades em atingir objetivos, produzir resultados e desempenhar tarefas. Este fato está intimamente relacionado, na aquisição de segunda língua, à aceitação de riscos ao expressar-se na língua alvo. É importante salientar que a ansiedade reflete a apreensão do aprendiz, em sala de aula ou em contextos de uso da língua. Já a autoavaliação se refere ao julgamento do indivíduo quanto a sua habilidade em desempenhar uma ação específica. Por fim, o nível da situação de aprendizagem abrange condições motivacionais referentes a três áreas: o curso, o professor e o grupo. Este aspecto refere-se ao programa do curso, aos materiais e métodos de ensino, bem como às tarefas propostas. Com relação ao professor, são considerados seu

comportamento e sua personalidade, refletidos em seu estilo de ensino. O grupo é, também, um fator a ser considerado haja visto que o uso lingüístico se dá em situações de interação em contexto social.

ELLIS (1994, p. 517) acrescenta que pouca atenção tem sido dispensada aos efeitos da motivação sobre o processo de aprendizagem, concentrando-se o estudo no produto da aquisição.

Nesta pesquisa, a motivação não é foco de investigação, mas foi incluída na entrevista individual dos sujeitos através do seguinte questionamento: *Você gosta de estudar a língua espanhola?*. Embora esta questão não se constitua em instrumento para mensurar a motivação, não deixaremos que considerá-la quando da apresentação e discussão dos resultados.

### **1.2.2. Transferência em Fonética e Fonologia**

Segundo ODLIN (1989, p. 112), há pouca dúvida de que a fonética e fonologia da língua materna influenciam na pronúncia de uma segunda língua. Duas línguas podem apresentar sons que parecem idênticos, mas que, na realidade, são acusticamente diferentes. Sendo assim, ODLIN (1989, p. 113) aponta que uma comparação interlingüística dos sons de duas línguas inclui tanto a fonética quanto a fonologia das línguas nativa e alvo.

Conforme FLEGE (apud ODLIN, 1989, p.113), quando o aprendiz tenta pronunciar determinado som da segunda língua, é possível que produza sons que apenas se aproximam dessa norma. Essas modificações, com freqüência, não resultam na aquisição completa das normas da língua alvo, mas em uma aproximação que não é completamente como a língua materna nem como a segunda língua. Isso pode explicar o fato de a produção do aluno oscilar entre a forma alvo e outra forma semelhante à da língua materna ou intermediária entre as duas línguas. ODLIN (1989, p. 114) afirma que o aprendiz estabelece relações de equivalência entre as línguas materna e alvo. A essas relações dá o nome de identificações interlinguais. Um exemplo dessas relações entre os sons da língua materna e segunda língua seria a produção dos fonemas /r/ e

/x/ do espanhol, os quais correspondem, na grafia, a “r” e “j”, respectivamente. O fonema /x/, no português do Brasil é representado, na grafia, por “r”, enquanto /r/ existe apenas como alofone no dialeto do sul do País. Os aprendizes brasileiros de espanhol como segunda língua percebem a diferença entre esses sons, no entanto, nem sempre, conseguem produzi-los completamente, confundindo-os com frequência, como nos vocábulos /r/amón e /x/amón (nome próprio masculino *Ramón* e *presunto*, respectivamente), que possuem significado distinto.

Para explicar tais modificações e/ou aproximações entre os sons produzidos pelos aprendizes de L2, MOULTON (1962) desenvolveu uma taxonomia de erros, analisando os erros segmentais, ou seja erros que envolvem consoantes e vogais. MOULTON (1962) reconhece quatro tipos de erros:

- erros fonêmicos: erros que podem ocorrer quando os inventários fonêmicos das duas línguas diferem. Por exemplo, a distinção /r/ e /l/ do inglês resulta em confusão para falantes de chinês, japonês e coreano, línguas em que essa distinção não ocorre. É o caso das vogais médias altas em estudo. O português do Brasil possui vogais médias baixas e altas. Em contextos onde se realizam as vogais médias baixas no português, parece haver uma tendência a processos de transferência, fazendo com que a vogal alta se torne baixa, fonema este inexistente no espanhol. Um exemplo seria o vocábulo m[e]dico, em espanhol, realizado como m[ε]dico por um falante nativo de português.
- erros fonéticos: envolvem casos de equivalência interlingüística em nível fonêmico, mas não fonético. ODLIN (1989, p.116) cita como exemplo a uvular /r/ do alemão e o retroflexo /r/ do inglês que são consoantes correspondentes em formas cognatas. No entanto, suas propriedades acústicas diferem consideravelmente, o que pode levar a um erro fonético.
- erros alofônicos: ocorrem em casos de identificação interlingual de fonemas em duas línguas. ODLIN salienta que um som alofone que é a manifestação

do fonema da língua materna nem sempre é aceito como fonema correspondente na língua alvo. Por exemplo, tanto o inglês como o alemão têm a oclusiva /t/, mas no inglês americano, quando /t/ ocorre entre vogais, não é totalmente surda, então o som /t/ é acusticamente similar a /d/. Este fato pode conduzir o aprendiz ao erro na produção em alemão, quando /t/ estiver entre vogais.

- erros distribucionais: assemelham-se aos erros alofônicos, mas podem envolver combinação de sons. ODLIN (1989, p. 117) exemplifica este tipo de erros com o fonema /ts/ do alemão que é similar à plosiva seguida de fricativa em final de palavra no inglês, como *its*, *bits*. Logo, os falantes de inglês não têm dificuldade em pronunciar este fonema quando ocorre em final de palavra, mas se sua posição muda, passando ao início ou meio da palavra, a produção pode ser dificultada.

Conforme ODLIN (1989, p. 120), parece haver relação entre a frequência de um som e sua dificuldade para a aprendizagem de adultos, isto é, sons raros nas línguas parecem ser adquiridos com maior dificuldade. No entanto, em relação a este trabalho, os fonemas em estudo, ao contrário de serem raros, existem e são freqüentes tanto no sistema fonológico da língua materna dos sujeitos quanto na língua alvo. Assim, também, com relação às regras fonológicas: as regras mais freqüentes nas línguas são adquiridas com maior facilidade, ainda que não existam na língua materna do aprendiz. Além disso, parece que uma regra natural<sup>8</sup> pode ser adquirida com mais facilidade.

O presente trabalho pretende discutir se há evidência de transferência da língua materna para a segunda e, ainda, se a transferência é de segmento ou de regra. Para isso apresentaremos, a seguir, as idéias de MAJOR (1995) sobre as relações entre as formas subjacente e superficial na produção do aprendiz e sobre o papel e regras fonológicas na transferência.

---

<sup>8</sup> Denomina-se "natural" o que é relativamente simples e encontrado em várias línguas.

### 1.2.3. Transferência de regras

A Fonologia Natural de David Stampe (1973) propõe que a representação subjacente (representação mental) da língua materna de uma criança se aproxima da representação subjacente do falante adulto desta mesma língua. As realizações superficiais (produções reais), entretanto, muitas vezes, não são iguais às de um adulto, devido a processos naturais<sup>9</sup> que causam desvios deste alvo. Pouco a pouco, tais processos são superados, dando lugar a uma pronúncia como a do falante nativo adulto.

Na aquisição de segunda língua, as relações entre as formas subjacente e superficial podem ser mais complexas do que na língua materna, pois as formas e os processos subjacentes podem variar desde serem idênticos à língua materna do aprendiz ou à língua alvo, até ser alguma forma intermediária. O aprendiz de L2, gradualmente, torna-se mais proficiente por sucessivas supressões de dois tipos de processos: processos da língua materna e, também, processos desenvolvimentais. Esse fato parece-nos fundamental a este trabalho, uma vez que as supressões dos processos garantem a proficiência na língua alvo com a conseqüente aproximação dos sons desta língua. Sendo assim, o fato de esses processos serem superados gradualmente fornece evidência para a concepção de várias etapas no desenvolvimento da interlíngua.

Nessa perspectiva, há uma grande diferença entre um aprendiz de L1 e de L2 em termos de representação subjacente (RS). A RS de um aprendiz de língua materna, geralmente, não muda durante o curso da aquisição (já que é concebida como próxima à do adulto). Para o aprendiz de L2, no entanto, a RS pode passar pelas seguintes etapas: ser idêntica à da língua materna, tornar-se um estágio intermediário e, finalmente, representar a língua alvo. Cada

---

<sup>9</sup> Conforme STAMPE (1973), um processo fonológico é uma operação mental aplicada à fala para substituir uma classe de sons ou seqüência de sons, que representam uma dificuldade específica na capacidade de fala do indivíduo, por uma classe alternativa idêntica mas que carece da propriedade dificultosa. É importante ressaltar que a tradução desta definição é de nossa responsabilidade.

mudança na RS pode desencadear novos conjuntos de processos, os quais são sucessivamente eliminados com o aumento da proficiência do aprendiz.

Segundo MAJOR (1995, p. 111), é importante conhecermos essas relações entre as formas subjacente e superficial, uma vez que podem nos auxiliar a compreender como é adquirido o sistema de sons da L2. Além disso, o entendimento da natureza de tais relações pode apresentar importantes implicações pedagógicas, como se verá adiante.

Em relação à aquisição da fonologia de segunda língua, especificamente, MAJOR (1995, p. 112) considera três possibilidades para a relação entre o que se pretende e o que é realmente produzido:

1. o aprendiz não possui os fonemas da L2 em contraste, em sua língua materna, e, portanto, não os identifica nem os produz;
2. o aprendiz identifica os sons de sua língua materna e os da língua alvo, mas, em muitos momentos, não os produz corretamente;
3. o aprendiz identifica os sons da língua alvo e, quase sempre, os produz corretamente, com exceção dos equívocos ou deslizes na performance.

No primeiro caso, a representação subjacente da interlíngua do aprendiz é diferente da língua alvo e o *output* (produção oral resultante) é também diferente da norma alvo. No segundo caso, a representação subjacente da interlíngua é a mesma da língua alvo, mas o *output* ainda é diferente. Na terceira possibilidade, a representação subjacente da interlíngua é a da língua alvo e o *output* é a pronúncia dessa língua.

Um exemplo da ocorrência destas três possibilidades seria a produção da interdental /θ/ (alofone do fonema /s/ em algumas regiões da Espanha) por um aprendiz brasileiro, que não a possui em seu inventário fonético. Neste caso, em (1), o aluno não identificaria a diferença entre /θ/ e /s/, produzindo os vocábulos co[θ]ido, pere[θ]a e [θ]erca, como co[s]ido, pere[s]a e [s]erca, respectivamente. Em (2), o aprendiz perceberia a diferença entre o alofone e o fonema, entretanto, não os produziria de forma correta. Já em (3),

ocorreria tanto a identificação da diferença quanto a produção de ambos em ambientes onde se realizam.

Sendo assim, MAJOR (1995, p. 113) aponta três possibilidades que sintetizam a representação subjacente (RS) em relação à L1 e à L2:

1. RS da interlíngua = RS da língua materna do aprendiz;
2. RS da interlíngua  $\neq$  RS da língua materna e RS da língua alvo (etapa intermediária)
3. RS da interlíngua = RS da língua alvo

MAJOR (1995, p. 114) acrescenta, ainda, que as formas superficiais derivam das representações subjacentes via regras fonológicas. Assim, a pronúncia não depende apenas da representação subjacente, mas, também, dos processos fonológicos envolvidos, o que nos faz pensar que cada uma das três possibilidades acima pode significar, também, outras etapas intermediárias à medida que se consideram os processos. A literatura em fonologia tem descrito, extensivamente, duas categorias de processos: os específicos, de transferência, e os universais, de desenvolvimento. Cabe aqui esclarecer que estabelecemos uma equivalência operacional entre regras e processos, tendo em vista as abordagens teóricas das fonologias autosegmental e natural.

Dessa forma, para MAJOR (1995), além das relações de RS possíveis entre a língua materna e a língua alvo, há três possibilidades do ponto de vista dos processos fonológicos, quais sejam: (1) processos iguais aos da língua materna; (2) processos não compatíveis aos da língua materna nem aos da língua alvo e (3) processos iguais aos da língua alvo. Logo, da permutação entre as três possibilidades de RS e as outras três de processos fonológicos, resultam nove alternativas lógicas, conforme MAJOR (1995, p. 117), as quais apresentaremos a seguir:

### **1. RS (da interlíngua) = RS da língua materna**

- a) **processos = processos da língua materna** – Poderíamos esperar, aqui, conforme MAJOR (1995), que a representação



superficial fosse sempre diferente da língua alvo, já que tanto a RS quanto os processos diferem da norma alvo. Entretanto, em alguns casos, o resultado é diferente. Cita o exemplo do aprendiz espanhol de inglês como L2. O espanhol tem a vogal /e/ e não /ɛ/, no entanto, antes de /s/ pode haver uma abertura na vogal assemelhando-se à vogal média baixa. Com isso, ao pronunciar o vocábulo *mess*, o faz corretamente [mɛs], o que não ocorre em *head*, pronunciado como [he].

- b) processos ≠ processos da língua materna ou da língua alvo –** MAJOR (1995, p. 119) cita como exemplo desta possibilidade, aprendizes de inglês cuja língua materna é o português. O português não apresenta plosivas em final de palavra e, em empréstimos, a tendência é o processo de inserção do /i/, como em *dog*[i] e *pic*[i]nic[i]. Mesmo que o aprendiz tenha superado tal processo de inserção vocálica, não está garantida a pronúncia como a norma alvo, já que existe um processo universal de dessonorização da consoante em final de palavra, segundo o qual é desligado o traço de sonoridade da consoante. Logo, mesmo que a RS seja idêntica à da língua materna, o processo de dessonorização é diferente tanto da língua materna quanto da língua alvo, e o aprendiz não produziria a forma alvo corretamente.
- c) processos = processos da língua alvo –** Tal possibilidade parece impossível para MAJOR (1995), uma vez que o aprendiz não apresentará processos como os da língua alvo e RS da língua materna.

## **2. RS ≠ RS da língua materna ou da língua alvo (forma intermediária)**

- a) processos = processos da língua materna –** MAJOR (1995) exemplifica com a produção de um falante inglês aprendiz de

português, que diante do ditongo /əw/ o representa nasalizado /aw/, mas o desnasaliza para [aw], como em /'saw 'pawlo/.

- b) processos ≠ processos da língua materna ou da língua alvo** – Nesta possibilidade, MAJOR (1995) salienta que a representação, bem como a produção, são diferentes da língua materna e da língua alvo.
- c) processos = processos da língua alvo** – Também parece impossível, tendo em vista que o aprendiz não apresentaria RS diferente das duas línguas e processos da língua alvo.

### 3. RS = RS da língua alvo

- a) processos = processos da língua materna** – O exemplo de MAJOR (1995, p. 120) refere-se ao falante português, aprendiz de inglês, cuja RS da líquida // é como a norma alvo, que ao produzi-la em final de sílaba realiza a consoante [w], seguindo o processo do português de realização de // como [w]: [cow] *cool*.
- b) processos ≠ processos da língua materna ou da língua alvo** – MAJOR (1995) cita o falante de inglês, aprendiz de espanhol, que tem a RS da vibrante /r/, mas produz a uvular [R].
- c) processos = processos da língua alvo** – Significa representação subjacente e superficial como a da língua alvo.

Conforme MAJOR (1995, p. 117 e 118), as possibilidades 1c e 2c parecem impossíveis, já que o aprendiz não poderá apresentar processos como os da língua alvo e representação subjacente da língua materna ou forma intermediária entre esta e a língua alvo. Acrescenta, também, o autor que a transferência é possível nos casos 1a (onde tanto a RS quanto os processos são iguais aos da língua materna), 2a (onde a RS é uma forma intermediária entre a língua materna e a língua alvo, mas os processos são iguais aos da língua materna do aprendiz) e 3a (onde a RS é igual à RS da língua alvo, mas os processos são iguais aos da língua materna). É importante salientar que este trabalho não focaliza a representação subjacente dos

sujeitos envolvidos, o que não nos possibilita discutir em qual dos casos, acima descritos, se encontram. Estamos, portanto, testando apenas parte do quadro de possibilidades descrito por MAJOR, a saber, se os sujeitos evidenciam transferência de regras.

Assim, de acordo com a análise apresentada pelo autor, sempre que os processos fonológicos forem iguais aos da língua materna, será possível ocorrer transferência. Este fato vem ao encontro das hipóteses deste trabalho. No português do Brasil, a presença de vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ é governada por regras fonológicas na maioria dos substantivos e adjetivos. O aprendiz brasileiro, ao adquirir o espanhol como segunda língua, primeiramente, aplica uma regra geral de ditongação em contextos de vogal média baixa no português, como em *\*pierto (cerca)* e *\*pueso (puedo)*. Assim, também poderia transferir as referidas regras em contextos semelhantes àqueles onde a regra atua no português. Por isso, neste trabalho, pretendemos, justamente, avaliar a influência dessas regras de abertura das vogais médias do português na aquisição do espanhol, em substantivos e adjetivos, uma vez que há explicações diferenciadas para as formas verbais.

### 1.3. As vogais médias no Espanhol e no Português do Brasil

Esta seção divide-se em duas partes. Primeiramente, apresentaremos algumas considerações acerca das teorias fonológicas para justificar a abordagem da Teoria Autossegmental. Em seguida, descreveremos as vogais do sistema espanhol e do português do Brasil para, então, explicarmos como ocorre o processo de neutralização entre as vogais médias. Este processo nos interessa na medida em que pode fornecer subsídios à explicação de determinadas produções dos alunos, na língua espanhola, as quais se afastam da *forma correta* ou da *norma do falante nativo*, como por exemplo:

caf[ɛ]      em lugar de      caf[e]

ou

d[ɔ̃]lar      em lugar de      d[o]lar

Tais produções refletem a substituição da vogal média alta por uma média baixa, em vocábulos onde, no português do Brasil, há uma vogal média baixa, levantando a possibilidade de investigar se há transferência de regras ou de segmentos.

### 1.3.1. Fonologia Autossegmental

O desenvolvimento dos estudos fonológicos e morfossintáticos, bem como da lingüística como ciência autônoma, deu-se a partir das idéias de Saussure, na Europa, e Bloomfield, nos Estados Unidos, durante a primeira metade do século XX. Tais idéias deram origem ao estruturalismo, que concebia a língua e a fala como dois aspectos complementares da linguagem humana: a primeira, como “um conjunto de convenções que permite aos indivíduos a realização da faculdade da linguagem”, e a segunda como o “uso individual e concreto da língua” (AMARAL, 1998, p.16).

A partir dos anos cinquenta, conforme HERNANDORENA (1996, p.11), percebe-se uma evolução nos estudos sobre a natureza e o funcionamento das línguas com as idéias de CHOMSKY. Seu objetivo era a construção de uma gramática que funcionasse como um sistema de regras que caracterizasse qualquer língua do mundo. Dessa forma, surge a Gramática Gerativa, cuja fundamentação teórica se baseia, principalmente, na distinção competência/performance e na existência de uma Gramática Universal. Neste modelo, a cada segmento corresponde uma matriz de traços binários não ordenados. É chamado modelo linear porque analisa os segmentos linearmente, permitindo a ligação de um-para-um entre o segmento e a matriz de traços fonológicos que o representa.

As limitações do modelo de CHOMSKY & HALLE (1968) fizeram surgir a fonologia não-linear, que abrange vários modelos teóricos ou subteorias complementares:

- teoria Autossegmental

- teoria Métrica<sup>10</sup>
- teoria Lexical<sup>11</sup>
- teoria da Sílabas<sup>12</sup>

A Fonologia Autossegmental, ao contrário do modelo linear, além de operar com segmentos e matrizes de traços, o faz, também, com autossegmentos, que são a segmentação de partes dos sons (HERNANDORENA, 1996, p. 45). Desse modo, não há uma relação “bijectiva” (de um-para-um) entre o segmento e os traços que o compõem. Em consequência disso, um traço pode desligar-se sem que o segmento desapareça na produção do falante. Da mesma forma, o segmento pode ser apagado sem que, obrigatoriamente, todos os traços desapareçam na representação mental do falante<sup>13</sup>. Um exemplo, conforme HERNANDORENA (1996, p. 46), são as línguas tonais, onde o desaparecimento do segmento não implica o desaparecimento do tom que, então, se espalhará para outra unidade fonológica.

