

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

VALÉRIA SENA CAMARGO

Traços fonético-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês:
segmentos dificultadores para a aquisição do Português Brasileiro.

São Paulo
2009

Valéria Sena Camargo

Traços fonético-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês:
segmentos dificultadores para a aquisição do Português Brasileiro.

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de mestre em Língua
Portuguesa.

Área de concentração: Filologia e
Língua Portuguesa

Orientador: Profª Drª Rosane de Sá
Amado

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Nome: CAMARGO, Valéria Sena

Título: Traços fonético-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do Português Brasileiro.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Mestre em Língua
Portuguesa.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória:

Ao meu pai, meu maior exemplo de vida, coragem e perseverança; que me queria doutora, um passo dado em direção a essa conquista.

À minha mãe, luz, esteio, apoio e encorajamento, que sabe bem sua vital importância para a realização deste trabalho.

Ao meu filho, que novamente vivenciou as ausências da mãe, fica este exemplo de sede de conhecimento, o meu cabedal para você, Fê, com muito amor e carinho.

AGRADECIMENTOS:

À professora doutora Rosane de Sá Amado, pelas aulas, pela orientação neste trabalho, pelo apoio, compreensão e incentivo, em momentos muito delicados da minha vida.

Aos professores drs. Waldemar Ferreira Netto, pelas contribuições durante as aulas e no processo de qualificação, e Marcelo Módolo, pela acolhida e incentivo.

A duas pessoas que, de modo particular e especial, contribuíram muito para o resultado desta dissertação: Maria Clara e Cristina, apoios insuperáveis para eu poder frequentar as aulas.

Ao meu marido, irmã, amigos e primos, que tanto torceram para a conclusão desta etapa. *Emily, no words to thank you for your cheers and prayers! Thank you! Val, obrigada, por todo o suporte moral, técnico, operacional...*

E aos meus alunos, que aceitaram gravar suas vozes e participar deste trabalho. Muito obrigada a vocês.

RESUMO

CAMARGO, V. S. Traços fonético-fonológicos do Português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do Português Brasileiro. 2007-2009. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

O crescente interesse pela aprendizagem do português na modalidade brasileira (PB) tem levado muitas instituições nacionais a pesquisarem os diferentes modos de aquisição do português como língua materna e suas possíveis influências na aprendizagem de português como língua estrangeira, além de buscarem metodologias de ensino e prepararem profissionais, tornando-os capacitados para o ensino de Português a Falantes de Outras Línguas (PFOL). A experiência com alunos estrangeiros leva-nos a um constante questionamento a respeito do como fazer e quais as maiores dificuldades que o PB oferece a quem se interessa em aprendê-lo. Os sons do português na modalidade brasileira, particularmente os nasais, oclusivos, fricativos e laterais foram abordados neste trabalho, no qual se procurou realizar um estudo comparativo entre a ocorrência ou não destes nas línguas maternas dos informantes, a saber, espanhol falado nas Américas e inglês estadunidense e quais os possíveis obstáculos enfrentados por alunos dessas nacionalidades ao produzirem os sons do PB. Por meio da gravação de quatro informantes, denominados aqui sujeitos-aprendizes, analisamos quais sons oferecem dificuldades de produção e procuramos identificar em quais situações elas ocorrem. A metodologia escolhida foi a da gravação da leitura dos quatro informantes que, num primeiro momento, leram uma lista contendo 43 palavras e, numa segunda etapa de coleta de dados, leram um pequeno texto. As conclusões a que chegamos com a análise dos resultados obtidos levam-nos a ratificar a relevância da formação dos profissionais que atuam ou pretendem atuar no ensino de português para estrangeiros, além da necessidade premente de manuais didáticos que contemplem não somente as questões gramaticais e culturais da língua, mas também as questões fonético-fonológicas que caracterizam o PB.

Palavras-chave: aquisição de segunda língua, sons do português brasileiro, variação fonética.