Outro aspecto relevante na Fonologia Autossegmental é a idéia de que o segmento possui uma estrutura interna, havendo uma hierarquização entre os traços que o compõem.

Para representar essa hierarquia entre os traços fonológicos, bem como o fato de que “podem ser tanto manipulados isoladamente como em conjuntos solidários” (conforme HERNANDORENA, 1996, p. 47), CLEMENTS (1985) propôs uma Geometria de Traços. Conforme essa Geometria, a organização interna dos segmentos é representada por **nós** hierarquicamente ordenados: **nós terminais** são os traços fonológicos e **nós intermediários** representam classes de traços.

---

<sup>10</sup> A teoria Métrica apresenta uma nova representação da sílaba, bem como analisa o acento a partir da hierarquização das estruturas lingüísticas (HERNANDORENA, 1996, p. 78).

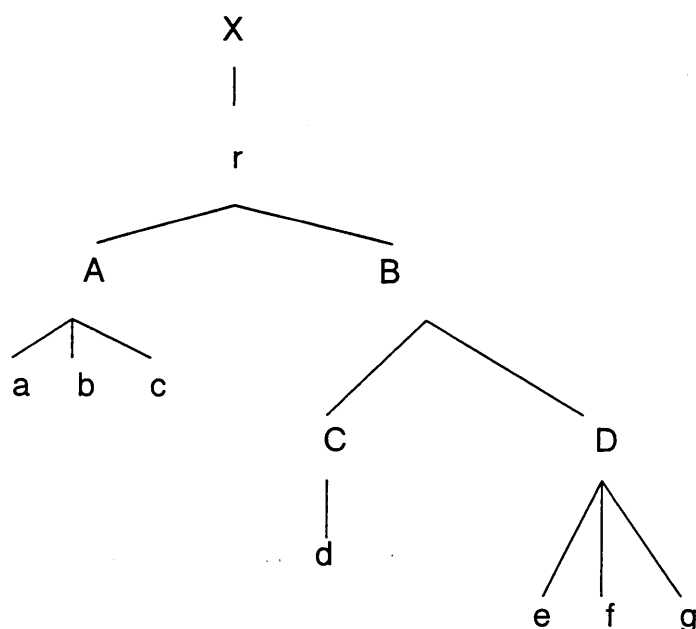
<sup>11</sup> A teoria Lexical estuda as relações entre a estrutura morfológica da palavra e as regras fonológicas que a ela se aplicam (HERNANDORENA, 1996, p. 69).

<sup>12</sup> A teoria da Sílaba concebe a sílaba como unidade fonológica (COLLISCHONN, 1996, p. 95).

<sup>13</sup> A teoria não menciona a representação superficial ou a interlíngua, apenas a representação mental.

Essa configuração, segundo HERNANDORENA (1996, p. 51), é representada em diagrama arbóreo justamente para expressar a naturalidade dos processos fonológicos que ocorrem nas línguas do mundo, mostrando que constituem uma única operação. Acrescenta a autora, ainda, que “...essa estrutura encontra evidência no funcionamento da fonologia das línguas: a existência de cada nó de classe e a subordinação de traços na estrutura não é aleatória, ou seja, os nós têm razão de existir quando há comprovação de que os traços que estão sob o seu domínio funcionam como uma unidade em regras fonológicas”. Segue a representação da geometria de traços:

FIGURA Nº 1 – Representação arbórea

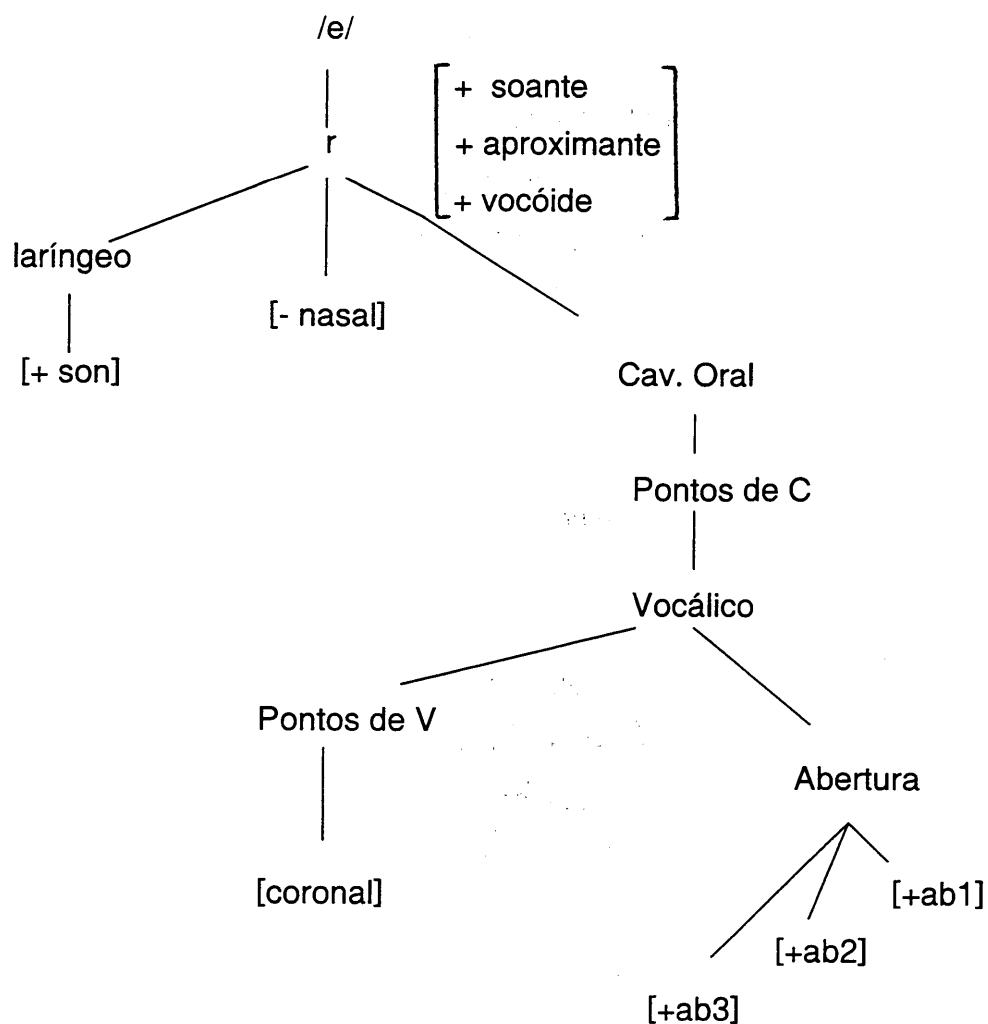


onde:

- “r” representa nó de Raiz: é o próprio segmento
- A, B, C, D: nós de classe, que dominam grupos de elementos os quais funcionam como unidades ou classes naturais em regras fonológicas
- C e D: dependem de B
- a, b, c, d, e, f, g, : nódulos terminais que representam os traços fonológicos
- X representa a unidade abstrata de tempo que domina o nó de raiz ( r )

Qualquer som da fala pode ser representado dessa forma. Verifiquemos, por exemplo, a representação da vogal /e/, baseada na versão revista da Geometria de Traços de CLEMENTS & HUME (1995), pois essa é a versão utilizada por WETZELS no artigo que iremos analisar a seguir.

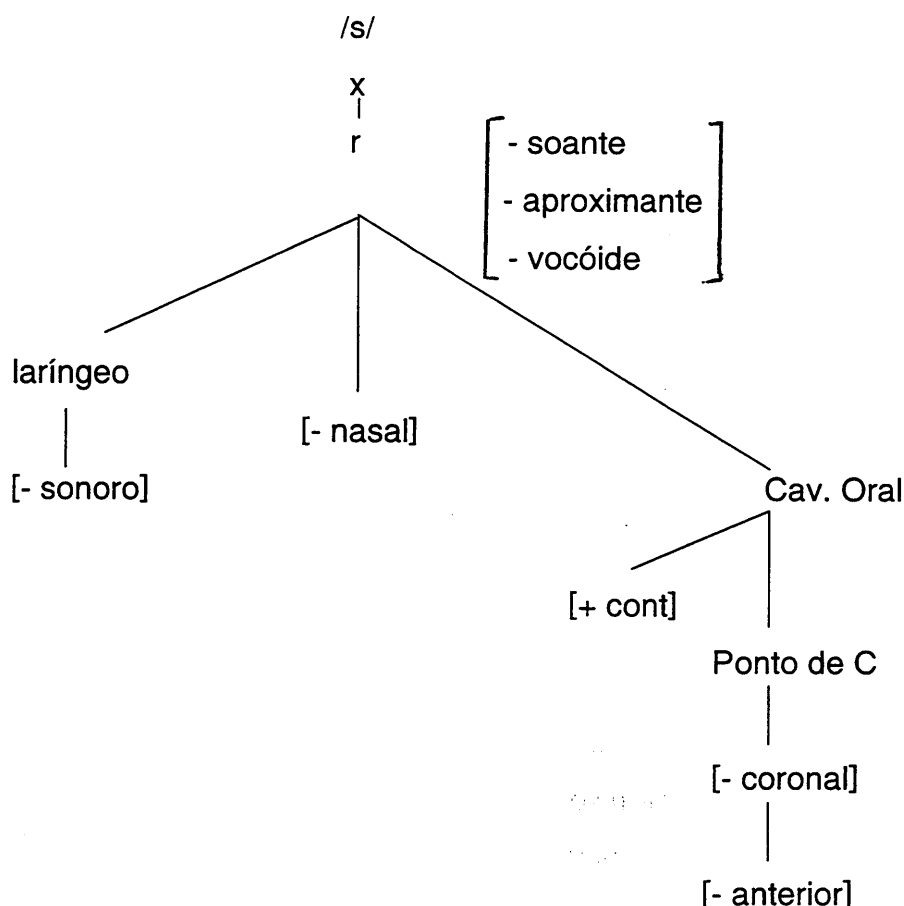
FIGURA Nº 2 – Representação arbórea da vogal /e/



A representação para uma consoante seria a seguinte:



FIGURA Nº 3 – Representação arbórea da consoante /s/



Para CLEMENTS & HUME (1995) “as regras fonológicas constituem uma única operação”. Sendo assim, as regras que se referem a nós de classe ou a traços individuais são naturais. Por este princípio, “somente conjuntos de traços que tenham um nó de classe em comum podem funcionar juntos em regras fonológicas” (HERNANDORENA, 1996, p. 49).

Retornando às representações acima, o *nó de raiz*, que domina todos os traços e “representa o segmento como uma unidade fonológica” (HERNANDORENA, 1996, p. 52), é constituído pelos denominados traços maiores, quais sejam: [soante], [aproximante] e [vocóide], que funcionam como uma unidade identificando o grau de sonoridade e estabelecendo uma escala de sonoridade (soância). Estes traços dividem os segmentos em grandes classes: obstruintes, nasais, líquidas e vogais. No caso de /e/, o nó de raiz, composto por [+ soante], [+ aproximante] e [+vocálico], indica a

qualidade vocálica desse segmento. O traço [- nasal] está diretamente ligado à raiz.<sup>14</sup>

O *nó laríngeo*, segundo HERNANDORENA (1996, p. 53), pode espalhar-se ou desligar-se como um todo. Na representação de /e/, o nó Laríngeo contém o traço [+ sonoro].

O *nó Cavidade Oral* também permite o funcionamento conjunto dos traços sob seu domínio.

O *nó Pontos de Consoante* “funciona como uma unidade nas regras de assimilação de ponto”(HERNANDORENA, 1996, p. 55). Por exemplo, no português do Brasil, as consoantes nasais assimilam o ponto de articulação da plosiva posterior, como em: pa[m]pa, me[n]ta e ma[ŋ]ga. Nesse caso, o nó Pontos de Consoante domina todos os traços, fazendo-os assimilar o ponto de articulação da plosiva.

O *nó Vocálico* caracteriza os traços vocálicos como uma unidade funcional, dominando os nós Ponto de Vogal e Abertura. Os traços dominados pelo nó Pontos de V têm a mesma denominação dos traços dominados pelo nó Pontos de C, porque o modelo proposto por CLEMENTS (apud HERNANDORENA, 1996, p. 56) considera que são os mesmos traços que caracterizam o ponto de articulação das consoantes e das vogais, por apresentarem estrutura paralela. O traço [coronal] especifica a vogal /e/ quanto ao ponto no trato vocal.

Para analisarmos como ocorre a neutralização das vogais, mais adiante, utilizamos a explicação de WETZELS (1993), bem como o suporte teórico da Fonologia Autossegmental. Preferimos esta abordagem teórica porque explica a neutralização (que irá produzir vogais médias baixas em vez de médias altas) como desligamento de traços, e não como mudanças. Sendo assim, a

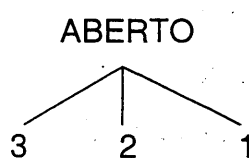
---

<sup>14</sup> A posição do traço nasal, na Geometria de Traços, é uma questão controversa que, no momento, não nos interessa, pois não estamos estudando vogais nasais, apenas orais. (v.CLEMENTS & HUME, 1995, p. 269).

Autossegmental permite maiores generalizações. Para explicar a neutralização, necessitamos de um traço de abertura que não é contemplado pelo modelo gerativo clássico, como veremos a seguir.

No modelo gerativo clássico, a altura das vogais era diferenciada através dos traços binários [alto] e [baixo], que caracterizam a posição da língua durante a articulação das mesmas. Em sistemas de quatro alturas de vogal, como o português<sup>15</sup>, esses traços não são suficientes, o que foi notado, entre outros, por LOPEZ (1979), que propôs o traço [levantado] para distinguir as vogais médias entre si. Para resolver esse problema, CLEMENTS, por outro lado, propôs uma distinção das vogais não em termos de altura, mas de abertura, pois acredita que a altura, bem como o tom, “corresponde a um único parâmetro articulatorio e acústico” (BISOL, 1996). Então, adota o traço eneário [aberto], ou seja, as vogais se distinguem por diferentes graus de abertura. Os diferentes graus de abertura ligam-se a um único nó *abertura* e essa ligação representa o fato de que todos os graus de abertura podem espriar juntos, como uma unidade, como ocorre, por exemplo, em processos de assimilação de traços entre vogais.

FIGURA Nº 4 – Representação do nó de abertura das vogais



O traço [aberto] divide as vogais, em um primeiro registro, em mais alto e mais baixo, surgindo um sistema de duas alturas vocálicas:

<sup>15</sup> O português do Brasil apresenta quatro alturas de vogal: a; ε/ɔ; e/o e i/u, ou seja, vogais média, médias baixas, médias altas e altas, respectivamente.

FIGURA Nº 5 – Representação do nó de abertura das vogais



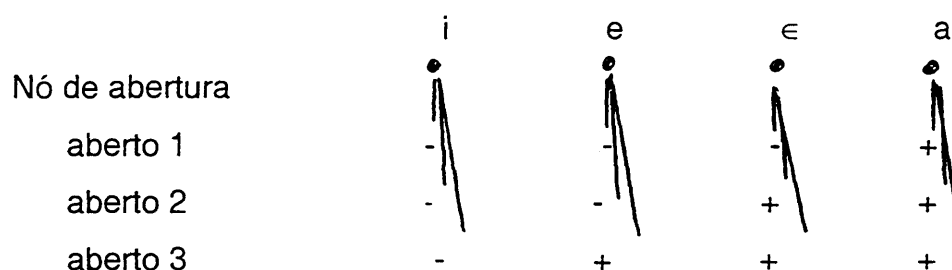
Subdividindo-se esse registro, surgem sistemas com três, quatro ou mais alturas vocálicas;

FIGURA Nº 6 – Representação do nó de abertura das vogais



A representação abaixo seria a esperada para o português falado no Brasil:

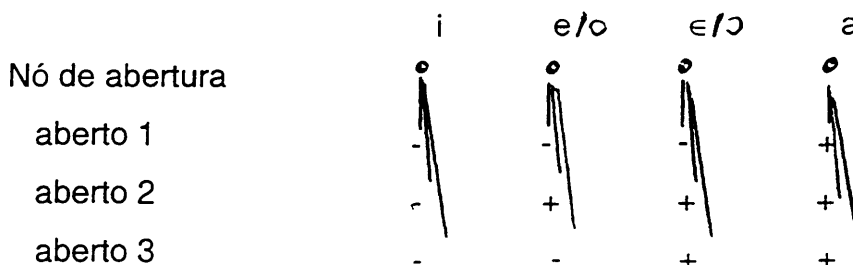
FIGURA Nº 7 – Representação do nó de abertura das vogais



Nessa representação, entretanto, a linha 1 e a linha 2 não definem as vogais médias como uma classe única oposta tanto a /i, u/ como a /a/. Por isso, CLEMENTS prefere a representação abaixo, em que as médias altas são [-aberto 3], apesar de possuírem a especificação [+ aberto 2]. Nessa representação, as especificações para /e, o/ e /ɛ, ɔ/ são idênticas nos traços

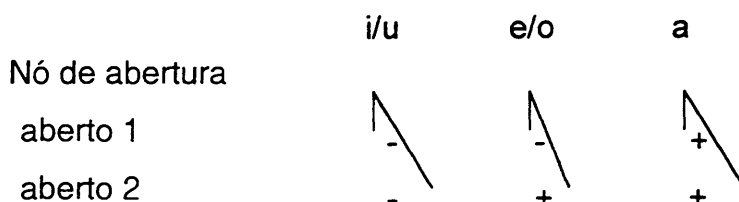
[aberto 1] e [aberto 2]. Apenas no traço [aberto 3] o contraste entre as médias altas e baixas é introduzido<sup>16</sup>.

FIGURA Nº 8 – Representação do nó de abertura das vogais



Não encontramos referência bibliográfica sobre a representação das vogais espanholas na Geometria de Traços. Entretanto, sendo a representação universal, esperamos o seguinte:

FIGURA Nº 9 – Representação do nó de abertura das vogais



### 1.3.2. Neutralização das vogais

MENÉNDEZ PIDAL (1952) divide as vogais espanholas em duas séries: as anteriores ou vogais palatais [e, i] e as posteriores ou vogais labiovelares [o, u]. A vogal [a] é classificada como neutra ou média. Cada uma destas cinco vogais fundamentais, segundo o autor, pode apresentar um matiz aberto ou fechado, embora tais matizes sejam menos sensíveis que em outras línguas. No espanhol, as diferenças de abertura não apresentam valor significativo,

<sup>16</sup> Este contraste é introduzido por uma divisão no registro [aberto 2].

dependendo apenas de circunstâncias fonéticas e, sobretudo, de sons vizinhos.

Em relação ao português do Brasil, conforme MATTOSO CÂMARA (1972), há diferenças, no sistema vocálico quanto às posições tônica e átona.

Sendo assim, há:

- sete vogais na posição tônica: [a, e, ε, i, o, ɔ, u]
- cinco vogais na posição pretônica: [a, e, i, o, u]
- quatro vogais na posição postônica não-final: [a, e, i, u]<sup>17</sup>
- três vogais na posição postônica em final de palavra: [a, i, u]
- cinco vogais diante da nasal na sílaba seguinte: [a, e, i, o, u]

Essa diminuição no quadro das vogais dá-se pela perda de contraste entre as vogais médias e entre as vogais médias e altas, ou seja, por **neutralização**.

Retornemos ao artigo de WETZELS (1993), referido no início desta seção, a fim de observarmos como se dá o processo de neutralização das vogais, visto que já introduzimos a representação da Fonologia Autossegmental.

De acordo com a representação das diferentes alturas das vogais do português, nota-se que a distinção entre vogais médias altas e baixas se deve ao traço [aberto 3]. Apagando-se essa distinção, conforme WETZELS, se desfaz a oposição entre médias altas e baixas, ficando o sistema com cinco vogais e não sete. Isso é o que ocorre na neutralização. É, também, o que constitui o sistema do espanhol a ser adquirido.

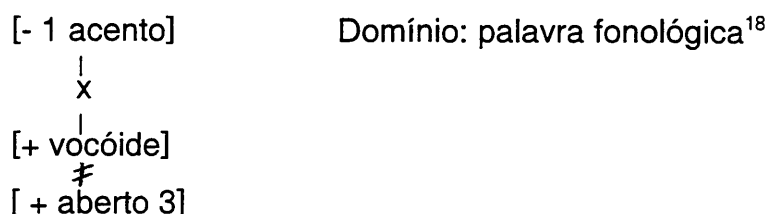
---

<sup>17</sup> Há dialetos que apresentam a vogal [o] nesta posição da sílaba, como por exemplo o dialeto do sul do Brasil, em região de fronteira com países de fala espanhola.

### 1.3.2.1. Neutralização das vogais médias átonas

#### -Neutralização da vogal átona

FIGURA N° 10 – Representação da regra de neutralização da vogal átona



A regra estabelece que, no domínio da palavra fonológica<sup>19</sup>, a vogal não acentuada será dissociada do traço [aberto 3]. Exemplos:

[pɛ dra]	[pedreira]
[fɛ Ro]	[feReiro]
[pɔ]	[poeira]
[ɔra]	[orario]
[pɔrta]	[porteiro]

Essa regra atingirá qualquer átona, com exceção dos vocábulos em diminutivo e dos advérbios terminados em -mente. Vejamos os seguintes exemplos:

p[ɔ]bre	p[o]breza	p[ɔ]breme
c[ɛ]rto	c[e]rteza	c[ɛ]rtamente
p[ɔ]rta	p[ɔ]rtinha	
p[ɛ]dra	p[ɛ]drinha	

<sup>18</sup> Nessa regra e nas seguintes, os nós intermediários, tais como Cavidade Oral, Pontos de Consoante, Vocálico e Abertura, estão subentendidos.

<sup>19</sup> Na hierarquia prosódica, segundo BISOL (1996, p. 250), a palavra fonológica “é o nível em que se faz a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática”. Corresponde, não necessariamente, ao nó terminal de uma árvore sintática, dominando o pé. Seu domínio varia: igual à palavra terminal ou menor que ela. Exemplo: [[gwarda]<sub>ω</sub> [rowpa]<sub>ω</sub>] uma palavra fonológica e duas morfológicas.

No entanto, duas outras regras são necessárias para explicar a neutralização das vogais postônicas não-finais e finais.

### **-Neutralização da vogal postônica não -final**

A diferença entre vogais médias altas e vogais altas se deve ao traço [aberto 2]. Apagando-se essa distinção se desfaz, também, a oposição. Entretanto, na posição postônica não-final, apenas a distinção entre /o/ e /u/ é apagada, não a distinção entre /e/ e /i/. Exemplos:

át[u]mo <sup>20</sup>	catét[e]re
côm[u]do	cél[e]bre

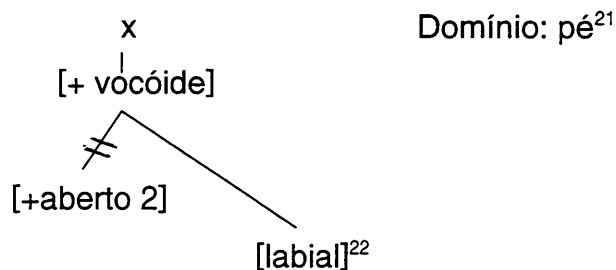
A regra que neutraliza a vogal postônica não-final é assim representada:

---

<sup>20</sup> Idem nota nº 15.



FIGURA Nº 11 – Representação da regra de neutralização da vogal postônica não -final



A regra dissocia o traço [aberto 2], ocorrendo a neutralização da oposição entre /o/ e /u/, quando estiver no primeiro pé (combinação de uma sílaba forte e uma fraca) da esquerda para a direita. Exemplos:

abób[u]ra  
 filós[u]fo  
 fósf[u]ro  
 márm[u]re  
 árv[u]re<sup>23</sup>

<sup>21</sup> O pé métrico, conforme BISOL (1996, p. 250), é entendido como a “relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas. O português constrói pés binários, como em:

pedra	chocolate
(* .)	(* .) (* .)

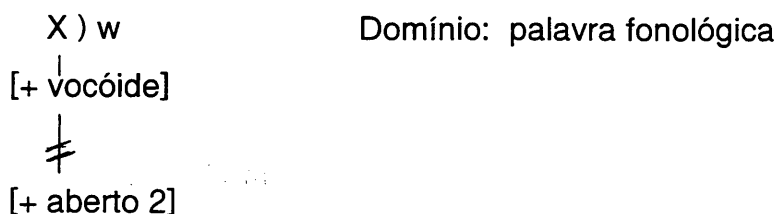
<sup>22</sup> O traço [labial] se refere ao nó pontos de vogal.

<sup>23</sup> Estas vogais nem sempre são realizadas como [u] conforme já dissemos, anteriormente, na nota nº 15.

### -Neutralização da vogal postônica final

A regra que representa a neutralização da vogal postônica em final de palavra é a seguinte:

FIGURA Nº 12 – Representação da regra de neutralização da vogal postônica final



No final do domínio da palavra fonológica (onde w lê-se palavra fonológica), ocorre a dissociação do traço [aberto 2], neutralizando as vogais médias em favor das vogais altas. Exemplos: bol[u], pel[i], mat[u], lequ[i].

Essa representação da neutralização das vogais átonas é ilustrada aqui, mas não nos ocupa neste trabalho.

#### 1.3.2.2. Neutralização das vogais médias tônicas

Além das vogais átonas, as tônicas também sofrem processo de neutralização. Para WETZELS (1993), as regras de neutralização das vogais tônicas são condicionadas por diferentes ambientes, quais sejam:

- prosódico – *determinado pela posição do acento*
- morfológico – *determinado pela forma morfológica do verbo*
- fonotático – *determinado pela forma da sílaba*

Nos restringimos aos ambientes prosódico e fonotático, por se tratar do acento e, também, porque a estrutura morfológica não será considerada nesta investigação. Apresentamos, a seguir, as regras de neutralização das vogais

tônicas: Abaixamento datílico, Abaixamento espondeu, sílaba fechada por obstruinte e oxítone terminada em //.

### Abaixamento Datílico

O português falado no Brasil caracteriza-se pela presença, geralmente, da vogal média baixa na sílaba tônica das palavras proparoxítonas, como em:

r[ɔ]tulo	hist[ɔ]rico
m[ɛ]dico	cadav[ɛ]rico
psic[ɔ]logo	hist[ɛ]rica
c[ɔ]coras	mal[ɛ]fico
p[ɛ]tala	m[ɔ]rbido

WETZELS (1993) afirma que há uma regra que restringe prosodicamente as vogais médias altas de sílabas tônicas em antepenúltima sílaba. Essa regra denomina-se **Abaixamento Datílico**<sup>24</sup>, justamente porque atinge as palavras que representam o pé ternário (que é um pé excepcional no português, língua em que predomina o troqueu mórico<sup>25</sup>). Assim como a neutralização das médias átonas, o Abaixamento Datílico provoca a dissociação do traço [aberto 3]. A diferença entre essas regras se encontra no resultado fonético: enquanto a neutralização dá origem a vogais médias altas (caf[ɛ] - caf[e]teira), o Abaixamento Datílico cria vogais médias baixas (m[ɛ]dico, ben[ɛ]fico).

Há algumas exceções em palavras não derivadas (como *pêssego*, *bêbado*, *trôpego*, *esôfago*)<sup>26</sup>, nas quais em vez da vogal média baixa se realiza a média alta.

<sup>24</sup> *Datílico* é a designação da estrutura do verso, grego ou latino, em que a primeira sílaba é longa e as duas seguintes são breves.

<sup>25</sup> Conforme COLLISCHONN (1996, p. 136), o troqueu mórico é um pé que “conta as moras (unidades de tempo de que as sílabas são constituídas): cada duas moras formam um pé, com o cabeça à esquerda. Exemplo: casa

(\* .)

<sup>26</sup> Além disso, não se encontram vogais médias baixas antes de consoante nasal, como foi visto no início deste capítulo, na seção sobre neutralização das vogais.

Além disso, a regra do Abaixamento Datílico não se aplica a verbos regulares, como:

com[e]ramos - Pret. Mais-que-Perfeito

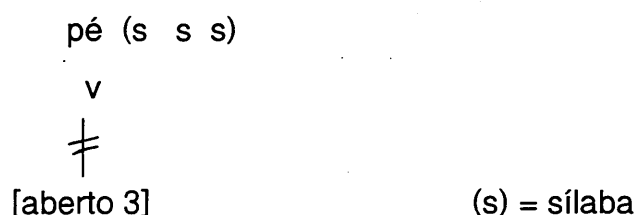
com[e]ssemos - Pret. Imp.Subjuntivo

As exceções referidas acima, especialmente no caso dos verbos, não nos interessam no trabalho, pois os dados coletados se referem a substantivos. Além disso, a morfologia do sistema espanhol é diferente da do português do Brasil.

Tais exceções, na aplicação dessa regra, são típicas de regras lexicais, e o Abaixamento Datílico é considerado, segundo WETZELS, uma regra lexical.<sup>27</sup>

WETZELS formaliza a regra da seguinte forma:

FIGURA Nº 13 – Representação da regra de Abaixamento Datílico



A regra é lida assim: em um pé ternário, a vogal média acentuada perde a especificação para o traço [aberto 3]. As exceções à regra serão especificadas por [- aberto 3] e as demais recebem [+ aberto 3]. (BATTISTI e VIEIRA, 1996, p. 179).

<sup>27</sup> São regras que se aplicam durante o processo de formação das palavras e, de acordo com a Fonologia Lexical, estas regras admitem exceções e apresentam efeitos de aplicação cíclica. Ver ABAURRE & WETZELS, 1992.

## Abaixamento Espondeu

A neutralização das vogais médias tônicas em favor das médias baixas ocorre também nos vocábulos que apresentam sílaba final pesada<sup>28</sup> e penúltima sílaba acentuada, como:

d[ɔ]lar	c[ɛ]sar
rep[ɔ]rter	el[ɛ]tron
m[ɔ]vel	est[ɛ]ril
d[ɔ]cil	r[ɛ]ptil

O acento esperado, nessas palavras, conforme BISOL (1994), seria no final, já que a última sílaba é pesada.

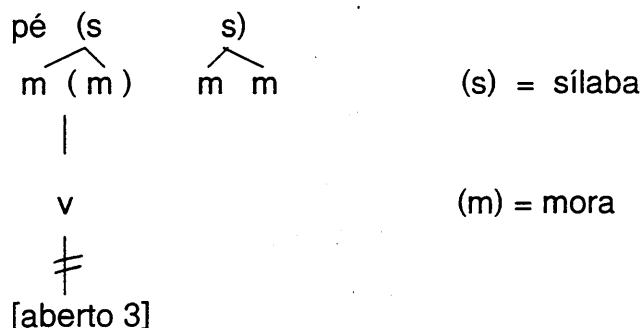
Segundo WETZELS, o acento excepcional faz com que a vogal média chegue à superfície como baixa. Isso aproxima este grupo daquele outro sujeito ao Abaixamento Datílico, já que, em ambos, o acento é excepcional.

Assim como no Abaixamento Datílico, há uma regra que neutraliza [aberto 3] em vogal acentuada.

A neutralização, entretanto, não ocorre se a sílaba final for obtida por adjunção de sufixos flexionais, como -s (mesas) ou por adjunção de sufixos verbais (esqueças - movam).

WETZELS formaliza a regra do Abaixamento Espondeu da seguinte maneira:

FIGURA Nº 14 – Representação da regra de Abaixamento Espondeu



A regra é lida dessa forma: em um pé troqueou, no qual a segunda sílaba (ou sílaba fraca) contém duas moras<sup>29</sup>, se desliga o traço [aberto 3] da vogal média acentuada. Mais tarde, o traço [+ aberto 3] é inserido por uma regra de preenchimento.

### Sílaba fechada por obstruinte

Segundo FREITAS (1992), sílabas tônicas, cuja coda termina em segmento [- soante], com exceção do /s/, apresentarão vogais médias baixas, como em:

t[ε]cnico	in[ɔ]x
asp[ε]cto	sin[ɔ]pse

Os vocábulos usados na coleta de dados desta pesquisa incluem paroxítonas e proparoxítonas com sílaba travada por consoante. Nas proparoxítonas, não se pode saber qual a regra — Abaixamento Datílico ou sílaba fechada por obstruinte — que atua, a menos que as regras fossem ordenadas entre si.

### Oxítonas terminadas em /l/

Se as palavras oxítonas apresentam o segmento /l/, ou suas realizações, na coda da sílaba, conforme FREITAS (1992), ocorre a presença de vogal média baixa, como nos exemplos a seguir:

lenç[ɔ]l	carret[ε]l
s[ɔ]l	m[ε]l

<sup>28</sup> Sílaba pesada é aquela terminada em consoante.

<sup>29</sup> As moras, conforme COLLISCHON (1996, p. 136), são as unidades de tempo de que as sílabas são constituídas.

## Vogais médias baixas não condicionadas por regras

Há, entretanto, no português do Brasil, um grupo de palavras em que não existe uma regra justificando a presença da vogal média baixa. É o caso, por exemplo, dos vocábulos: café – aberto – sócio – balé. Nestes casos, portanto, se houver transferência, não será explicada por regra da língua materna, e sim por similaridade lexical.

Ao utilizarmos as idéias de MAJOR, já citadas anteriormente, como base para a discussão dos dados obtidos para este trabalho, esperamos que possam explicar se as regras<sup>30</sup> do português do Brasil, acima descritas, que condicionam a presença de vogais médias baixas /ɛ,ɔ/ a certas circunstâncias, podem ser transferidas para a produção das vogais médias altas /e,o/ do espanhol por falantes nativos brasileiros. E, se realmente o são, em que contextos lingüísticos se dá este processo de transferência, ou seja, se todas as regras da língua materna são igualmente transferidas pelo aprendiz ao responder ao instrumento de coleta de dados.

MAJOR afirma, ainda, que pode haver etapas intermediárias entre a forma da primeira língua e a produção correta na língua alvo. Além disso, há processos lingüísticos característicos de cada etapa, que variam entre os da língua materna e os da segunda língua. É natural, segundo MAJOR, que tais processos (neste caso de transferência) sejam superados à medida que o aprendiz se torna mais proficiente na língua alvo. Sendo assim, tentaremos investigar se os dados coletados evidenciam estas diferenças entre os sujeitos e se confirmam o desenvolvimento da interlíngua através da progressiva supressão do processo de transferência.

---

<sup>30</sup> Tendo em vista que WETZELS não explicita o estatuto atribuído a tais regras, optamos por considerá-las compatíveis com o que MAJOR denomina de processos, pois tanto as “regras” propostas por WETZELS quanto os “processos ou regras” de MAJOR modificam a representação subjacente.

## 1.4. Hipóteses

Com base na reflexão acima e tendo em vista o fato de que falantes brasileiros, ao adquirirem o sistema vocálico espanhol, mais precisamente as vogais /e/ e /o/, em muitos momentos as realizam como /ɛ/ e /ɔ/, examinaremos as seguintes hipóteses:

- a) A regra do português do Brasil de Abaixamento Datílico é transferida para a língua alvo durante sua aquisição.  
Exemplos: *intérprete* e *hipopótamo*;
- b) A regra do português do Brasil de Abaixamento Espondeu é transferida para a língua alvo durante sua aquisição. Exemplos: *dólar* e *débil*;
- c) A regra do português do Brasil, segundo a qual a presença do segmento // e suas realizações em final de palavra parece levar à abertura da vogal média, é transferida para a língua alvo durante sua aquisição. Exemplos: *miel* e *sol*;
- d) A regra do português do Brasil, segundo a qual os vocábulos, cuja coda da sílaba tônica é fechada por obstruinte, apresentam vogal média baixa, é transferida para a para a língua alvo durante sua aquisição. Exemplos: *técnico* e *óptico*;
- e) A similaridade lexical entre os vocábulos do português do Brasil e do espanhol, em contextos da língua materna onde ocorre vogal média baixa sem que haja uma regra prevendo a realização da vogal como média alta ou média baixa, pode determinar transferência lingüística. Exemplos: *café* e *socio*.
- f) O processo de transferência tende a diminuir à medida que o aprendiz se torna mais proficiente na língua.



## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

A pesquisa sobre a aquisição das vogais espanholas /e/ e /o/ foi realizada com alunos universitários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) porque o curso prepara licenciados e bacharéis para atuarem profissionalmente com a língua espanhola, o que nos faz pensar que os alunos tenham oportunidade de desenvolver a proficiência oral na língua alvo.

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa e informados dos procedimentos de coleta de dados, sendo aplicado, então, o teste de proficiência. Este teste foi aplicado em sala de aula, durante os períodos cedidos pelos professores de língua dos II, IV, VI e VIII semestres, sendo necessárias de uma a duas horas/aula. Após a realização do referido teste, os alunos dispostos a continuar participando da pesquisa foram agendados para encontros individuais, fora do horário de aula, para as entrevistas e gravações.

#### 2.1. Os sujeitos

Os sujeitos são alunos regularmente matriculados no Curso de Graduação em Letras da UFRGS, incluindo Licenciatura e Bacharelado em Língua Espanhola.

Participaram da fase inicial (teste de proficiência) um total de trinta e três (33) alunos. Após este teste, vários alunos foram agendados para entrevistas individuais e gravações, o que completaria o trabalho de coleta de dados. Alguns aprendizes que realizaram o teste de proficiência marcaram a entrevista, mas não compareceram; outros, entretanto, simplesmente não agendaram o encontro. Sendo assim, para esta última fase, compareceu um total de vinte e cinco (25) alunos, dos quais dez (10) alunos eram do Bacharelado, catorze (14) eram da Licenciatura, havendo uma (01) aluna que não identificou o curso. Esses alunos dividiam-se entre o II e o VIII semestres,

não havendo igual número de sujeitos para cada semestre. Sendo assim, os sujeitos apresentaram a seguinte distribuição:

- onze (11) alunos do II semestre de língua;
- três (03) alunos do IV semestre de língua;
- nove (09) alunos do VI semestre de língua; e
- dois (02) alunos do VIII semestre de língua.

## **2.2. A coleta de dados**

Os alunos foram agendados para uma entrevista individual que constava do preenchimento de um questionário e da aplicação do instrumento através de gravação em áudio. Cada entrevista durou cerca de trinta (30) minutos com cada aluno.

A participação dos alunos foi voluntária. Eles foram informados de que a pesquisa se constituía de uma dissertação de Mestrado a qual visava a estudar a aquisição do espanhol como língua estrangeira por alunos universitários, brasileiros e adultos. Não foi especificado o objeto de estudo a fim de que a monitoração não interferisse na produção dos alunos.

O questionário foi aplicado aos alunos com o objetivo de caracterizar seu contato com a língua espanhola em relação aos seguintes aspectos: origem familiar, frequência de viagens a países de fala espanhola ou vivência em tais países, interação com falantes nativos (amigos, colegas de origem hispano-falante) ou meios de comunicação (como rádio, televisão a cabo, jornais, revistas, etc.). O questionário investigou, ainda, de forma exploratória, a atitude do aluno frente à aprendizagem do espanhol (questionando se gostava de estudar a língua), bem como se já havia freqüentado cursos de língua fora da universidade. Entretanto, é necessário reconhecer que a atitude ou motivação do aluno não pode ser mensurada através de mera pergunta, pois requer o uso de instrumentos especificamente elaborados para tal, o que escapa aos propósitos deste trabalho. No anexo nº 1, pode-se encontrar uma cópia do questionário.

### **2.3. Classificação dos sujeitos quanto ao nível de proficiência**

Os sujeitos desta pesquisa foram submetidos a um teste de proficiência para, então, serem classificados nos níveis básico, intermediário e avançado. Essa classificação se deve ao fato de uma das hipóteses do trabalho prever a diminuição da transferência em estágios mais avançados de proficiência.

O teste de proficiência utilizado foi a prova de Língua Espanhola para estrangeiros da Universidade de Salamanca para obtenção do Diploma Básico de Língua Espanhola, o único instrumento oficial de proficiência, segundo informações do Centro Cultural Brasil-Espanha. O referido teste é composto das seguintes partes:

- compreensão e interpretação de textos escritos;
- compreensão e interpretação de textos orais;
- conhecimento comunicativo e metalingüístico;
- produção de textos escritos;
- expressão oral.