ABSTRACT

CAMARGO, V.S. Phonetic-phonological aspects of Portuguese for Spanish and English speakers: segments that may difficult the acquisition of Brazilian Portuguese. 2007-2009. Thesis (master degree). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

The increasing interest on learning Brazilian Portuguese(BP) has moved many universities and other national institutions towards researches on different manners of Portuguese acquisition as first language (L1) and some possible influences on acquisition of Portuguese as a second language (L2), as well as a search for teaching strategies and for preparing teachers, making them capable to teach Portuguese as a Foreign Language.

The experience with foreign students leads us to a frequent questioning about how to do (how to teach) and what may be the main difficulties offered by BP to those who want to learn it. The sounds of BP, particularly the nasals, fricatives, oclusives and liquids were studied, trying to do a comparative study between the occurrence or not of them in the four subjects' first language, i.e, Spanish spoken in America and English spoken in the United States and what could be predicted as obstacles to be faced by students who have these languages as their L1 when they produce the sounds of BP. We recorded 4 subjects, identified in this work as subject-learners and analyzed which are the sounds that may be difficult to produce, trying to identify in what situation they occur. As methodology, we chose to record the four subject-learners' readings who, in a first moment, read a list of 43 words and, at a second phase of the data collection, read a short text. The conclusions we came up with when analyzing the data confirmed the relevancy of teachers well prepared to teach Portuguese as a foreign language, as well as teaching books that comprise not only grammar and cultural aspects of the BP but also phonetic-phonological aspects pertaining to BP.

Key-words: second language acquisition, sounds of Brazilian Portuguese, phonetic variation.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Quadro comparativo entre os sons vocálicos do PB, Espanhol e.....p. 58
Inglês
- Quadro 2 – Quadro de consoantes do PB.....p.59
- Quadro 3 – Quadro de consoantes do espanhol..... p.60
- Quadro 4 – Quadro de consoantes do inglês.....p.61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	p.12
1.1	Objetivo.....	p.15
1.2	Justificativa.....	p.17
1.3	Metodologia.....	p.25
1.3.1	Dados da instituição.....	p.29
2	ASPECTOS DA FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS.....	p.32
2.1	Algumas considerações a respeito de fonética e fonologia.....	p.32
2.2	Os universais fonológicos na aquisição da linguagem.....	p.34
2.3	Alguns aspectos sobre as vogais e consoantes portuguesas.....	p.37
2.3.1	Pontos e modos de articulação das consoantes em Português.....	p.38
2.3.2	Padrão silábico e padrão acentual na língua portuguesa.....	p.40
3	AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA.....	p.42
3.1	Considerações iniciais.....	p.42
3.2	Interlíngua, fossilização e processos de transferência.....	p.45
3.3	Alguns aspectos culturais durante o ensino de PFOL.....	p.47
4	IDENTIFICAÇÃO DOS INFORMANTES E TRANSCRIÇÃO DOS DADOS OBTIDOS.....	p.49
4.1	Identificação dos informantes.....	p.49
4.2	Lista de palavras e texto para gravação.....	p.52
4.3	Transcrição das gravações efetuadas.....	p.53
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	p.57
5.1	Análise dos processos fonético-fonológicos envolvendo segmentos consonan- tais.....	p.57
5.1.1	Segmentos obstruintes.....	p.62
5.1.1.1	Produção dos sons oclusivos / p b t d k g /.....	p.62
5.1.1.2	Produção dos sons fricativos / f v s z ʃ ʒ x h /.....	p.63
5.1.2	Segmentos soantes.....	p.68
5.1.2.1	Produção dos sons nasais.....	p.68
5.1.2.2	Produção dos sons líquidos / l ʎ /.....	p.69
5.2	Análise dos processos fonético-fonológicos envolvendo segmentos vocáli- cos.....	p. 72