Não utilizamos todas as partes do teste por serem de grande extensão, o que, talvez, levasse o aluno ao cansaço e desinteresse em realizar a etapa posterior de gravações. Por isso, nosso teste sofreu adaptações constando, em sua versão final, do que segue:

1. leitura de um pequeno texto seguido de sete (07) questões de interpretação, do tipo V (verdadeiro) ou F (falso);
2. teste cloze constituído de vinte (20) questões sobre gramática e vocabulário;
3. trinta (30) questões, com três alternativas de resposta em cada uma, sobre gramática e vocabulário;

4. teste de compreensão auditiva, no qual o sujeito ouvia três pequenos textos, previamente gravados por falantes nativos, e respondia a quatro questões sobre cada um deles. As questões eram respondidas após a audição de cada texto;
5. expressão oral a partir da observação de uma seqüência de gravuras a qual seria narrada pelo aluno.

No anexo nº 2, encontra-se a reprodução, na íntegra, do teste de proficiência utilizado na pesquisa.

Estabelecemos a classificação dos sujeitos por nível de proficiência da seguinte maneira: alunos que obtiveram nota superior a setenta (70) foram classificados no nível avançado; aqueles que obtiveram nota entre sessenta e um (61) e setenta (70), como nível intermediário, e os que obtiveram nota igual ou inferior a sessenta (60), como nível básico. Observamos que não houve coincidência quanto ao semestre letivo e o nível de proficiência, fato que já esperávamos e que nos levou a aplicar esse teste.

Os alunos, após a classificação, ficaram distribuídos entre os níveis de proficiência da seguinte forma:

QUADRO Nº 1 – Distribuição dos sujeitos por proficiência

NÍVEIS	SEMESTRE LETIVO	Nº DE SUJEITOS
Básico	II	06
	VI	02
		<b>08</b>
<b>Subtotal</b>		
<b>Percentual</b>		<b>32%</b>
Intermediário	II	05
	IV	01
	VI	04
	VIII	01
		<b>11</b>
<b>Subtotal</b>		
<b>Percentual</b>		<b>44%</b>
Avançado	IV	02
	VI	03
	VIII	01
<b>Subtotal</b>		<b>06</b>
<b>Percentual</b>		<b>24%</b>
<b>Total geral</b>		<b>25</b>

Como se observa no quadro acima, de modo geral, houve discrepância quanto à classificação dos alunos, ou seja, os alunos de segundo semestre de língua ficaram distribuídos entre os níveis básico e intermediário; os de quarto semestre, entre os níveis intermediário e avançado; os de sexto semestre, em todos os níveis e, os de oitavo semestre, entre os níveis intermediário e avançado. Esta não coincidência entre o semestre letivo e o nível de proficiência sugere que os alunos se desenvolvem de formas diferenciadas e

que seu desenvolvimento não depende, exclusivamente, do contato com a língua em sala de aula.

## 2.4. Os instrumentos

Os instrumentos para coleta de dados tinham por objetivo elicitare substantivos e adjetivos que contivessem as vogais /e/ e /o/ na sílaba tônica da palavra, a fim de que fossem testadas as hipóteses já apresentadas anteriormente. Para isso, foi elaborada uma lista de palavras<sup>31</sup>, algumas abstratas, outras concretas, que contivessem as vogais em análise. A maioria das palavras é de uso corrente na língua espanhola, havendo algumas de significado possivelmente desconhecido para os alunos. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos das palavras utilizadas nos instrumentos.

QUADRO Nº 2 – Palavras supostamente freqüentes e menos freqüentes

Palavras Mais Freqüentes			Palavras Menos Freqüentes		
Grupo 1	suéter	chófer	Grupo 1	césped	prócer
Grupo 2	pincel	Marisol	Grupo 2	clavel	charol
Grupo 3	técnico	próximo	Grupo 3	epiléptico	coleóptero
Grupo 4	teléfono	periódico	Grupo 4	acéfalo	anafórico
Grupo 5	café	cola	Grupo 5	almacén	acerola

As palavras contendo as vogais em estudo foram separadas em quatro grupos, de acordo com as regras do português mencionadas anteriormente, acrescidas do grupo referente à similaridade lexical:

1º) palavras paroxítonas com /e/ e /o/ tônicos, terminadas em consoante que não seja /s/ (Abaixamento espondeu). Exemplos: césped - dólar;

2º) palavras oxítonas terminadas em //l. Exemplos: miel – sol;

<sup>31</sup> A lista de palavras testadas encontra-se no anexo 3 deste volume.

3º) palavras em que as vogais /e/ e /o/ tônicas ocorrem em sílaba obstruída por consoante, com exceção do /s/. Exemplos: técnico – óptico;

4º) palavras proparoxítonas em /e/ e /o/ tônicos (Abaixamento datílico). Exemplos: telefone – periódico;

5º) palavras com /e/ e /o/ tônicos que apresentem similaridade lexical com o português. Exemplos: café – socio.

Para a testagem destas palavras, foram elaborados quatro instrumentos (cópia no anexo nº 4).

O primeiro instrumento caracterizou-se pela nomeação de quarenta e seis (46) palavras de todos os grupos, através de desenhos, os quais foram observados e nomeados pelo sujeito. Exemplo:

FIGURA Nº 14 – Exemplo do instrumento de nomeação através de desenhos



O segundo instrumento era composto de várias perguntas e associações para eliciar a resposta do aluno. Foram feitos comentários sobre diversos assuntos para que o sujeito pronunciasse a palavra desejada, sem que ela fosse mencionada pelo entrevistador. Exemplo:

***El famoso compositor de tangos argentino se llama Carlos  
.....GARDEL.....***

Os dois primeiros instrumentos são cognitivamente mais complexos, pois exigem do sujeito, mais processamento, já que, no primeiro tem que associar uma imagem visual a um signo lingüístico e, no segundo, lembrar palavras por associação.

Já os últimos instrumentos – leitura de palavras e de frases – consistem do reconhecimento de palavras. Com relação ao processo de compreensão envolvido na leitura, GARNHAM (1985, p. 43), afirma que as palavras contextualizadas são identificadas mais rapidamente, enquanto que a ausência de contexto dificulta seu acesso. Acrescenta, ainda, que a associação de palavras acelera seu reconhecimento, o que nos faz pensar que o último instrumento se constitua de uma tarefa mais fácil para o sujeito.

Há que se considerar, também, a diferença estilística entre os instrumentos. Ou seja, é comum afirmar-se que, na leitura, o estilo é mais cuidado, mais formal do que na conversa. Mesmo que as duas primeiras tarefas consistam de testes e perguntas, estão mais próximas do estilo casual do que do formal. Sendo assim, conforme MAJOR (1995, p. 121), há uma maior probabilidade de transferência nos estilos casuais, o que nos faz esperar um maior percentual do fenômeno nas duas primeiras tarefas.

O terceiro instrumento consistia de uma lista de palavras para leitura. A lista continha tanto palavras selecionadas para o teste (as quais estão sublinhadas no exemplo abaixo) quanto palavras aleatórias que desviassem a atenção do sujeito em relação aos fenômenos a serem observados.



Exemplos:

***casa - granel - merienda - imbécil - puzol***  
***viola - acera - cólon - cruel - libros - hidróxido***

O último instrumento era constituído de frases para leitura que continham palavras de teste em diversas posições na oração. Palavras do mesmo grupo de dificuldade ora estavam no início da oração, ora estavam no final. Exemplo:

***Raquel se ha levantado temprano.***  
***Por favor, llame el próximo.***

Todos os grupos de palavras foram testados em todos os instrumentos, não havendo repetição de vocábulos.<sup>32</sup>

Esses instrumentos foram aplicados da forma mais espontânea possível, embora saibamos que é difícil fazer com que o sujeito seja natural em uma situação de teste e gravação. As entrevistas foram gravadas em áudio, e as gravações foram transcritas obedecendo-se à ortografia espanhola. As vogais /e/ e /o/, bem como suas manifestações como /ɛ/ e /ɔ/, respectivamente, foram transcritas foneticamente. Foram eliminados da transcrição os eventuais comentários dos sujeitos, as pausas, as auto-correções e hesitações, conforme explicita BONNET VILLALBA (1995, p. 42).

Após a transcrição, os dados foram codificados e armazenados em um arquivo, para posterior análise estatística.

---

<sup>32</sup> A ordem de aplicação dos instrumentos foi a mesma para todos os sujeitos por pensarmos que não seria possível medir sistematicamente uma possível influência nos resultados, dado o reduzido número de sujeitos que participarem da pesquisa. Lembramos que eles já estavam divididos por nível de proficiência. Dividi-los, novamente, por ordem de aplicação do instrumento não nos pareceu recomendável, o que talvez fosse interessante para uma amostra maior.

## 2.5. A variável dependente

A primeira variável lingüística analisada e codificada foi a presença dos fonemas /e, o/ ou /ɛ,ɔ/. Sendo assim, foi considerada variável dependente a ocorrência do fenômeno transferência.

## 2.6. As variáveis independentes ou explicativas

Alguns fatores lingüísticos e extra-lingüísticos parecem influenciar na produção do fenômeno da transferência. A maioria dos dados relativos a fatores extra-lingüísticos foi obtida por meio da entrevista individual. Sendo assim, os dados coletados foram codificados conforme os seguintes grupos de fatores:

- *falantes*: cada um dos vinte e cinco falantes (cujas idades variavam de 19 a 58 anos) recebeu um código (*fatores* de A a Z), visto que as diferenças individuais podem influenciar na produção lingüística do sujeito;
- *semestre letivo*: as hipóteses não se referem ao semestre letivo do sujeito, entretanto, inserimos este fator para verificar se, realmente, não se relacionava com a produção do fenômeno. A codificação, portanto, foi feita tendo em vista os semestres II, IV, VI e VIII, atribuindo a cada um os seguintes fatores, respectivamente: 2, 4, 6 e 8;
- *grupo de palavras*: cada grupo de palavras apresenta uma dificuldade para o aprendiz e relaciona-se com uma regra do português do Brasil, a exceção do quinto grupo (similaridade lexical), que pode ou não favorecer a transferência. A codificação foi realizada para cada uma das palavras, levando-se em consideração o grupo de dificuldade a que pertencia, conforme segue: *fator* \* - grupo 1; *fator* % - grupo 2;

*fator #* - grupo 3; *fator !* – grupo 4 e *fator ?* – grupo 5. As palavras, nas quais incidiam duas regras (Abaixamento datílico e sílaba fechada por obstruinte, como em *epiléptico*), não sendo possível perceber qual das duas influenciava a ocorrência de transferência, foram recodificadas através do *fator &* e eliminadas das rodadas estatísticas;

- *instrumentos*: este fator é relevante na medida em que o tipo de procedimento de coleta de dados utilizado pode influenciar na produção do sujeito. Por exemplo, suponhamos que, na leitura de palavras isoladas, o sujeito pudesse se concentrar nas dificuldades daquela palavra exclusivamente, podendo prestar mais atenção e monitorar sua pronúncia, evitando, assim, a transferência. Na leitura de frases, entretanto, sua atenção se dispersa em muitos itens, ficando mais difícil monitorar a fala para suprimir processos inadequados, como a transferência. Por outro lado, como já o dissemos, nas duas primeiras tarefas – nomeação a partir de desenhos e elicitación de palavras por associação de idéias – provavelmente, o sujeito estará restando mais atenção ao conteúdo, logo a suposição é de que a transferência seja mais intensa, uma vez que o monitoramento da forma poderá ser ainda menor do que na leitura de frases. Além disso, se considerarmos as diferenças estilísticas, anteriormente mencionadas, espera-se mais transferência, também, nas primeiras tarefas por se aproximarem do estilo casual. Sendo assim, os quatro instrumentos foram codificados da seguinte forma: *fator d* - nomeação através de desenhos; *fator p* – elicitación através de perguntas e associação de idéias; *fator l* - leitura de palavras e *fator f* - leitura de frases;
- *palavra dentro de contexto*: acreditamos, também, que a palavra contextualizada favoreça mais a transferência do que aquela que está isolada, pois esta pode ser mais facilmente monitorada pelo sujeito.

Assim, cada dado coletado foi codificado da seguinte forma: *fator N* – palavra sem contexto e *fator S* – palavra dentro de contexto;

- *contato com a língua*: a princípio, dividimos este fator em contato apenas em sala de aula, família de hispano-hablantes, viagens a países de fala espanhola, vivência em países de fala espanhola, contato através de amigos, colegas e outros, meios de comunicação oral (música, rádio, televisão) e nascido(a) em zona fronteiriça. Tendo em vista que não foi possível, através do questionário, caracterizar com precisão o contato dos sujeitos com a língua espanhola, as variáveis foram reduzidas a três, conforme segue: *fator 1* – contato apenas em sala de aula; *fator x* – pouco contato com a língua e *fator z* - muito contato com a língua. Esta redução das variáveis foi realizada a partir da análise das respostas dos sujeitos às possíveis formas de contato;
- *cursos de língua*: nos pareceu importante saber, também, se os cursos de língua realizados fora da Universidade interferiam nos dados coletados. Assim, os dados foram codificados com os seguintes fatores: *fator n* – nunca frequentou curso fora e *fator s* – frequentou curso fora da UFRGS;
- *nível de proficiência*: este fator, como já dissemos, foi obtido através do Teste de Salamanca realizado com todos os sujeitos da pesquisa. O referido teste sofreu adaptações, conforme dissemos anteriormente, constando, na versão final, de: leitura de texto e questões de interpretação, testes sobre gramática e vocabulário, teste de compreensão auditiva e expressão oral. Este fator acrescentou os seguintes códigos à análise dos dados: *fator B* – nível básico de proficiência; *fator I* – nível intermediário e *fator A* – nível avançado.

## 2.7. Análise estatística

Para a análise dos dados foi utilizado o programa estatístico VARBRUL, de autoria de Susan Pintsuk (1988). Este programa, desenvolvido originalmente por David Sankoff, realiza análise de regressão logística e permite comparar a atuação conjunta de grupos de fatores independentes em relação à variável dependente. Cabe observar que, em geral, este programa é usado para a análise de dados de fala em entrevistas, mas sua concepção não impede seu uso na análise de dados coletados por meio de instrumentos, como é o caso desta pesquisa.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Conforme consulta ao Prof. Gregory Guy, que escreveu uma versão do VARBRUL para Macintosh e é autor, dentre outras publicações, do artigo intitulado VARBRUL: Análise Avançada. Cadernos de Tradução, nº 1, jan/1998, p.27-49.

## CAPÍTULO 3

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem por finalidade analisar os resultados das rodadas estatísticas, relacionando-os com a concepção teórica e as hipóteses de investigação propostas anteriormente.

Neste primeiro momento, apresentaremos a Tabela Nº 1 com a distribuição geral, por segmento, da transferência dos fonemas /e/ e /o/, quanto à totalidade dos dados nos vinte e cinco (25) sujeitos.

TABELA Nº 1 – Freqüência da transferência de /e/ e /o/ na realização dos fonemas /e/ e /o/, por segmento e no total, na aquisição do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS)

<i>segmento</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
/e/	394/2.100	20
/o/	382/2.062	19
Total Geral	776/4.162	19

Considerando os 25 sujeitos e 4.162 observações/ocorrências, obteve-se, em média, 166 dados para cada sujeito, o que é inferior ao esperado com base no instrumento (184 palavras). Contudo, pode-se afirmar que o instrumento de coleta de dados mostrou-se eficiente na obtenção de material adequado à análise proposta, já que cada sujeito respondeu, em média, cerca de 90% dos itens.

O total de ocorrências, e o respectivo percentual, dizem respeito a ambos os fonemas em estudo, uma vez que procuramos investigar o fenômeno como transferência de regra, e não de segmentos. Logo, não

haveria justificativa teórica para separá-los na análise. Contudo, foram realizadas rodadas estatísticas separadas para /e/ e /o/, e os percentuais se aproximam, conforme Tabela N<sup>o</sup> 1. Esse fato é evidência favorável à hipótese da transferência de regras, e não de segmentos, não sendo necessário, portanto, analisar os fonemas separadamente.

### **Apresentação e discussão das variáveis selecionadas**

A seguir, analisaremos os resultados da rodada estatística geral, começando pela apresentação dos grupos de fatores (lingüísticos e extra-lingüísticos) selecionados pelo programa VARBRUL como estatisticamente significativos, na ordem em que os mesmos foram selecionados.

QUADRO N<sup>o</sup> 3 – Grupos de fatores estatisticamente significativos na transferência de /ε/ e /ɔ/ para a realização dos fonemas /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS)

<b>Ordem</b>	<b>Grupo de fatores</b>
1 <sup>o</sup>	Nível de proficiência
2 <sup>a</sup>	Semestre letivo
3 <sup>o</sup>	Grupo de palavras
4 <sup>o</sup>	Instrumentos

#### **1<sup>a</sup> variável selecionada: nível de proficiência**

Como explicitado na metodologia, todos os sujeitos foram classificados em níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado) de acordo com o desempenho no Teste de Salamanca (versão simplificada). Esta variável foi inserida no trabalho por relacionar-se à

hipótese de que, durante o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, as regras da língua materna inexistentes na segunda língua tendem a desaparecer de sua produção. Sendo assim, quanto mais proficiente se torna o aprendiz, menor a freqüência de transferência na produção da língua alvo, já que se encontra mais próximo da *norma do falante nativo*.

A Tabela Nº 2 mostra-nos os resultados estatísticos para o grupo de fatores nível de proficiência.

TABELA Nº 2 - Transferência de /ɛ/ e /ɔ/ na realização dos fonemas /e/ e /o/ do espanhol, segundo o nível de proficiência de universitários brasileiros (IL/UFRGS)

<b>Nível de proficiência</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>peso</b>
básico	298/1.169	25	0,72
intermediário	362/1.817	20	0,54
avanzado	116/1.010	11	0,18

Conforme vemos na Tabela Nº 2, acima, há maior índice de transferência nos dados dos sujeitos classificados no nível básico de proficiência (0,72) e menor índice nos sujeitos classificados no nível avançado (0,18). Estes resultados são evidências favoráveis à hipótese de que a freqüência do fenômeno decresce com o aumento da proficiência. MAJOR (1995), por exemplo, no que se refere à fonologia, afirma que a transferência é maior em estágios iniciais de proficiência. Portanto, de modo geral, à medida que o aprendiz se torna mais proficiente na L2, menos transferência realiza da língua materna para a língua alvo. Os resultados também nos fazem sugerir que apenas aparecem mudanças radicais nos resultados a partir do nível avançado. No entanto, a análise dos sujeitos, individualmente, não parece confirmar tal hipótese, visto que alguns apresentam proficiência intermediária e alto índice de transferência. Outros sujeitos, ainda, classificados em nível básico de proficiência, realizaram plenamente as vogais /e/ e /o/, sem apresentar transferência. Podemos pensar, portanto, que o nível de proficiência como medida de múltiplos conhecimentos e habilidades lingüísticas não parece ser



suficiente para que se possa prever índice maior ou menor de transferência de regras específicas. Este resultado segue ao encontro do que afirma ODLIN (1989), já referido na fundamentação teórica, de que a proficiência é uma questão controversa justamente por não haver consenso sobre a adequação dos testes em sua mensuração. No caso deste trabalho, talvez um teste que priorizasse apenas a produção fonológica do sujeito pudesse obter resultados mais precisos. Discutiremos os resultados individuais dos sujeitos mais adiante, quando, então, retornaremos a esta questão.

Segundo as possibilidades de representações na segunda língua, propostas por MAJOR (1995), parece-nos que os sujeitos da pesquisa identificam as diferenças entre os sons de sua língua materna e os da língua estrangeira, mas deixam de produzi-los corretamente em muitos momentos. Portanto, ainda que o português possua as vogais /e/ e /o/ em seu inventário fonológico, o aprendiz, ao produzir na língua estrangeira, pode realizá-las como /ɛ/ e /ɔ/, em determinados contextos, o que parece caracterizar a instabilidade da produção na segunda língua. Isso parece claro quando tomamos os valores gerais de transferência, isto é 20%, os quais nos indicam que os informantes alternam o uso de /e/ e /o/ com /ɛ/ e /ɔ/ em suas produções na língua espanhola, demonstrando a instabilidade da produção. Há, porém, alguns sujeitos que identificam e produzem corretamente os fonemas em estudo em todas ou quase todas as ocorrências, como é o caso do SE (nível básico), com uma (1) ocorrência de transferência; do SS (nível avançado), com (2) duas ocorrências; do SU (nível avançado), com uma (1) ocorrência; e do SI (nível básico), que não transferiu em nenhuma ocorrência. Em relação ao desempenho individual dos sujeitos, discutiremos, posteriormente, possíveis fatores extralingüísticos que possam ter influenciado os resultados.

Utilizando-nos da explicação de MAJOR (1995), a alternância entre a produção dos fonemas da L1 e da L2 pelos sujeitos nos leva a supor que fazem uma representação subjacente diferente da língua materna e da língua estrangeira. Entretanto, tendo em vista as características metodológicas deste estudo, trataremos apenas dos processos fonológicos envolvidos na produção da segunda língua, cujo resultado foi selecionado

estatisticamente, deixando de mencionar, assim, a representação subjacente do falante.

Quanto à representação superficial, em alguns momentos, ainda é diferente da forma nativa do espanhol. Sendo assim, por exemplo, ora produzem o fonema /e/ corretamente, ora o substituem por /ɛ/. Esta alternância na produção dos fonemas em estudo demonstra a instabilidade típica da interlíngua: o aprendiz produz os sons da língua materna, alternando-os com os da língua alvo e apresentando, inclusive, uma produção intermediária entre as duas formas.

Cabe ressaltar, aqui, que outros fatores podem motivar a instabilidade da interlíngua. Com relação a este estudo, por exemplo, o contexto seguinte e precedente poderia determinar diferenças na produção das vogais /e/ e /o/. MAJOR (1995, p. 118) refere-se, inclusive, ao fato de que falantes nativos de espanhol produzem vogais mais abertas diante de /s/, embora esse segmento não apresente valor fonológico. No entanto, esta variável não foi controlada neste trabalho, sendo interessante sua inclusão em novas pesquisas sobre o fenômeno.

Quanto à proficiência, portanto, ainda que haja evidências, na literatura em aquisição de segunda língua e neste estudo, de que a transferência é mais provável em níveis básicos de proficiência, essa relação pode ser questionada. A nosso ver, é necessária uma investigação mais detalhada acerca dos sujeitos e da interlíngua, tendo em vista as diferenças individuais na produção dos aprendizes, bem como as múltiplas combinações de representações subjacentes e processos fonológicos. .

O segundo grupo de fatores selecionado pelo programa estatístico foi semestre letivo.

### **2ª variável selecionada: semestre letivo**

Apesar de os sujeitos estarem classificados por níveis de proficiência, incluímos esta variável, já que havia, na amostra, informantes do II ao VIII semestres do Curso de Letras. Examinaremos, a seguir, a Tabela Nº 4 com os resultados de transferência para esta variável.

TABELA Nº 3 – Transferência de /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol, segundo o semestre letivo de universitários brasileiros (IL/UFRGS)

<i>Semestre letivo</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>peso</i>
II semestre	351/1.839	19	0,38
IV semestre	110/500	22	0,77
VI semestre	248/1.479	17	0,49
VIII semestre	67/344	19	0,73

Como observamos, os resultados para este grupo de fatores não correspondem àqueles obtidos pelo grupo nível de proficiência e contrariam as expectativas de que a transferência seja inversamente proporcional ao semestre cursado. Dessa forma, a Tabela Nº 3 apresenta-nos maior índice de transferência dos fonemas /e/ e /o/ nos dados coletados dos sujeitos de IV e VIII semestres do curso, o que não equivale ao progresso esperado na aquisição da língua. Entretanto, devemos considerar que tais resultados estão condicionados ao desempenho de cada sujeito, o que demonstra que a progressão na interlíngua não segue, necessariamente, a semestralidade. As evidências estão, por exemplo, nos sujeitos SI (II semestre) e SV (VIII semestre) que apresentaram, respectivamente, 0% e 40% de transferência nos dados. Por isso, os dados relacionados à semestralidade serão rediscutidos posteriormente, ao tratarmos das diferenças individuais.

### **3ª variável selecionada: grupo de palavras**

A variável grupo de palavras tem caráter central neste trabalho e corresponde às quatro primeiras hipóteses de investigação. Cada um dos grupos de palavras apresenta uma dificuldade para o aprendiz, a qual se

relaciona a uma regra do português do Brasil, o que pode ou não favorecer a transferência.

Conforme a concepção teórica adotada neste trabalho, as formas superficiais dependem tanto das representações subjacentes quanto dos processos fonológicos envolvidos. Sendo assim, segundo MAJOR (1995), se: **1.** a representação subjacente, bem como os processos, são iguais aos da língua materna; **2.** a representação é uma forma intermediária entre a L1 e a L2 e os processos são iguais aos da L1; ou **3.** a representação subjacente é igual à da língua alvo, mas os processos, iguais aos da L1, então, é provável que a forma superficial apresente transferência. Como já descrevemos no capítulo anterior, a presença das vogais /ɛ/ e /ɔ/, no português do Brasil, quase sempre está governada por regras fonológicas, as quais, possivelmente, são transferidas pelo aprendiz de espanhol como segunda língua, em contextos semelhantes aos da língua materna.

Retomamos, aqui, as regras do português do Brasil que equivalem às quatro primeiras hipóteses de investigação desta pesquisa:

1. A regra denominada Abaixamento Datílico condiciona a presença de vogais médias baixas em vocábulos proparoxítonos, como em psic[ɔ]logo e mal[ɛ]fico;
2. A regra denominada Abaixamento Espondeu condiciona a presença de vogais médias baixas em vocábulos que apresentam sílaba final pesada e penúltima sílaba acentuada, como, por exemplo, em d[ɔ]cil e r[ɛ]ptil;
3. A presença do segmento /l/ e suas realizações, na coda de oxítonas, condiciona a presença de vogais médias baixas, como nos vocábulos s[ɔ]l e m[ɛ]l;
4. A sílaba fechada por obstruinte (com exceção do -s) condiciona a presença de vogais médias baixas, como em c[ɔ]ccix e p[ɛ]psi.

5. Em alguns contextos do português do Brasil, não é prevista a realização da vogal como média alta ou média baixa, não havendo regra que determine a presença de /e,o/ ou /ɛ,ɔ/, como nas palavras *chalé* e *rosa*. Para a coleta de dados, foram utilizados vocábulos que apresentam similaridade lexical entre o português e o espanhol.

Em decorrência de tais regras incidirem no português falado do Brasil, esperava-se que a maior incidência de transferência nos dados coletados fosse, justamente, nas palavras cuja presença de vogais médias baixas estivesse condicionada a uma das regras. Para tanto, analisaremos, a seguir, os resultados da Tabela N° 4.

TABELA N° 4 – Transferência de /ɛ/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol, segundo os grupos de palavras (regras fonológicas), por universitários brasileiros (IL/UFRGS)

<b>Grupo de palavras</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>peso</b>
Sílaba fechada por obstruente	77/344	22	0,58
Abaixamento Datílico	187/931	20	0,54
Abaixamento Espondeu	129/682	19	0,52
Oxítone terminada em //	138/861	16	0,47
Similaridade lexical	146/991	15	0,44

Como vemos na Tabela N° 4, os índices de transferência variam pouco de um grupo de palavras para o outro. Os maiores índices estão nos grupos onde incidem as regras *sílaba fechada por obstruente* (0,58), *Abaixamento Datílico* (0,54) e *Abaixamento Espondeu* (0,52). O menor peso relativo (0,44) é para o grupo onde não há incidência de regra, mas apenas *similaridade lexical* entre as palavras. O programa estatístico prevê o ponto 0,50 como intermediário. Logo, no conjunto dos dados, os grupos *similaridade lexical* e *oxítone terminada em //* desfavorecem a transferência, enquanto os demais (*sílaba fechada por obstruente*,

*Abaixamento Datílico e Abaixamento Espondeu*) a favorecem. Este fato não nega que a transferência seja de regras, pois o grupo *oxítone terminada em //* pode ser a primeira, dentre as quatro regras do português do Brasil, a ser eliminada na interlíngua do aprendiz<sup>34</sup>.

Assim, podemos inferir que as regras que apresentaram maior peso relativo permanecem no sistema fonológico da interlíngua sendo, portanto, transferidas para a representação superficial, onde aparecem os fonemas /ɛ/ e /ɔ/ em lugar de /e/ e /o/, respectivamente. Como já dissemos, é possível que a regra que condiciona a vogal média baixa na presença do segmento // seja a primeira a ser desligada da representação subjacente, pois apresenta o menor peso relativo (0,47) quando da produção na língua espanhola. Isto, contudo, deveria ser testado mediante estudo longitudinal, o que escapa aos objetivos deste trabalho.

Tendo em vista a pouca variação entre os grupos de palavras, realizamos outra análise estatística cruzando as freqüências das variáveis *grupo de palavras e níveis de proficiência*. Os resultados estão expressos na Tabela N° 5, conforme segue.

---

<sup>34</sup> Este resultado pode estar relacionado à necessidade de suprimir, também, os processos de semivocalização do // final, levando o aprendiz a conferir atenção a essas palavras, a monitorar sua produção. Não há, contudo, neste trabalho, meios de isolar tais processos e mensurar separadamente seus efeitos.

TABELA Nº 5 – Percentuais de transferência de /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS) em relação ao cruzamento das variáveis grupo de palavras e níveis de proficiência

<i>Grupo de palavras</i>	<b>BÁSICO</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b>	<b>AVANÇADO</b>
	%	%	%
Sílaba fechada por obstruinte	26	22	17
Abaixamento Datílico	22	23	12
Abaixamento Espondeu	21	21	13
Oxítone terminada em //	27	13	8
Similaridade lexical	17	17	8
<b>Totais</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>10</b>

Analisando os resultados da Tabela Nº 5, percebemos que a ocorrência de transferência diminui sistematicamente apenas do nível intermediário para o avançado, o que constitui, em princípio, evidência favorável à hipótese de que os aprendizes, durante o desenvolvimento da interlíngua, suprimem as regras da língua materna que não pertencem à língua alvo. Pode-se perceber que todos os percentuais diminuem do nível intermediário para o avançado, o que não ocorre quando se compara o básico com o intermediário. Nesta comparação, fica evidente que os grupos *similaridade lexical*, *Abaixamento Espondeu* e *Abaixamento Datílico* têm percentuais de transferência ou idênticos ou extremamente próximos. Há, por outro lado, uma pequena redução no grupo *sílaba fechada por obstruinte* (de 26% para 22% de transferência) e, merecendo destaque, uma redução drástica (de 27% para 13%, que representa menos da metade) de transferência no grupo *oxítone terminada em //*. Essa grande redução parece confirmar que esta seja a primeira regra da língua materna eliminada da interlíngua do aprendiz – talvez por ser este um contexto mais saliente e por exigir atenção do aprendiz, também, à supressão de processos ligados à pronúncia do //.

Neste ponto, cabe mencionar que essas diferenças internas entre os grupos de palavras (ainda que não tenham sido testadas para verificar se

são estatisticamente significativas) sugerem que os aprendizes transferem regras, e não segmentos – já que há sempre mais transferência nos grupos de palavras que correspondem a regras do português, em contraste com o grupo em que há apenas similaridade lexical entre as duas línguas. Este grupo de palavras mostra pesos relativos baixos para a transferência desde o nível básico. Diante dessas observações e para melhor investigar o papel das regras na transferência, realizamos outra rodada estatística, amalgamando os grupos de palavras onde incidia alguma regra fonológica para, então, contrastá-los com o grupo da similaridade lexical. Os resultados estão expressos na Tabela N° 6.

TABELA N° 6 – Transferência de /ɛ/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol em relação à presença ou ausência de regra fonológica (universitários brasileiros, IL/UFRGS)

<b>Grupo de palavras</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>peso</b>
palavras onde atua regra fonológica	531/2.818	19	0,52
palavras com similaridade lexical	146/991	15	0,44

O peso relativo de transferência nos vocábulos onde incide alguma regra fonológica continua sendo maior do que nas palavras com apenas similaridade lexical entre o português e o espanhol. De acordo com os princípios da análise estatística usada, pode-se afirmar que a presença da regra fonológica favorece a transferência (peso de 0,52), enquanto sua ausência a desfavorece (peso de 0,44). Isso nos leva a pensar que, quando há uma regra que determina a presença da vogal média baixa /ɛ/ ou /ɔ/ no português, o aprendiz a transfere para a produção na segunda língua, o que ocorre em menor frequência quando não existe regra condicionando a presença de tais vogais. Cabe salientar que, em relação ao vocábulo *telefono*, doze dos vinte e cinco sujeitos o produziram com a vogal média baixa /ɛ/. Tendo em vista que, em português, o mesmo vocábulo é uma paroxítona, cuja vogal é média alta, a produção destes falantes parece-nos confirmar a transferência da regra de *Abaixamento datílico*, que condiciona a



presença de vogais médias baixas em proparoxítonas. Evidentemente, isso ainda precisaria ser testado com outros processos/regras, com maior número de sujeitos e, especialmente, com estudos longitudinais.

#### 4ª variável selecionada: instrumentos

O último grupo de fatores selecionado foi instrumentos de coleta de dados.

A variável instrumentos foi inserida no trabalho porque poderia ter influência na produção do sujeito no momento da elicitación dos dados. Os resultados para esta variável serão apresentados na Tabela Nº 7.

TABELA Nº 7 – Transferência /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol em relação aos instrumentos de coleta dos dados, por universitários brasileiros (IL/UFRGS)

<i><b>Instrumentos</b></i>	<i><b>N</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>peso</b></i>
leitura de frases	253/1.149	22	0,56
perguntas	175/925	19	0,51
desenhos	172/940	18	0,50
leitura de palavras	176/1.148	15	0,44

Conforme vemos na Tabela Nº 7, o maior peso relativo de transferência foi no instrumento leitura de frases, o que evidencia que este modo de coleta de dados favorece o fenômeno. Já esperávamos este resultado uma vez que a palavra dentro de contexto é menos monitorada pelo falante. Conforme já o dissemos, há outros elementos a considerar na leitura como a preocupação com o conteúdo da mensagem e o fato de ser compreendida pelo ouvinte. Além disso, observa-se que nas tarefas envolvendo perguntas ou partindo de gravuras, mais próximas da conversação, a transferência é menor, mas não é desfavorecida. Esses resultados são favoráveis às idéias de MAJOR (1995, p.121) de que a transferência é mais provável em estilos casuais, nos quais o falante está mais preocupado com a comunicação do que propriamente com a

performance. Em decorrência disso, segundo MAJOR, a pronúncia semelhante à do nativo é mais provável em listas de palavras, fator que desfavoreceu a transferência nos dados desta pesquisa (peso de 0,44).

Retomando o resultado da análise estatística, é importante destacarmos, novamente, as quatro variáveis selecionadas pelo programa, quais sejam: *nível de proficiência, semestre letivo, grupo de palavras e instrumentos*.

Com relação à variável *nível de proficiência*, houve maior percentual de transferência nos dados dos sujeitos de nível básico e, nos demais níveis de proficiência, os percentuais decrescem. Este resultado parece ser favorável à hipótese de que o aprendiz mais proficiente transfere menos elementos da língua materna em sua produção na segunda língua. Entretanto, há que se considerar uma grande variação entre os sujeitos dentro do mesmo nível de proficiência o que sugere uma explicação com base nas diferenças individuais dos aprendizes.

Os resultados estatísticos para a variável *semestre letivo* não apontam para uma progressão na interlíngua conforme a semestralidade, mas, ao contrário, podem estar relacionados ao nível de proficiência dos sujeitos ou a suas características individuais.

A variável *grupo de palavras* representa o foco central deste trabalho, correspondendo às quatro primeiras hipóteses, as quais se relacionam às regras do português do Brasil que condicionam a presença de vogais médias baixas e, também, à ausência de regras como no caso de similaridade lexical entre as duas línguas envolvidas no estudo. Os resultados para esta variável favorecem a hipótese de que ocorre maior percentual de transferência quando há uma regra da língua materna que condiciona a presença da vogal média baixa. O grupo de similaridade lexical, conforme esperávamos, apresentou, em geral, o menor índice de transferência. Tal resultado pode representar uma evidência favorável ao que diz a literatura revisada neste trabalho, já que, conforme MAJOR (1995), sempre que os processos fonológicos forem iguais aos da língua materna, será possível ocorrer a transferência. Dessa forma, o aprendiz poderia

transferir as referidas regras em contextos semelhantes àqueles onde a regra atua no português.

Quanto à variável *instrumentos*, a leitura de frases revelou maior índice de transferência, evidência esta favorável ao que afirma a literatura sobre os estilos casuais. A leitura de palavras, ao contrário, apresentou o menor índice de transferência. Estes são os resultados obtidos através das variáveis consideradas estatisticamente significativas.

A variável *palavra dentro ou fora de contexto* não foi selecionada pelo programa. Entretanto, como o grupo *instrumentos* foi discutido anteriormente, parece-nos interessante salientar os resultados obtidos na rodada estatística referentes à contextualização da palavra, conforme a Tabela Nº 8. Tais resultados parecem refletir uma tendência freqüentemente relatada na literatura sobre L2.

TABELA Nº 8 – Transferência de /ε/ e /ɔ/ na realização dos fonemas /e/ e /o/ do espanhol, segundo o contexto da palavra, por universitários brasileiros (IL/UFRGS)

Contexto da palavra	N	%
Palavra fora de contexto	522/3.013	17
Palavra dentro de contexto	253/1.148	22

Através da tabela, percebe-se um maior percentual de transferência nas palavras dentro de contexto, ou seja, nos dados coletados através de leitura de frases. Esse resultado é compatível com a expectativa de que a pronúncia de palavra isolada pode ser monitorada com mais facilidade, o que talvez auxilie o aprendiz a suprimir os processos da língua materna. O resultado também pode ser considerado uma evidência ao que diz a literatura, mais precisamente MAJOR (1995), de que a transferência é mais provável em estilos casuais e de que a pronúncia mais próxima à norma nativa ocorra em listas de palavras. Percebemos, neste estudo, que os dados coletados através do instrumento leitura de frases seja o mais próximo ao estilo casual, uma vez que o sujeito mantém-se menos envolvido com a monitoração da palavra em teste e mais preocupado com o contexto em geral.

## **Apresentação e discussão de resultados referentes a diferenças individuais**

Ainda que este trabalho não tenha sido concebido para investigar diferenças individuais, parece haver, em nossos dados, aspectos interessantes a esse respeito, de sorte que julgamos oportuno relatá-los, na expectativa de melhor caracterizar o fenômeno de transferência e de postular a necessidade de, em futuras investigações, desenhar instrumentos mais adequados para o seu estudo.

Tendo em vista o fato de que os dados coletados não evidenciam uniformidade na interlíngua dos aprendizes quanto à produção e supressão dos processos de transferência das vogais /ε/ e /ɔ/ para o espanhol, já que há indivíduos com nível de proficiência intermediário e alto índice de transferência, bem como sujeitos do nível básico que não transferem, analisaremos, a seguir, os resultados do grupo de fatores *sujeitos*. Lembramos, contudo, que essa análise considera apenas a distribuição percentual dos dados.

Primeiramente, apresentaremos os resultados individuais agrupando os sujeitos por nível de proficiência, conforme segue, nas Tabelas de N° 9 a 11. Na Tabela N° 9, estão os sujeitos classificados como tendo nível básico de proficiência.