5.2.1 Vogais e semivogais.....	p. 72
5.3 Análise dos processos envolvendo estrutura silábica.....	p. 75
5.3.1 Inserção de segmentos.....	p. 75
6 CLASSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE ACORDO COM A ANÁLISE DE ERROS (AE).....	p. 76
6.1 Erros de transferência.....	p. 76
6.1.1 Erros de pronúncia na leitura.....	p. 78
6.1.2 Erros idiossincráticos na pronúncia.....	p. 79
6.2 Análise de Erros segundo os critérios lingüístico, gramatical e problemas intra- lingüísticos.....	p. 80
6.2.1 Erro por adição (inclusão de morfema ou palavra em determinado contexto).....	p. 80
6.2.2 Erro fonético-fonológico (confusões causadas por oposições fonológicas ou pela existência de diferentes sons entre L1 e L2).....	p. 81
6.2.3 Erro por simplificação (regras da L2 simplificadas pelo aprendiz).....	p. 82
7 DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p. 87
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	p. 92

1. Introdução

No Brasil, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), ou Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), nomenclatura que será adotada neste trabalho, é uma modalidade relativamente nova e a crescente demanda pela aprendizagem do nosso idioma ainda carece de pesquisas, materiais didáticos diferenciados e profissionais capacitados. A partir da década de 80, alguns fatores levaram ao aumento do número de interessados na aprendizagem do português brasileiro. Dentre esses, podemos citar: a criação da ALCA (Associação do Livre Comércio para a América Latina), o MERCOSUL; a globalização; o interesse despertado no cenário mundial devido à questão dos biocombustíveis e o avanço tecnológico da televisão brasileira, principalmente na área da dramaturgia, cujas produções têm sido exportadas para inúmeros países, levando nossa cultura, costumes, história e geografia, fatores esses que despertam o interesse de diferentes nacionalidades em conhecer melhor o país e até mesmo aprender nossa língua. Já há, por exemplo, registros de bacharéis em português-brasileiro na Alemanha, na Universidade Livre de Berlim. Só nesse país, há, aproximadamente, 400 cursos livres¹, que ensinam português a mais de sete mil alunos. A África do Sul oferece em seus currículos escolares o português como língua opcional desde 2006, objetivando estreitar as relações do país com Portugal e Brasil e preparar profissionais para atuarem no mercado de trabalho dessas localidades.

Tal crescimento na demanda tem sido percebido por diferentes setores da sociedade brasileira: secretarias de turismo, empresas multinacionais que têm filiais instaladas no Brasil, mão-de-obra especializada (o Brasil continua recebendo imigrantes europeus, americanos, africanos, asiáticos) e a comunidade pesquisadora, ou seja,

antropólogos, sociólogos, economistas, administradores, profissionais das áreas de Lingüística Aplicada e Letras, entre outros. Este trabalho buscará analisar aspectos fonético-fonológicos do português produzido por falantes de outras línguas.

Segundo Mascherpe, o professor de uma língua estrangeira

precisa estar ciente de que a maior fonte de interferência no aprendizado dessa língua é constituída pelo idioma materno do aluno. Este, habituado aos padrões de articulação de sons, de distribuição de fonemas e de seus respectivos alofones, de formação de palavras e orações em sua língua materna, tenderá a aplicá-los à língua estrangeira, adaptando-a aos hábitos lingüísticos que já possui. (1970, p.2)

Nesse estudo será analisada a produção de quatro sujeitos-aprendizes, utilizando o mesmo modelo proposto por Altenberg e Vago (1987), segundo o qual dois falantes de húngaro como L1 e de inglês como L2, produziram, por meio da leitura, alguns vocábulos em inglês e tiveram suas produções gravadas e analisadas contrastivamente, e apresentará, posteriormente, resultados das análises que poderão indicar conclusões a respeito das dificuldades, similaridades e contrastes fonético-fonológicos apresentados pelos sujeitos-aprendizes ao produzirem ou tentarem produzir os sons do português.

Para Altenberg e Vago (1987), os erros cometidos pelos sujeitos falantes de húngaro como L1 e de inglês como L2 podem ser classificados em quatro tipos:

- erros de transferência – nos quais o sujeito transfere para L2 determinado som existente em sua L1
- erros provenientes da aplicação de regras não-marcadas – os pesquisadores optaram por designar desvios observados nas produções em inglês dos dois sujeitos falantes de húngaro, tais como *alongamento de vogal*, *desvozeamento ao final da palavra*, *africação*, que não podem ser explicados como interferência da L1, em *aplicação de regras não-marcadas* uma vez que ambos os sujeitos efetuaram desvozeamento de

obstruintes em posição final de palavra. Tanto o húngaro como o inglês não possuem regra de desvozeamento de obstruintes em posição final de palavra, o que não permitiria a classificação de tais desvios como transferência fonológica. Os dois sujeitos também alongaram os sons vocálicos tônicos. Tanto o alongamento quanto o estressamento vocálico pode ocorrer com frequência em línguas. Entretanto, em húngaro, esse fenômeno não é observado. Os pesquisadores acreditam que falantes de uma L2 podem aplicar regras não apenas de suas L1's mas também a partir de uma concepção de estrutura linguística inata, com relação a pronúncia. E defendem a hipótese de que tais regras fazem parte dos universais fonológicos, que serão posteriormente explicitados.

- erros de pronúncia – provenientes da influência da escrita na produção das palavras, ou seja, as produções orais são realizadas da mesma forma que na escrita, como, por exemplo, no estudo dos dois pesquisadores, em vocábulos em inglês terminados com o morfema gramatical –ed, marcador do pretérito, como em *explained, considered, passed, caused, formed, observed*.

- erros idiossincráticos de pronúncia – erros produzidos pelos sujeitos que não se classificam nem como de transferência, nem como da aplicação de regras não-marcadas nem como de pronúncia. Os pesquisadores acreditam que os erros idiossincráticos ocorrem por causa do processo de leitura em voz alta, devido a confusões com outras palavras fonética ou morfofonemicamente relacionadas, tais como: *like* – produzido como *liked*; *as* como *is*; *found*/*find*; *width*/*wide*.

Os sujeitos-aprendizes cujas produções foram gravadas para este trabalho provêm de diferentes nacionalidades, dois falantes de uma língua próxima do português, o espanhol falado nas Américas e dois falantes de uma língua mais distante, no caso, o inglês estadunidense. A escolha por essas duas línguas como L1 deveu-se por ambas

representarem o maior número de estrangeiros na instituição em que as gravações ocorreram, pois mesmo os alunos estrangeiros que vêm de outras nacionalidades falam um desses idiomas. A identificação de cada um deles segue no capítulo 3 deste estudo. Trabalhando em uma escola americana desde 2001, tenho lecionado, além do Português como língua materna, o Português como Segunda Língua (PSL), nomenclatura adotada pela instituição e, por atendermos a uma comunidade cada vez mais pluricultural e heterogênea, tenho observado alguns aspectos que considero importantes na hora de se ensinar a língua portuguesa como PFOL: a escassez de material didático disponível, principalmente quando as outras línguas dos sujeitos-aprendizes não são o espanhol e o inglês; as dificuldades fonético-fonológicas que o português falado no Brasil (PB) oferece; a complexidade da flexão verbal; a flexão de gênero e número, dentre outros.

1.1 Objetivo:

Este trabalho tem por objetivo analisar alguns aspectos fonético-fonológicos dos sons do português produzidos por sujeitos-aprendizes, falantes de outras línguas denominado Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Será feita uma investigação e posterior comparação entre os sistemas fonético-fonológicos das línguas maternas (ou de maior uso) por parte dos sujeitos e os sons do português na modalidade brasileira (PB). Observaremos quais as dificuldades que os sons do PB podem oferecer aos alunos de PFOL, cujas produções foram gravadas especificamente para este fim.

Neste estudo, não trabalharemos com aspectos prosódicos, tais como deslocamento de sílaba tônica, observado nas gravações de alguns sujeitos-aprendizes, tampouco abordaremos segmentos vocálicos, observando apenas os consonantais.