TABELA Nº 9 – Transferência /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS) com nível básico de proficiência

<i>Sujeitos</i>	<i>Semestre</i>	<i>Freqüência de transferência</i>	<i>%</i>
Sujeito H	II	134/168	80
Sujeito K	II	92/165	56
Sujeito A	II	33/169	20
Sujeito N	VI	23/162	14
Sujeito D	II	9/169	5
Sujeito Q	VI	6/169	4
Sujeito E	II	1/167	1
Sujeito I	II	0/169	0

Conforme se percebe, através da Tabela Nº 9, há uma enorme discrepância entre os sujeitos de proficiência nível básico, quanto à transferência nos fonemas /ε/ e /ɔ/. Dois sujeitos, SH e SK, com 80% e 56% de transferência, respectivamente, diferem dos demais, que têm baixos percentuais, próximos aos da média geral ou bem insignificantes. A hipótese de que, nos níveis de proficiência mais baixos, ocorre maior incidência de transferência, tendo em vista o pouco conhecimento do aprendiz em relação às regras da língua alvo, não se confirma nestes dados, em que a oscilação entre 0% e 80% de transferência reclama explicação. Pode-se dizer, então, que a proficiência, ao menos nestes dados, não prediz a freqüência da transferência de regras da língua materna para a língua alvo. Pode-se supor que a explicação para tais resultados possa estar nas diferenças individuais. Assim, fatores como ritmo de aprendizagem, aptidão lingüística e motivação talvez pudessem dar conta da variação nos resultados. Infelizmente, os dados aqui analisados não nos permitem mais do que sugerir uma linha de estudos adicionais nesta direção. Prova disso é que, analisando as informações sobre os sujeitos com resultados extremos – de um lado, SH e SK, o de outro, SE e SI -, todos pertencentes ao segundo semestre letivo, em suas entrevistas individuais, não foi possível perceber grandes diferenças entre

o quanto gostam de estudar a língua espanhola e o contato que possuem com a língua fora de sala de aula. Nenhum destes sujeitos freqüentou cursos de língua fora da Universidade e todos apontaram como contato apenas a sala de aula, acrescido de poucas viagens (de curta duração) a países de fala espanhola e assistência a canais de televisão a cabo (não se podendo determinar o quanto). Pode-se dizer, de modo geral, que o contato dos sujeitos com a língua espanhola era, na maioria, quase que exclusivamente feito em sala de aula. Alguns alunos expandiram esse contato com amigos hispano-falantes, por meio de viagens (não freqüentes) a países de fala espanhola ou através dos meios de comunicação (televisão a cabo). Esse quadro caracteriza a aprendizagem da língua espanhola como segunda língua, por estudantes universitários brasileiros em situação formal de ensino.

Passemos, agora, aos resultados do nível de proficiência intermediário, apresentados na Tabela Nº 10:

TABELA Nº 10 – Transferência /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS) com nível intermediário de proficiência

<i>Sujeitos</i>	<i>Semestre</i>	<i>Freqüência de transferência</i>	<i>%</i>
Sujeito X	VI	95/160	59
Sujeito V	VIII	66/165	40
Sujeito T	VI	43/159	27
Sujeito B	II	39/162	24
Sujeito L	IV	38/168	23
Sujeito R	VI	24/160	15
Sujeito J	II	22/162	13
Sujeito Y	VI	14/170	8
Sujeito G	II	13/174	7
Sujeito F	II	4/162	2
Sujeito C	II	4/168	2

Este grupo de sujeitos, classificados como nível de proficiência intermediário na língua espanhola, é formado por alunos de segundo

semestre (SB, SC, SF, SG, SJ), quarto semestre (SL), sexto semestre (SR, ST, SX, SY) e oitavo semestre (SV).

Percebe-se, novamente, a falta de uniformidade entre os resultados dos sujeitos com o mesmo nível de proficiência, conforme o teste aplicado. Além disso, também aqui, há evidências de que a proficiência não prediz adequadamente o processo de transferência. Os resultados de aplicação de transferência são discrepantes entre, principalmente, os sujeitos SC e SF (segundo semestre e apenas 2% de transferência) e SV e SX (oitavo e sexto semestres, 40% e 59% de transferência, respectivamente).

Os sujeitos SC e SF (2% de transferência) apresentam rápida e proficiente aquisição da L2, uma vez que pertencem ao grupo intermediário, mas têm percentual baixíssimo de transferência nos dados coletados. Supomos que a explicação para suas performances, a nosso ver, poderia estar nas diferenças individuais, talvez aptidão para línguas.

Os sujeitos SR, SJ, SY e SG (15%, 13%, 8% e 7% de transferência) parecem formar um subgrupo, ainda que apresentem diferenças quanto ao semestre letivo em que se encontram. Em suas entrevistas individuais, não há registro de cursos de língua fora da Universidade, tampouco de maiores contatos com a L2 fora de sala de aula, com exceção do sujeito SJ, que salientou o contato com namorado falante nativo de espanhol. Os resultados destes sujeitos sugerem que as regras do português não foram, ainda, suprimidas quando produzem oralmente na língua espanhola, mas apenas tiveram sua aplicação reduzida, o que é condizente não só com o nível de proficiência e semestre letivo que cursam, mas, também, com a instabilidade que parece caracterizar a interlíngua, ou seja, estes sujeitos parecem “saber” que devem suprimir as regras de abaixamento das vogais médias, mas nem sempre são bem-sucedidos em fazê-lo. Tendem, contudo, a eliminá-las, pelos baixos percentuais que apresentam.

Os sujeitos ST, SB e SL ( 27%, 24% e 23% de transferência) parecem formar outro subgrupo dentro do nível intermediário, que apresenta um percentual um pouco maior que o dos sujeitos anteriores, levando-nos a pensar que talvez ainda não tenham adquirido o sistema de

regras da L2, transferindo para o espanhol regras que não existem nesta língua.

Os sujeitos SV e SX (40% e 59% de transferência), que cursam oitavo e sexto semestres, respectivamente, apresentam percentual bastante alto de transferência, ainda que estejam no final do curso universitário. O sujeito SX, em sua entrevista, afirmou ter cursado dois níveis de língua espanhola fora da Universidade e ter contato com amigos falantes nativos<sup>35</sup>. Parece-nos que, neste caso, tanto o contato como o curso realizado não tenham sido suficientes para que o aprendiz pudesse desenvolver uma maior habilidade de codificação dos sons da língua alvo, desligar nós de abertura referentes às vogais médias baixas do português e suprimir processos da língua materna quando da produção na língua espanhola. Talvez, estejam presentes, também, fatores como motivação ou ansiedade, os quais não pudemos mensurar. Com relação a estes sujeitos, que cursam os últimos semestres de língua, os dados obtidos nos levam a pensar em um caso de fossilização da interlíngua. Conforme SELINKER (1972), o aprendiz que fossiliza não alcança a competência da língua alvo, parando em um estágio da interlíngua que contém regras diferentes do sistema alvo. Entretanto, seria necessária uma maior investigação acerca de outros processos e regras da língua materna, a fim de verificar se, realmente, tais sujeitos não estão avançando na construção da interlíngua.

Por fim, analisamos os resultados relativos aos sujeitos com nível avançado de proficiência, conforme mostra a Tabela 11.

---

<sup>35</sup> Em uma primeira análise, esperávamos que os alunos que haviam cursado espanhol fora da Universidade obtivessem um menor índice de transferência em relação aos aprendizes que apenas freqüentavam as aulas da Universidade. Entretanto, os sujeitos que afirmaram cursar espanhol fora da Universidade apresentaram pesos relativos de 0,60 e 0,74 de transferência. Assim, é provável que, em relação a estes dados, o fato de o aluno cursar espanhol fora da Universidade não desempenhe papel relevante. Além disso, a inoperância desta variável pode ser atribuída, também, às limitações do instrumento de coleta de dados.



TABELA Nº 11 – Transferência /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS) com nível avançado de proficiência

<i>Sujeito</i>	<i>Semestre</i>	<i>Freqüência de transferência</i>	<i>%</i>
Sujeito Z	IV	53/168	32
Sujeito P	VI	31/164	19
Sujeito M	IV	19/164	12
Sujeito O	VI	10/169	6
Sujeito S	VI	2/166	1
Sujeito U	VIII	1/179	1

Analisando a Tabela Nº 11, mais uma vez não é possível perceber uniformidade entre os resultados de transferência, uma vez que os sujeitos oscilam entre 1 e 32% de ocorrência do fenômeno. No entanto, comparando-se com os resultados dos níveis de proficiência anteriormente analisados, percebe-se que o intervalo é menor. Os sujeitos SO, SS e SU parecem ter adquirido o sistema de regras da língua alvo, realizando quase que plenamente os fonemas em estudo. Conclui-se, portanto, que tais sujeitos suprimiram os processos da língua materna no momento da produção na língua espanhola.

Os sujeitos SP e SM apresentam alto índice de transferência tendo em vista sua classificação no nível avançado de proficiência; parecem, contudo, estar adquirindo o sistema alvo, uma vez que suprimem as regras da língua materna em boa parte dos casos (transferência abaixo de 20%). Por fim, o sujeito SZ, com 32% de transferência, parece estar aquém do que se esperaria de um aprendiz de nível avançado. No entanto, por estar no quarto semestre, pode-se supor que ainda venha a progredir na aquisição da língua alvo, suprimindo mais sistematicamente as regras da língua materna aqui testadas.

Obviamente, há um outro aspecto a ser observado neste ponto da discussão. Essa análise de percentuais de transferência por sujeito considerou todos os casos, inclusive os referentes às palavras com

similaridade lexical, em que não há regras da língua materna prevendo a vogal a ser realizada. Certamente, isso enfraquece qualquer argumento sobre o papel das regras na transferência. Ainda assim, a apresentação da distribuição da transferência por sujeitos nos pareceu essencial para pôr em questão a relação entre proficiência e transferência e para realçar a importância das diferenças individuais na aprendizagem da segunda língua.

Assim, sugerindo que a grande variação encontrada nos resultados dos sujeitos aponta em direção às diferenças individuais na aquisição da segunda língua, passamos a analisar os sujeitos sob o ponto de vista dos fatores não estruturais que influenciam o fenômeno da transferência, segundo a revisão da literatura apresentada na seção 1.2.2.

Os fatores personalidade, aptidão e capacidade de ler e escrever não podem ser discutidos neste trabalho pelo fato de não haver dados coletados que propiciem uma análise adequada.

Outro fator ligado ao indivíduo é a idade. Os sujeitos desta pesquisa variaram entre 19 e 58 anos. Na Tabela N<sup>o</sup> 12<sup>36</sup>, em anexo 5, apresentamos a relação entre sujeitos, idade e percentual de transferência. Não foi possível estabelecer relação com o desempenho fonológico, visto que os sujeitos mais velhos, SE e SR, apresentaram baixos índices de transferência.

A literatura em aquisição da fonologia destaca como período sensitivo o intervalo dos seis anos de idade até a puberdade, faixa etária que não corresponde aos aprendizes mais jovens desta investigação. Portanto, o fator idade isolado não é suficiente para prever resultados, apenas é pertinente discuti-lo, dessa forma, no período crítico. Desse modo, a idade não parece determinar as diferenças, aqui encontradas, entre os sujeitos.

---

<sup>36</sup> Analisando a referida tabela, percebemos que os sujeitos mais velhos, SR e SE, apresentaram baixos índices de transferência (15% e 1%, respectivamente), ao passo que, dentre os sujeitos mais jovens, alguns (SH, SX e SK) apresentaram os maiores índices de transferência, o que não favorece a idéia de que, quanto mais jovem o aprendiz, melhor sua pronúncia na segunda língua.

Parece-nos, portanto, que fatores como aptidão lingüística e motivação possam ser os responsáveis pela pronúncia como nativo dos sujeitos SE e SI, os quais, praticamente, não transferiram as regras do português na produção em língua espanhola. Em relação ao sujeito SI, tendo em vista o fato de estar cursando o segundo semestre de língua e apresentar uma pronúncia como nativo dos fonemas em estudo, sugerimos como explicação a habilidade do sujeito em codificar os sons estrangeiros, lembrando a concepção de aptidão especial para a pronúncia, segundo ELLIS (1994) e ODLIN (1989). Isso, contudo, mereceria investigação mais detalhada e completa de seu desenvolvimento fonológico, o que escapa às possibilidades deste estudo.

No que se refere à motivação, ou seja, o esforço do aluno em aprender a língua, segundo ODLIN (1989), podemos analisar as respostas dos sujeitos à pergunta: *Você gosta de estudar a língua espanhola?*, embora não represente um instrumento elaborado para investigar a motivação. Dos vinte e cinco sujeitos desta pesquisa, dezoito responderam que gostam de estudar a língua espanhola. Três sujeitos (SF, ST e SU) afirmaram que gostam muito da língua.

O resultado da análise da Tabela N<sup>o</sup> 13, em anexo 6, não parece esclarecedor, já que os indivíduos que, supostamente, têm motivação para o estudo da língua, variam de 0% a 80% de transferência nos dados, o que representa um enorme intervalo. Não podemos afirmar, portanto, que a motivação dos sujeitos seja o fator responsável pela baixa ocorrência de transferência nos dados dos sujeitos SF e SU, por exemplo. Entretanto, tal fator não pode ser descartado e, talvez, se mensurado com o devido instrumento, pudesse dar conta dos resultados.

Ainda em relação à pergunta sobre motivação, o sujeito SA (nível básico) respondeu "mais ou menos", o que, a princípio, sugere pouca motivação para o estudo da língua. Seus resultados apontam 20% de transferência nos dados e, tendo em vista sua proficiência (básico) e o fato de que estava cursando o segundo semestre de língua, não nos parece um percentual elevado cuja explicação seja a falta de motivação pelo curso.

Já o sujeito SB (nível intermediário, II semestre) apresentou 24% de transferência e respondeu à questão sobre motivação afirmando que, apesar de gostar da língua espanhola, se encontrava desmotivada pelo ensino recebido, o que aponta para questões pedagógicas. Levando-se em consideração a proficiência deste sujeito, é possível que a desmotivação seja responsável pelo percentual relativamente alto de transferência. Os dados de que dispomos não são suficientes para avançar nesta discussão.

Por fim, o sujeito SL (nível intermediário, IV semestre) apresentou resultados semelhantes (23% de transferência) e afirmou que gosta da língua espanhola, mas é preguiçoso, o que pode refletir pouca motivação (pouco esforço, na definição de ELLIS, 1994, p. 509). Concluimos que, em relação à motivação, é necessário um instrumento mais eficaz do que uma mera pergunta sobre o gosto pelo estudo da língua, uma vez que isso não nos permitiu investigar adequadamente a relação entre a motivação e o desempenho do aprendiz na língua alvo.

Após essa breve incursão sobre a questão das diferenças individuais na aprendizagem e sobre o papel dos fatores não-estruturais na transferência, parece ter ficado claro que, ainda que seja verdadeiro, de modo geral, que a transferência diminui à medida que a proficiência aumenta, essa relação precisa ser melhor investigada.

De outra parte, a supressão das regras da língua materna pelos aprendizes de segunda língua talvez seja mais transparente se compararmos o papel das regras quando os sujeitos são agrupados, não por nível de proficiência, e sim, por nível de transferência.

Tomando os percentuais de transferência, é possível subdividir os sujeitos em quatro grandes grupos, assim organizados:

**Grupo A:** são os sujeitos H, K e Y, com 51% de transferência em diante

**Grupo B:** são os sujeitos B, L, T, V e Z, com 21% a 50% de transferência

**Grupo C:** são os sujeitos A, N, J, R, M e P, com 11% a 20% de transferência

**Grupo D:** são os sujeitos D, E, Q, C, U, S, F, G, Y e O, com 0% a 10% de transferência

Esses grupos por nível de transferência foram, então, cruzados com os grupos de palavras, tal como se apresenta na tabela 14.

Tabela Nº 14 – Percentuais de transferência de /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros ( IL/UFRGS) obtidos pelo cruzamento entre grupos de palavras e grupos de sujeitos por nível de transferência

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
	%	%	%	%
Abaixamento Espondeu	61	32	14	6
Oxítone terminada em //	67	18	17	2
Sílaba fechada por obstruinte	86	34	16	3
Abaixamento Datílico	70	30	15	6
Similaridade lexical	49	28	11	2

Observando-se a Tabela Nº 14, percebe-se que, no grupo A, cujos sujeitos apresentam percentual acima de 51% de transferência, as quatro regras do português parecem estar determinando a transferência vigorosamente. Isso contrasta com o efeito do grupo *similaridade lexical*, cujo percentual de transferência é relativamente menor (49%). Essa diferença favorece a hipótese de que os aprendizes transferem regras da língua materna para a língua estrangeira.

No grupo B, destaca-se o baixo índice de transferência nas *oxítonas terminadas em //* - apenas 18%, contra índices em torno de 30% para os demais grupos de palavras. Isso vem reforçar a idéia de que essa seja a primeira regra da língua materna suprimida na interlíngua.

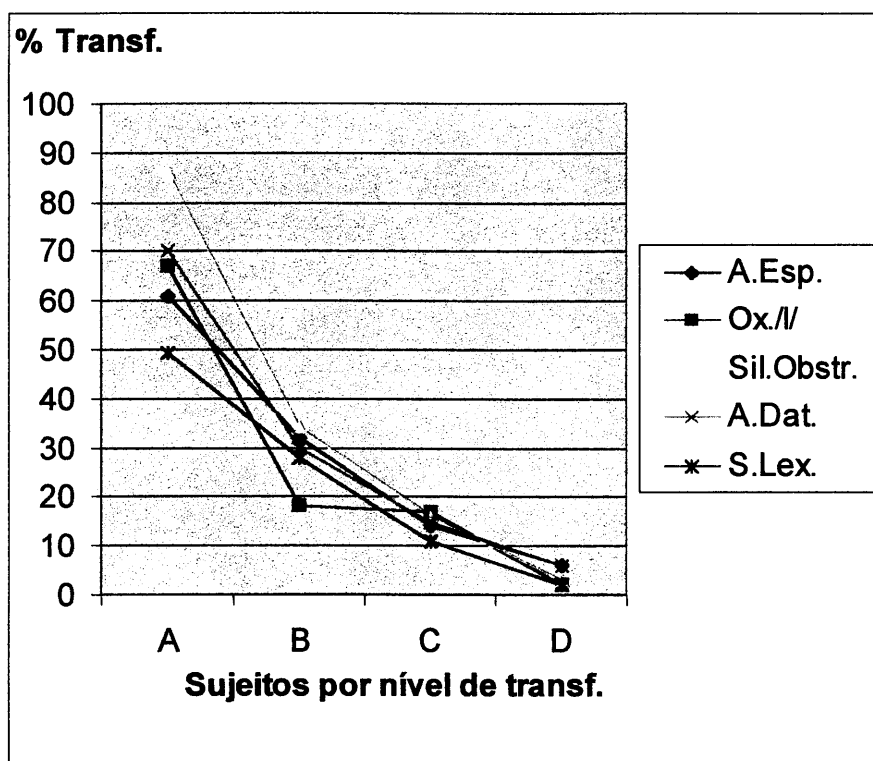
No grupo C (sujeitos com transferência entre 11% e 20%), contudo, os demais grupos de palavras têm índices mais baixos do que o das *oxítonas terminadas em //*, que parece ter “estabilizado” (entretanto, não se pode esquecer que não se trata aqui de estudo longitudinal). Neste nível, o efeito das regras da língua materna na transferência novamente parece

presente, pois os percentuais são mais altos do que o que se observa no grupo *similaridade lexical* (11%).

Por fim, no grupo D (sujeitos com percentual de 0% a 10% de transferência), as diferenças se reduzem, mas os aprendizes ainda parecem sujeitos a realizar processos da língua materna ao produzir na segunda língua. Há, ainda, certa instabilidade em sua performance, que mereceria ser investigada quanto à atuação de fatores acústico-articulatórios, especialmente, talvez, a relação entre a presença da vogal média baixa e as propriedades dos segmentos precedente e seguinte.

Essa análise, em que os sujeitos estão agrupados segundo níveis de transferência, pode ser melhor visualizada no gráfico abaixo.

Gráfico Nº 1 – Frequência de transferência de /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros (IL/UFRGS) com base no cruzamento entre grupos de palavras e sujeitos agrupados por nível de transferência



O que se observa é que a supressão da transferência apresenta o mesmo padrão – linear – para todos os grupos de palavras, exceto o das oxítonas terminadas em //, que apresenta uma queda brusca inicial, um

degrau de estabilização entre os pontos B-C e, novamente, declínio. Dados longitudinais ou maior número de sujeitos, talvez, permitissem uma discussão mais detalhada e esclarecedora dessa evolução.

Finalmente, considerando o caráter central dos grupos de palavras neste estudo, bem como o interesse em determinar seu papel na evolução dos aprendizes, apresentamos, a seguir, o cruzamento entre essas variáveis. É o que aparece na Tabela Nº 15.

Organizamos os sujeitos – em ordem crescente – segundo o nível geral de transferência de cada um (expresso em percentuais na primeira coluna da tabela).

Registramos, ao lado, os percentuais de transferência de cada sujeito em cada grupo de palavras. A idéia era verificar se havia, realmente, padrão linear, ou se a supressão das regras da língua materna apresentava algum outro padrão.

TABELA 15 – Percentuais de transferência de /e/ e /o/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol por universitários brasileiros ( IL/UFRGS) em relação ao cruzamento entre grupos de palavras e sujeitos

<i>Sujeitos</i>	<i>%</i>	<i>A. Esp.</i>	<i>Ox. /l/</i>	<i>Sil. Obstr.</i>	<i>A. Dat.</i>	<i>S.Lex.</i>	
SI	0	0	0	0	0	0	
SU	1	0	0	0	0	0	
SE	1	4	0	0	0	0	0% transf.
SS	1	0	0	0	3	3	
SC	2	0	0	0	5	3	
SF	2	4	3	0	3	0	
SQ	4	0	9	0	5	0	
SD	5	7	6	7	3	5	
SO	6	10	0	14	11	3	
SG	7	3	3	13	18	5	
SY	8	28	0	0	8	0	até 10% transf.
SM	12	11	23	15	5	8	
SJ	13	15	14	14	14	10	
SN	14	12	21	8	11	13	
SR	15	17	15	8	19	3	
SP	19	11	3	33	28	13	até 20% transf. com exceções
SA	20	19	29	20	13	18	
SL	23	32	18	31	13	23	
SB	24	20	14	25	24	26	
ST	27	26	9	20	33	41	
SZ	32	50	22	40	26	20	
SV	40	31	27	47	54	30	
SK	56	65	65	73	56	28	
SX	59	54	45	92	69	50	até 50% transf.
SH	80	63	89	93	84	70	



As linhas acrescentadas à tabela demarcam níveis de transferência. Se houvesse padrão regular no efeito das regras, o traçado das linhas seria comparável — não é o que se observa.

Também não há, propriamente, linearidade. Os casos de supressão total de regra do português (percentual zero), por exemplo, aparecem variavelmente numa ou noutra regra, num ou noutra sujeito. Trata-se mais de oscilação do que de um padrão estável, ao que tudo indica.

Com isso, concluímos que o fenômeno da transferência, ainda que tenha se mostrado sensível às regras da língua materna, ao nível de proficiência, ao semestre e aos instrumentos de coleta de dados, provavelmente é determinado, também, por outros fatores que esta pesquisa não contemplou adequadamente. Dentre eles, destacamos as possíveis diferenças individuais e o papel do contexto precedente e seguinte.

Com relação às hipóteses propostas, julgamos ter, em certa medida, evidências favoráveis às relacionadas com as regras do português (a – d). Quanto à relação entre supressão da transferência e nível de proficiência, os resultados gerais são favoráveis, mas o estudo detalhado dos sujeitos em cada nível de proficiência mostrou que não há uma vinculação necessária entre ambos. Isso equivale a dizer que, nem sempre, a transferência é inversamente proporcional à proficiência.

Este estudo mostra, assim, que o percurso dos aprendizes varia. Isso não exclui, contudo, a existência de tendências gerais que este estudo não tenha contemplado, seja pelo número reduzido de sujeitos, seja pela coleta transversal (e não longitudinal), seja por limitações do instrumento de coleta de dados ou da análise. Ao que parece, apenas estamos começando a compreender as relações entre transferência e interlíngua e a natureza dos fatores que favorecem a transferência. Muito, ainda, precisa ser feito, certamente.

## CONCLUSÕES

Nosso interesse pelo assunto teve origem na reflexão acerca da importância e propagação do idioma espanhol, especialmente no Rio Grande do Sul, diante da proximidade geográfica e cultural de países hispano-falantes, bem como dos acordos políticos e econômicos firmados até o momento. Diante disso, é natural que brasileiros, e principalmente gaúchos que tenham contato com o espanhol, percebam a similaridade entre as duas línguas, o que os leva, muitas vezes, a tentar falar o idioma mesmo sem instrução formal, baseando-se na observação oportunizada pelos contatos com nativos desta língua.

Além disso, observamos que muitos professores de espanhol como língua estrangeira apresentam pronúncia que, em determinados momentos ou contextos, se distancia da norma do falante nativo. Começamos, então, a questionarmo-nos sobre o porquê de tais produções, já que, provavelmente, concluíram um curso de licenciatura na língua que os habilita a ensiná-la em níveis de educação fundamental e média. Interessamo-nos, portanto, em investigar qual a natureza de tais dificuldades, se revelam certa sistematicidade e se a prática de sala de aula poderia contribuir para sua erradicação. Assim, detivemo-nos no tópico da aquisição das vogais médias altas /e/ e /o/, as quais, em muitos momentos, são realizadas como vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ por brasileiros falantes de espanhol como segunda língua.

Tendo em vista o fato de que os alunos da universidade são os futuros professores de espanhol, a pesquisa foi realizada com vinte e cinco (25) universitários brasileiros (da Licenciatura e do Bacharelado em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) aprendizes de espanhol como segunda língua.

A coleta de dados deu-se através de quatro instrumentos, especialmente elaborados para este estudo, nos quais constavam palavras com os fonemas em estudo. Os instrumentos foram os seguintes: nomeação de palavra a partir de desenho, elicitacão de palavra através de pergunta ou associação de idéias, leitura de palavras e leitura de frases. Cada instrumento continha palavras pertencentes a cinco grupos, os quais correspondem a cinco contextos do português do Brasil onde ocorrem vogais médias baixas. Quatro desses contextos são condicionados por regras fonológicas, quais sejam, Abaixamento

espondeu, oxítone terminada em /l/, sílaba fechada por obstruente e Abaixamento datílico. O quinto contexto continha palavras inseridas no trabalho por apresentarem apenas similaridade lexical com o espanhol. A realização da vogal média baixa, em português, nestas palavras, não está condicionada a regras fonológicas.

Tendo em vista, então, a existência de regras na maioria dos casos e a realização das vogais em estudo como vogais médias baixas (inexistentes na língua espanhola) por alguns sujeitos, pensamos que fosse o caso de um processo de transferência das regras da língua materna dos aprendizes (português) ao produzirem na segunda língua (espanhol). Cabe aqui esclarecer, como já o fizemos na fundamentação teórica, que os termos “regra” e “processo” foram tomados como equivalentes operacionalmente já que a transferência da regra representa um processo fonológico na aquisição da segunda língua.

Para analisar os dados coletados a partir dos instrumentos, os resultados foram submetidos a um programa estatístico. Para isso, foram considerados fatores lingüísticos e extralingüísticos que pudessem influenciar a produção dos sujeitos. A discussão dos resultados foi feita a partir desses fatores, bem como dos cruzamentos entre eles, relacionados às hipóteses de investigação do trabalho.

O fato de serem dois os fonemas em estudo, as vogais /e/ e /o/, não se constitui em evidência à transferência de segmento, uma vez que os percentuais das vogais foram muito próximos, fazendo-nos considerar a transferência de regra.

O programa estatístico considerou significativas as seguintes variáveis: *nível de proficiência, semestre letivo, grupo de palavras e instrumentos.*

Levando em consideração apenas a variável *nível de proficiência*, parece haver maior percentual de transferência nos dados dos sujeitos do nível básico. A partir deste nível de proficiência, os percentuais decrescem até o nível avançado. Este fato é evidência favorável à hipótese de que o aprendiz mais proficiente, ou seja, que já conhece mais sobre a língua em aquisição, transfere menos elementos da língua materna quando produz na língua alvo. Entretanto, quando analisamos os sujeitos individualmente, percebemos grandes diferenças individuais, tais como sujeitos do nível básico com 0% e 1% de transferência e sujeitos do nível intermediário com 59% e 40% de transferência. Sendo assim, há evidências de que, neste conjunto de dados, a proficiência não prediz a transferência, já que existem enormes discrepâncias entre os sujeitos dentro dos mesmos níveis de proficiência. Tal resultado aponta para

uma explicação que leve em conta as diferenças individuais, pois fatores extralingüísticos, como motivação e aptidão lingüística, por exemplo, podem ter influenciado na performance dos sujeitos, embora não tenham sido testados nesta pesquisa.

Quanto à variável *semestre letivo*, os resultados não apontam para uma progressão na interlíngua conforme a semestralidade, mas, como dissemos anteriormente, de acordo com o desempenho de cada sujeito individualmente. Em termos pedagógicos, esse fato nos leva a pensar sobre a importância da explicitação das regras do português por parte do professor quando se trata da fonologia da segunda língua; ao menos é o que se percebe para este estudo. Por outro lado, é possível, também, que os resultados da variável *semestre letivo* indiquem que a produção oral como falante nativo não depende tanto do insumo fonológico recebido em sala de aula, mas da associação deste a outros fatores como, por exemplo, a aptidão lingüística ou, de acordo com as diferenças individuais, seja importante pensar em adequar os insumos às diferentes necessidades dos alunos.

A variável *grupo de palavras* corresponde às hipóteses centrais de investigação relacionadas às regras do português do Brasil que condicionam a presença de vogais médias baixas e, ainda, à ausência de regras como é o caso da similaridade lexical com o espanhol. Os resultados são evidência favorável à hipótese de que, quando há uma regra da língua materna (português) que condiciona a presença da vogal média baixa, ocorre maior percentual de transferência. Isso sugere que o aprendiz, ao produzir na segunda língua (espanhol), transfere as regras de sua língua materna, produzindo vogais médias baixas em contextos de vogais médias altas, ainda que elas não existam no sistema vocálico da língua alvo. Paralelamente, o grupo de palavras com similaridade lexical apresentou, em geral, menor índice de transferência, já que nestes vocábulos não incidia nenhuma regra.

Ainda em relação a esta variável, é importante salientar que a regra do português do Brasil com menor percentual de transferência é a *oxítone terminada em //*, a qual parece ser o primeiro processo de transferência suprimido pelo aprendiz de espanhol como segunda língua.

No que tange à variável *instrumentos*, os resultados são evidências favoráveis ao que diz a literatura revisada: estilos casuais podem levar a uma maior transferência, visto que o aprendiz está preocupado com a comunicação, com o sentido e tem menos chance de monitorar a forma. No caso desta pesquisa, a leitura de frases apresentou maior índice de transferência, indicando que a palavra contextualizada é menos monitorada pelo aluno. Em

contrapartida, a leitura de palavras isoladas obteve o menor índice de transferência, reforçando o que já se disse sobre o monitoramento.

Tendo em vista os resultados deste trabalho, é possível que a explicação para os dados obtidos esteja nas diferenças individuais e não no nível de proficiência de cada sujeito. Parece, então, que a transferência é multideterminada, sendo, por isso, importante verificar e testar fatores individuais relacionados à aquisição de segunda língua que, possivelmente, possam ter influência na produção dos falantes.

No entanto, a hipótese de que haja um processo de transferência de regras, e não de segmentos, atuando nos resultados parece confirmada, devendo ser investigada mais profundamente através, por exemplo, de um estudo longitudinal que acompanhe o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. Além disso, seria interessante investigar outros processos de aquisição de regras a fim de verificar se as características individuais se sobrepõem a outros fatores como parece ser o caso no material analisado neste trabalho.

O fato de este estudo estar circunscrito a substantivos e adjetivos sugere, também, uma pesquisa direcionada aos verbos, os quais apresentam outros contextos e condicionamentos distintos para o surgimento de vogais médias baixas. Conforme BATTISTI & VIEIRA (1996, p. 183), citando a análise de Harris, há regras de outra natureza que interagem para a alternância vocálica das formas verbais. Portanto, percebe-se que há explicações diferenciadas para os verbos, o que mereceria uma investigação mais aprofundada e, talvez, uma comparação com os resultados deste trabalho.

Acreditamos ser necessário, também, apontar outras limitações deste trabalho como o número de sujeitos, os tipos de instrumentos utilizados e o fato de não se ter investigado o estilo casual propriamente dito, que propicia com maior intensidade fenômenos de transferência, conforme a literatura em segunda língua. Além disso, não foi investigada a influência dos segmentos vizinhos aos fonemas em estudo, que, conforme a literatura, podem favorecer certa abertura das vogais no sistema do espanhol, por razões articulatórias. Talvez, nestes casos, houvesse maior probabilidade de transferência, o que permitiria discutir mais acuradamente a atuação das regras fonológicas testadas.

Para finalizar, esperamos ter contribuído, ainda que minimamente, para uma melhor compreensão sobre o processo de aquisição do espanhol como segunda língua por estudantes brasileiros. A semelhança entre as duas línguas tende, em geral, a obscurecer as dificuldades desses aprendizes, o que acaba

por não favorecer abordagens adequadas em sala de aula. Além disso, considerando que esses sujeitos são os futuros profissionais responsáveis pela difusão e ensino da língua espanhola, parece-nos fundamental que a natureza de suas facilidades e de suas dificuldades sejam investigadas e compreendidas. Nesse sentido, esperamos que este estudo subsidie o professor universitário, bem como seus alunos, quanto ao desenvolvimento da aquisição da língua espanhola. Compreendendo melhor o que subjaz à produção dos sujeitos, é possível que os aprendizes suprimam mais facilmente os processos fonológicos transferidos da língua materna para a segunda língua, através do conhecimento mais aprofundado das regras da primeira língua, o que, sem dúvida, seria desejável no processo de aquisição da segunda língua.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AMARAL, L.I.C. *Variação de vogais pretônicas nos dialetos urbanos de extremo sul do Brasil*. Projeto de Pesquisa, Porto Alegre. 1998.
- BATTISTI, E.; VIEIRA, M.J.B. *O sistema vocálico do português*. In: Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Ditongos derivados*. D.E.L.T.A., nº 10, 1994.
- BONNET VILLALBA, T.K. *A transferência na aquisição de anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros*. 1993. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CAMARA JR. , J.M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CARIONI, L. *Aquisição de Segunda língua: a teoria de Krashen*. In: Bohn, H.; Vandresses, P. (Org.) *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC. 1988.

- CHOMSKY, N. & HALLE, M. *The sound pattern of english*. New York: Harper e How, 1968.
- CLEMENTS, G. N. & HUME, E.V. *The internal organization of speech sounds*. In: Goldsmith, J. (Org.) *The handbook of phonological theory*. London: Basil Blackweel, 1995.
- COLLISCHON, G. *O acento em português*. In: *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- DÓRNYEI, Z. *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Learnign*, 31, 117-135, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Motivation and motivation in the foreing language classroom*. *The Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284, 1994.
- DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FREITAS, M. A. *Empréstimos, teoria auto-segmental e abertura vocálica*. Campinas: *Caderno de Estudos Lingüísticos*, (23): 71-81, 1992.
- GARDNER, R.C. ; TREMBLEY, P.E. & MASGORET, A M. *Towards a full model of second language learning: nan empirical investigation*. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362, 1997.
- GASS, S; SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Massachusetts: Newbury House Publ, 1983.



\_\_\_\_\_. *Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer*. In: Handbook of second language. San Diego: Academic Press, 1996.

GARNHAM, A. *Psycholinguistics*. Cambridge: University Press, 1985

HERNANDORENA, C.L.M. *Introdução à teoria fonológica*. In: Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

IOUP, G. & WEINBERG, S.H. *Interlanguage Phonology*. Cambridge, USA: Newbury House, 1987.

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford University Press, New York, 1993.

LOPEZ, B. S. *The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect)*. Los Angeles: University of California, Ann Harbor, University Microfilms International, 1979. Tese (Doutorado). University of California, 1979.

MAJOR, R.C. *Native and nonnative phonological representations*. IRAL: International Review of Applied Linguistics vol. XXXIII/2, 109-27, 1995.

MENÉNDEZ PIDAL, R. *Manual de gramática histórica española*. Madrid: Espasa-Calpe S.A., 1952.

MOULTON, W. *Towards a classification of pronunciation errors*. Modern Language Journal, 46: 101-9, 1962.

ODLIN, T. *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

- QUILIS, A. *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos S. A. , 1988.
- QUILIS, A. & FERNÁNDEZ, J.A. *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gráficas Oviedo, 1972.
- RINGBOM, H. *On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production*. Michigan: Language Learning, v. 42, nº 1, p. 85-112, 1992.
- SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: Bohn, H; Vandressen, P. (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. In: *Studies in second language acquisition.*, 13:275-98, 1991
- STAMPE, David. *A dissertation on Natural Phonology*. Chicago: University of Chicago, 1973.
- VIEIRA, M. J. *Neutralização das vogais médias postônicas*. Porto Alegre, 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- WETZELS, L. *Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese*. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº. 23, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Harmonização vocálica, truncamento, abaixamento e neutralização no sistema verbal do português: uma análise autossegmental*. Campinas: Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº 21, 1991.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - Questionário

#### DADOS SOBRE O INFORMANTE

1) Nome:

2) Curso: ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado

3) Língua Materna

4) Você gosta de estudar a língua espanhola?

5) Você estudou espanhol em cursos de línguas? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quantos níveis:

6) Você está estudando espanhol em cursos de línguas? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual nível:

7) Qual seu contato com a língua espanhola:

( ) apenas em sala de aula

( ) em família (origem hispano-parlante)

( ) viagens a países de fala espanhola. Qual a frequência? .....

( ) vivência em país de língua espanhola. Quanto tempo? .....

( ) contato através de amigos e colegas de origem hispano-parlante

## ANEXO 2 – Teste de proficiência

### LEITURA E COMPRENSÃO DE TEXTO

Texto Valor nutritivo del queso

El queso es, ciertamente, un producto alimenticio muy valioso. Procede de la leche coagulada y tiene en su composición proteínas de alta calidad, grasas, calcio y vitaminas liposolubles.

Pese a su alto valor nutritivo, se consume en bajas cantidades en España, tanto en relación con el consumo de leche (322 g/persona y día, mientras que el de queso es sólo de 15 g/persona y día) como también al comparar con otras poblaciones europeas. En Italia y Francia se consumen 33 y 39 g/persona y día, respectivamente.

La razón de la diferencia de consumo puede estar en la tradición que existe en la Europa comunitaria de consumir el queso como postre, que en España choca con la costumbre de tomar frutas, dado que son más abundantes en nuestro clima que en el centro de Europa. En efecto, la tradición de consumo de queso en España lo sitúa antes como objeto de aperitivo, plato frío o recurso de bocadillo que como plato fuerte, en forma de tablas de queso o como postre, tan habituales en naciones como Francia.

BLANCO Y NEGRO, 26-VIII-1990

Lea las siguientes frases y señale V (verdadero) o F (falso) en relación con el contenido del artículo.

1) El queso apenas tiene valor nutritivo.

V ( ) F ( )

2) En España se prefiere el queso como aperitivo.

V ( ) F ( )

3) El queso es rico en proteínas.

V ( ) F ( )

4) En el queso abundan los hidratos de carbono.

V ( ) F ( )

5) En España se consume más queso que en Francia e Italia.

V ( ) F ( )

6) Las tablas de queso son un plato habitual en España.

V ( ) F ( )

7) Los españoles suelen preferir de postre la fruta.

V ( ) F ( )

## GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

Complete el siguiente texto eligiendo para cada uno de los huecos una de las tres opciones que se le ofrecen. Marque la opción elegida en la hoja de respuestas.

### Taxi para todo

Si de madrugada a uno le da un terrible dolor de cabeza y comprueba que no tiene ni un \_\_\_1\_\_\_ analgésico, ¿qué se puede hacer? En estas situaciones \_\_\_2\_\_\_ muchas las personas \_\_\_3\_\_\_ recurren a un taxi para que les solucione el problema. Sólo es necesario que la persona \_\_\_4\_\_\_ a una emisora de radio taxi, indique qué es lo que quiere, dónde hay que comprarlo y especificar lo que \_\_\_5\_\_\_ aproximadamente el producto. El taxímetro empezará a correr en el \_\_\_6\_\_\_ en que un taxista acepte realizar la compra.

Una vez adquirido el artículo, lo llevará \_\_\_7\_\_\_ el domicilio del cliente y éste le abonará el precio que marque el taxímetro - si es de noche o día festivo hay que \_\_\_8\_\_\_ las tasas correspondientes - además de lo que se ha comprado. \_\_\_9\_\_\_ nadie pueda gastar bromas, se comprueban los datos del cliente si \_\_\_10\_\_\_ sospechas.

Los taxis suelen realizar más servicios de lo que se cree: llevar y recorrer paquetes y sobres son \_\_\_11\_\_\_ de los más conocidos. El taxi tiene la ventaja \_\_\_12\_\_\_ la rapidez y, sobre todo, ofrece una \_\_\_13\_\_\_ seguridad para el paquete. En general no es normal que \_\_\_14\_\_\_ desacuerdo entre el cliente y el conductor \_\_\_15\_\_\_ el precio del trayecto, pero en caso de problemas, las empresas aceptan \_\_\_16\_\_\_ clase de reclamación justificada.