Dentre os segmentos consonantais, faremos a análise de segmentos oclusivos, fricativos, nasais e laterais observados nas produções dos quatro jovens que compõem o *corpus* deste estudo e qual a relação entre o espanhol falado no México e no Chile e o inglês estadunidense com o PFOL, quais as possíveis interferências de ambos na produção do PB, excluindo a análise dos segmentos róticos, uma vez que Dutra (2008) em sua tese de doutorado, já abordou três fenômenos de variação fonética na aquisição de PFOL, quando as outras línguas em questão também são o espanhol e o inglês falado nos Estados Unidos, atendo-se ao emprego das vibrantes em início de palavra, em grupos consonantais e em posição intervocálica (*roda, prova, carro, fero*); a palatalização das oclusivas [t] e [d] e a vocalização da lateral [l] em final de sílaba, e em meio e final de vocábulo.

Ressalvamos que não temos por objetivo prever quando e com quais sons um aluno sentirá dificuldade. Ao contrário, o estudo de casos mostra-nos que certos desvios na produção dos sons do PB não se justificam apenas pela análise contrastiva entre língua materna (L1) e língua alvo (L2), mas também por interferência da leitura na produção oral e pela transferência de pronúncia de um vocábulo por outro (*difícil* por *dificuldade*; *cantaramão* por *contramão*; *clorofilha* por *clorofila*).

1.2 Justificativa:

As ciências da linguagem têm procurado, nas últimas décadas, pesquisar, descrever e interpretar fenômenos no campo do ensino e aprendizagem de línguas. Sabe-se que o ensino de Português como Língua Materna (L1) difere enormemente do ensino de Português como Segunda (ou terceira, quarta e assim por diante) Língua (L2), caso em que o aluno, ou sujeito-aprendiz, está “imerso” na cultura que tem o português como L1, ou, como define Cunha (2007), pertence a uma “comunidade transplantada”, que define os estrangeiros radicados no Brasil, e do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Os primeiros sinais de progresso nessa área têm sido vistos por meio da divulgação de pesquisas e novas metodologias de trabalho em simpósios, congressos, comunicações e pela publicação de manuais didáticos dirigidos especificamente ao ensino de Português na modalidade SL ou LE.

Preocupados com aspectos da LP que possam oferecer dificuldades ao sujeito-aprendiz, este trabalho analisará de que forma os sons do PB podem gerar ou representar empecilhos a uma comunicação espontânea, principalmente para falantes de inglês estadunidense e do espanhol falado no México. As gravações com os sujeitos-aprendizes, de três nacionalidades diferentes, contribuem para uma primeira observação dos dados, indicando se há alguma forma de transferência envolvida nas produções, como o sujeito-aprendiz se comporta ao produzir determinados sons do PB e se esses sons oferecem maior grau de dificuldade a alunos estrangeiros, independentemente de sua L1.

Tomando-se por base os estudos de Durão(2007) acerca da Lingüística Contrastiva, (LC), área que se concentra na observação de sistemas lingüísticos próprios de aprendizes de uma L2, com relação a sua L1, bem como de diferentes variantes dentro de uma mesma L1, salientamos as contribuições de dois modelos teóricos que podem auxiliar a análise dos dados obtidos, a saber: o Modelo de Análise Contrastiva (AC) e o Modelo de Análise de Erros (AE).

O Modelo de Análise Contrastiva, primeira vertente da LC, fundamenta-se em três componentes:

Lingüístico	Psicológico	Pedagógico
Propõe um estudo confrontativo entre L1 e L2	Aplica o conceito de transferência, que ocorre de forma mecânica, quando os aprendizes tentam produzir enunciados que não são de sua L1	Afirma que, se o aprendiz adquiriu sua L1 de forma passiva, escutando e repetindo o que os outros dizem, durante o processo de aprendizagem de uma L2 deve ocorrer o mesmo processo

Uma das principais metas da AC é observar as diferenças entre L1 e L2 pois, segundo esse modelo teórico, tais diferenças provocam interferências na língua em construção (Durão, 2007, p. 12). A previsão de aspectos que poderiam apresentar dificuldades proporcionaria meios para evitar que a estrutura de uma língua se sobrepusesse sobre a outra.