También llevar a los niños al colegio forma parte de estos servicios. En ocasiones, \_\_\_17\_\_\_ muchos motivos, hay quienes solicitan un taxi para que \_\_\_18\_\_\_ a los niños. De la misma forma, se puede \_\_\_19\_\_\_ con un taxista que a una hora determinada recoja a un cliente para llevarlo al aeropuerto o a la estación

Si coinciden muchas llamadas a este servicio el mismo día y a una hora punta, \_\_\_20\_\_\_ Corre el riesgo de sufrir retrasos; por eso, lo más recomendable es solicitar el servicio con la debida antelación. (Adaptado de El País)

### OPCIONES

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| 1. a) uno<br>b) solo<br>c) más        | 11. A) unos<br>b) muchos<br>c) algo        |
| 2. a) son<br>b) están<br>c) hay       | 12. A) a<br>b) de<br>c) con                |
| 3. a) las que<br>b) quienes<br>c) que | 13. A) grande<br>b) más<br>c) mayor        |
| 4. a) llama<br>b) llamara<br>c) llame | 14. A) existe<br>b) exista<br>c) existirá  |
| 5. a) paga<br>b) cuesta<br>c) cobra   | 15. A) sobre<br>b) desde<br>c) entre       |
| 6. a) momento<br>b) acto<br>c) tiempo | 16. A) cualquier<br>b) ninguna<br>c) mucha |

7. a) hasta  
b) desde  
c) en

8. a) juntar  
b) sumar  
c) pasar

9. a) puesto que  
b) para que  
c) así que

10. A) pasan  
b) hay  
c) están

17. a) para  
b) de  
c) por

18. A) trasladada  
b) trasladaba  
c) traslade

19. A) asociar  
b) acordar  
c) encontrar

20. A) lo  
b) le  
c) se

## GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

En cada una de las frases siguientes se ha marcado con letra **negrita** y *cursiva* un fragmento. Elija de entre las tres opciones de respuesta, aquella que tenga un significado equivalente al del fragmento marcado.

- 01) - ¿A qué hora llegaste anoche a casa?  
- Llegué a las **tantas**, como siempre.

- a) muy pronto  
b) muy tarde  
c) a la hora habitual

- 02) - Mira, ahí viene el autobús.  
- ¡Ya **era hora!**

- a) Qué puntual llega!  
b) Qué pronto llega!  
c) Qué tarde llega!

- 03) - ¿Te gusta la paella?  
- Sí. Es mi plato **favorito**.

- a) preferido  
b) principal  
c) habitual

- Sí, y me ha parecido un **rollo**.

- a) muy interesante  
b) muy aburrida  
c) muy larga

- 05) - Este regalo \_\_\_\_\_ para tu hija.  
- Muchas gracias, se lo daré mañana.

- a) es  
b) está

- 06) - ¿Por qué no viniste ayer a mi casa?  
- Es que \_\_\_\_\_ toda la tarde estudiando

- a) estaba  
b) estuve

- 07) - ¿No habría alguna posibilidad de que nos \_\_\_\_\_ pasar?  
- Creo que no. Sin entrada no dejan pasar a nadie.

- a) dejaran  
b) dejan  
c) dejarían  
d) dejarán

- 08) - Estare en Madrid a las nueve aproximadamente  
- En cuanto \_\_\_\_\_, llámame, por favor.

- a) has llegado  
b) llegarás  
c) hubieras llegado  
d) llegues

- 09) - Espero que \_\_\_\_\_ mañana a mi fiesta de cumpleaños.  
- No te preocupes. Aquí estaremos.

- a) vengáis  
b) venis  
c) vendriais  
d) vinierais

- 10) - ¿Qué es esto?  
- Un mueble \_\_\_\_\_ para los zapatos.

- a) por  
b) para

- 11) - Me he sacado el carné de conducir.  
- Yo lo tengo \_\_\_\_\_ los dieciocho años.
- a) desde
  - b) a
  - c) de
  - d) para
- 12) - ¿No te gusta este queso?  
- Sí, pero también quiero comer \_\_\_\_\_ este otro.
- a) en
  - b) de
  - c) a
  - d) por
- 13) - ¿Pudiste matricularte?  
- Sí, no tuve \_\_\_\_\_ problema.
- a) ningún
  - b) cualquier
- 14) - Mañana es el cumpleaños de María y no sé qué comprarle.  
- Cómprale \_\_\_\_\_ cosa. Ya sabes que a ella le gusta todo.
- a) cualquier
  - b) cualquiera
- 15) - Tienes que hablar con Rosa.  
- Sí, ya lo sé. Mañana pasará \_\_\_\_\_ su casa.
- a) en
  - b) para
  - c) por
  - d) hacia
- 16) - ¿Vamos \_\_\_\_\_ compras esta tarde?  
- No, no puedo; tengo clase.
- a) de
  - b) por
  - c) a
  - d) para
- 17) - ¿Enrique es un buen compañero, verdad?  
- Sí, siempre se preocupa \_\_\_\_\_ los amigos.
- a) por
  - b) sobre
  - c) para
  - d) a
- 18) - ¿Qué tal has hecho el examen?  
- Mal, en cuanto leí las preguntas en me quedé blanco.
- a) me senti mal
  - b) se me olvidó todo
  - c) me puse nervioso
- 19) - ¿Sabes algo de Felipe?  
- Lo último que oí de él es que estaba en paro.
- a) no salía de casa
  - b) no tenía trabajo
  - c) estaba enfermo
- 20) - ¿Conoces a Ana Santos?  
- Sí, me llevo muy bien con ella.
- a) Llevo tiempo viviendo con ella
  - b) Tengo buena relación con ella
  - c) Me divierto con ella
- 21) - Date prisa; \_\_\_\_\_ no salgamos ya, vamos a llegar tarde.  
- ¡Ya voy! Podéis ir llamando al ascensor.
- a) como
  - b) si
  - c) cuando
  - d) aunque
- 22) - ¿Quién es ese chico tan guapo?  
- Es Matias, el chico con \_\_\_\_\_ salió Charo el año pasado.
- a) que
  - b) quien
  - c) cual
  - d) el quien
- 23) - Esta playa está llena de gente.  
- Sí, últimamente hay muchas personas \_\_\_\_\_ vienen aquí de vacaciones.
- a) las que
  - b) las cuales
  - c) que
  - d) quienes
- 24) - ¡Qué camisa más bonita! Me encanta.  
- A mi también. Me gusta \_\_\_\_\_ la voy a comprar ahora mismo.
- a) tanto como
  - b) tanto que
  - c) tan como
  - d) tan que

## COMPRESIÓN AUDITIVA

1.1 Escuche la siguiente receta que una experta gastronoma da por la radio y a continuación elija la opción correcta: V / F (Verdadero/Falso). Antes de empezar a escuchar la grabación, conviene que lea usted las frases

1. Una pieza de cordero que pese un kilo debe estar en el horno tres horas.

V ( ) F ( )

2. Si se corta la carne en crudo, será más fácil después partirla

V ( ) F ( )

3. Es conveniente untar la pieza con mantequilla.

V ( ) F ( )

4. Cuando ya esté dorado, hay que añadir vino blanco

V ( ) F ( )

1.2 En un noticiario radiotónico ha oído la siguiente información

Preguntas:

1. ¿En qué local se van a celebrar las reuniones gastronómicas?

2. ¿Cuándo va a tener lugar este encuentro?

3. ¿Cómo va a terminar cada una de las reuniones?

4. ¿Van a venir cocineros galos?

1.3 El "maitre" de un pequeño restaurante tiene la costumbre de sugerir a sus comensales los platos de la carta, dirigiéndose a ellos de viva voz.

Preguntas:

1. ¿Qué plato de carne les recomienda?

2. ¿Qué les sugiere para los postres?

3. ¿Para quién recomienda las hamburguesas?

4. ¿Por qué quiere llevarse el abrigo de la señora?

25) -¿Vendrás a vernos mañana?

- \_\_\_\_\_ puedo, claro que si

- a) Si
- b) En cuanto
- c) Aunque
- d) Mientras

26) - Me ha dicho Marta que no la has llamado por teléfono

- ¡Es verdad! \_\_\_\_\_ ha olvidado.

- a) Se
- b) Se me
- c) Me la
- d) Se lo

27) -¿Podría darme hora para el doctor Hernando?

- A ver... Si \_\_\_\_\_ va bien mañana a las once, señora?

- a) La
- b) Se
- c) Le
- d) Lo

28) -¿Os gusta la película?

- No pudimos verla; cuando llegamos al cine ya no \_\_\_\_\_ entradas.

- a) hubo
- b) había

29) -¿Dónde has puesto mi bolso?

- Me parece que lo \_\_\_\_\_ en la silla del pasillo.

- a) haya dejado
- b) he dejado
- c) dejaba
- d) dejara

30) - He pensado que \_\_\_\_\_ ir el próximo fin de semana a esquiar. ¿Qué te parece?

- Me parece una idea estupenda.

- a) podamos
- b) podríamos
- c) hayamos podido
- d) habríamos podido



EXPRESIÓN ORAL



### ANEXO 3 - lista de palavras testadas

Instrumento: nomeação através de desenhos

Palavras:

chérif - trébol - suéter - césped - dólar - revólver - jóven - pólen  
papel - pincel - carretel - clavel - pastel - sol - col - caracol - farol - girasol  
pepsi - sexo - elétron - sétimo - helicóptero - óptica - tóxico - bloc  
teléfono - Ibérica - médico - pétalo - América - fórmula - periódico -  
estetoscópio - microscópio - sólido  
abierta - café - pie - bicicleta - cielo - bota - fútbol - cola - dominó - óvulo

Instrumento: elicitación através de perguntas

Palavras:

fértil - huésped - estéril - télex - chófer - móvil - orden - apóstol  
miel - piel - fiel - mantel - Gardel - parasol - volibol - control - formol - bemol  
néctar - insecto - arquitecto - eléctrico - óptimo - vodka - óbvio - dogma  
miércoles - acéfalo - aéreo - energéticos - poético - cólera - aeróbica -  
calóricos - católica - glóbulos  
metro - semestres - infierno - poeta - regla - español - copia - voz -  
laboratorio

Instrumento: leitura de palavras

Palavras:

huévil - imbécil - estiércol - éster - inmóvil - automóvil - tórax - cólon  
cruel - coronel - granel - laurel - corcel - cascol - puzol - bol - mol - resol  
antiséptico - intelecto - dialecto - selecto - cóccix - hidróxido - óctuplo -  
peróxido  
célebre - intérprete - década - cosmética - trigésimo - anafórico - arbóreo -  
bóveda - sótano - pronóstico  
mescla - chipancé - almacén - cubierto - materia - albatros - viola - próprio -  
escritorio - socio

Instrumento: leitura de frases

Palavras:

éter - débil - poliéster - catéter - dócil - ónix - fósil - prócer

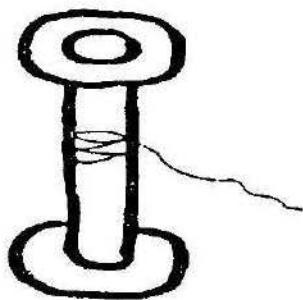
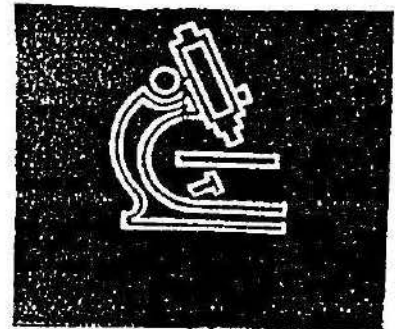
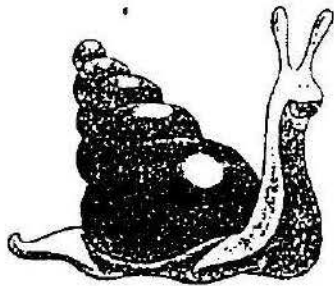
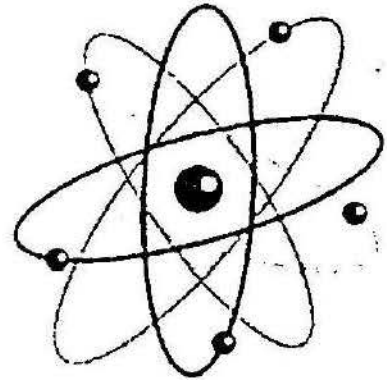
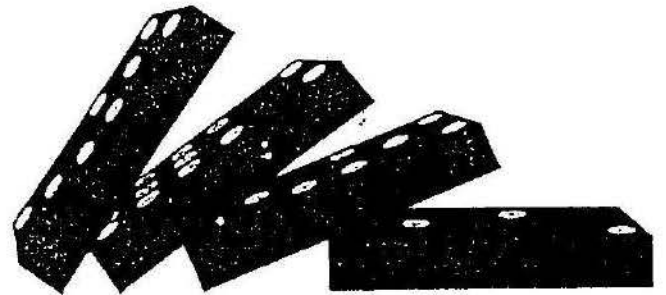
Raquel - desnivel - moscatel - Daniel - carrusel - crol - charol - rol - mogul -  
Marisol

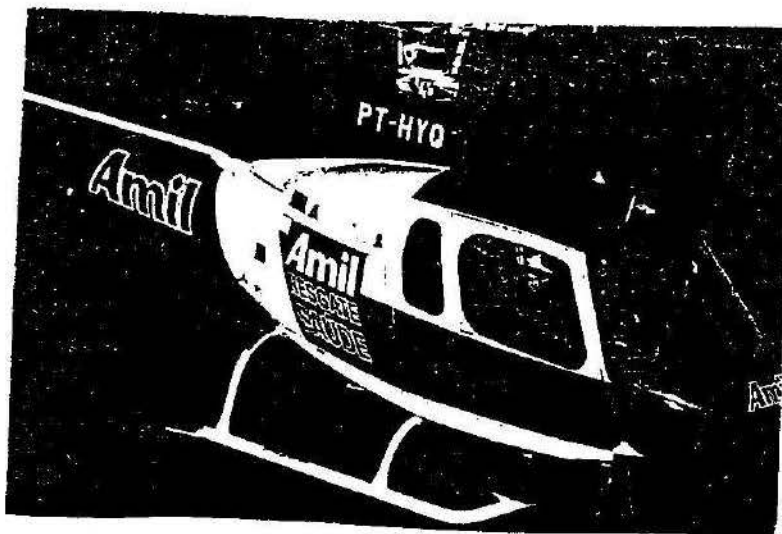
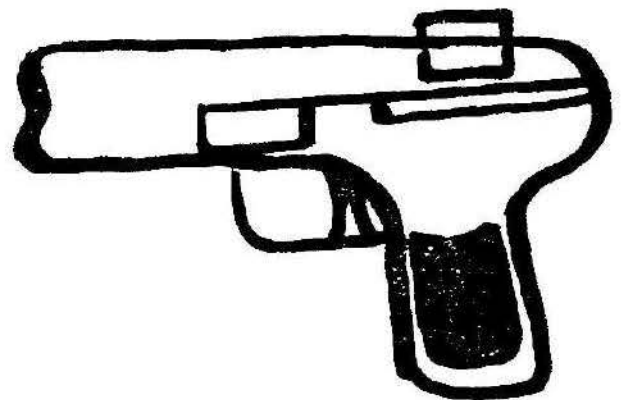
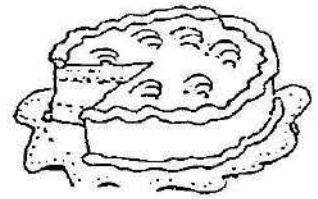
técnico - aspecto - étnica - anexo - próximo - óxido - ortodoxo - coleóptero  
alérgica - benéfico - dietético - crédito - mérito - categórico - histórica -  
psicólogo - hipótesis - hipopótamo

modesto - fe - chalé - cuaderno - invierno - acerola - rosa - moda - pólvora -  
droga

# ANEXO 4 - Instrumentos de coleta de dados (amostra parcial)

## Instrumento 1: nomeação através de desenho





## Instrumento 2: elicitación de palabras através de perguntas e associação de idéias

### Palavras do 1º grupo:

La persona que se queda en un hotel se llama (huésped).

Una persona que no puede tener hijos por algun problema orgánico es (estéril).

### Palavras do 2º grupo:

La parte del cuerpo que hidratamos y se quema en el verano es la (piel).

¿Cómo se llama aquella cosa que se pone sobre la mesa, en tela o plástico, para sobre ella ponerse los cubiertos? (mantel)

### Palavras do 3º grupo:

¿Qué cosa la abeja saca de las flores para hacer la miel? (néctar)

La batidora, la televisión, la ducha son aparatos que necesitan energía (eléctrica).

### Palavras do 4º grupo:

¿Cuáles son los días de la semana? (...miércoles...)

Nuestra sangre está compuesta de (glóbulos) rojos y blancos.

### Palavras do 5º grupo:

¿Cómo se llama el lugar donde trabaja el cientista cuando hace sus experiencias? (laboratorio)

El Curso de Letras está dividido temporalmente en (semestres).

### Instrumento 3: lectura de lista de palabras

#### LISTA DE PALAVRAS PARA LEITURA

casa - granel - merienda - imbécil - chaleco - puzol  
óctuplo - silla - cubierto - camisa - selecto - perro  
intérprete - caja - éster - hoja - bóveda - escritorio  
bolso - tostadora - huévil - vaso - coronel - rocío  
automóvil - calmo - trigésimo - despistado - chipancé  
mágico - albatros - tenedor - torax - percha - antiséptico  
adiós - pronóstico - mesa - estiércol - enchufe - mol  
bolígrafo - dialecto - chimenea - óbvio - comedor  
cosmética - polvo - anafórico - coche - almacén  
viola - acera - cólon - cruel - libros - hidróxido  
dibujo - sótano - sillón - materia - sandía - propio  
botella - inmóvil - bello - laurel - pájaro - cascol  
intelecto - ciruela - célebre - vino - arbóreo - sal  
socio - champán - corcel - piso - bol - caballo  
peróxido - almíbar - década - mezcla - árbol - resol

## Instrumento 4: lectura de frases

### FRASES PARA LEITURA

- 1) El éter está sobre la mesa.
- 2) Raquel se ha levantado temprano.
- 3) Ha llegado el técnico.
- 4) Juan tuvo el mérito reconocido.
- 5) Me gusta zumo de acerola.
- 6) María me pareció muy débil.
- 7) Daniel ha pasado el fin de semana en la playa.
- 8) El aspecto de Carmen me ha preocupado.
- 9) Soy alérgica a gambas.
- 10) Manolo es demasiado modesto.
- 11) El niño que encontré en la calle es dócil.
- 12) Las niñas estuvieron toda la tarde en el carrusel.
- 13) El óxido está en el armario.
- 14) David ha sido categórico esta mañana.
- 15) La fe transpone montañas.
- 16) En aquel lugar, han encontrado ónix.
- 17) Crol es un estilo de natación.
- 18) Carlos es ortodoxo.
- 19) Transferir la prueba fue benéfico para nosotros.
- 20) El chalé está cerca al mar.
- 21) El fósil del animal fue al museo.
- 22) Me compré un par de zapatos de charol.
- 23) Las langostas son coleópteros.
- 24) La Independencia es una fecha histórica.



## ANEXO 5

TABELA Nº 12 – Transferência /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol em relação à idade dos sujeitos (universitários brasileiros, IL/UFRGS)

<i>Sujeitos</i>	<i>Idade</i>	<i>% transferência</i>
SH	20	80
SX	22	59
SK	19	56
SV	40	40
SZ	24	32
ST	39	27
SB	24	24
SL	21	23
SA	21	20
SP	32	19
SR	58	15
SN	28	14
SJ	20	13
SM	20	12
SY	37	8
SG	31	7
SO	24	6
SD	21	5
SQ	31	4
SC	21	2
SF	19	2
SE	58	1
SS	23	1
SU	21	1
SI	21	0

## ANEXO 6

TABELA Nº 13 –Transferência /ε/ e /ɔ/ na realização das vogais /e/ e /o/ do espanhol em relação à motivação (universitários brasileiros, IL/UFRGS)

<i>Sujeitos</i>	<i>% transferência</i>
SH	80
SX	59
SK	56
SV	40
SZ	32
ST	27
SP	19
SR	15
SN	14
SJ	13
SM	12
SY	8
SG	7
SO	6
SD	5
SQ	4
SC	2
SF	2
SE	1
SS	1
SU	1
SI	0