Fries (1945) e Lado (1957) (apud. Durão, 2007) previam que a substituição de hábitos adquiridos em L1 poderiam, inevitavelmente, interferir na produção de L2, uma vez que entendiam a aprendizagem como a capacidade de se responder a estímulos, criando hábitos, a partir daí. Para esses teóricos, os hábitos antigos, adquiridos durante a aprendizagem de L1, inevitavelmente interfeririam nos hábitos novos, da L2, e a única forma de se superar tal interferência seria por meio da identificação, análise e quantificação prévia de traços distintivos entre as línguas envolvidas, evitando-se assim o erro.

Para os defensores dessa primeira versão da AC, o erro era considerado como uma incapacidade para responder corretamente a um estímulo, devendo, a todo custo, ser evitado. Esse modelo defendia, além da previsão de dificuldades, uma prática controlada das diferenças entre L1 e L2 mediante aplicação de exercícios baseados em tabelas de substituição. O modelo da AC foi considerado ideal durante os primeiros anos da década de 60.

A partir dos últimos anos dessa mesma década, alguns autores passaram a questionar seus pressupostos e declinaram em aceitá-la como modelo teórico confiável, apesar de alguns pesquisadores entenderem que ela trazia muitos aspectos positivos com relação a aprendizagem de L2. Wardhaugh (1970) entendia que a AC apresentava um problema apenas: não comparava as produções dos aprendizes com as previsões feitas e propôs uma nova versão para a AC, a que denominou versão fraca, ou versão a posteriori, ou ainda, explicativa. Segundo sua proposta, o objetivo da AC deveria ser o de explicar a conduta dos aprendizes e não prevê-la. Tal modelo também apresentou algumas limitações, entre as quais a tentativa de confirmar se os erros eram ou não produtos de alguma transferência. Outra questão discutível era a suposição, já exposta na primeira versão da AC, denominada por ele de versão forte, ou a priori, ou ainda

preditiva, de que L1 afetava L2 de modo positivo quando havia coincidência entre um determinado aspecto em ambas as línguas e de modo negativo, quando havia contraste entre uma e outra.

A AC foi perdendo, ao longo da década de 70, seu prestígio, sofrendo contundentes críticas, entre as quais:

- Chomsky (1957) afirma que a língua não é um conjunto de hábitos automatizados, que todo falante tem uma “competência lingüística”, ou seja, conhecimento inconsciente de sua língua, da gramática e do seu sistema de regras, o que não significa que o falante possua “desempenho lingüístico”, que é o uso da língua em situações concretas; refuta a teoria de que a aquisição de uma língua é um hábito que envolve o esquema estímulo-resposta-reforço, conforme Skinner(1953). Segundo Chomsky, os seres humanos nascem com uma predisposição inata para adquirir línguas e precisam expor-se a uma língua para que o processo de aquisição ocorra; elaboram hipóteses sobre as formas lingüísticas que escutam e, levados pelas restrições dos princípios existentes em suas mentes, internalizam as línguas em formas de gramáticas. Nem todas as estruturas diferentes da L1 provocam dificuldade de aprendizagem e, por último, contesta a suposição de que a interferência é o único fator que levaria o aprendiz a cometer erros.

Segundo modelo da LC, a Análise de Erros (AE) entendia que os erros não deveriam ser, a todo custo, evitados, como defendia a AC. Ao contrário, eles demonstravam que a aprendizagem estava acontecendo. Seu modelo foi concebido nos Estados Unidos entre 1915 e 1933, para ser aplicado ao ensino de L1. A partir de 1967, passou a “integrar o corpo teórico e metodológico da didática de ensino de L2” (Durão, 2007, p. 15). Corder (1967, 1971), em seus trabalhos, estabelece a base e os procedimentos de investigação da AE, cujos propósitos eram superar alguns dos problemas da AC e demonstrar que muitos dos erros cometidos por um aprendiz de L2

refletiam estratégias universais de aprendizagem, em que a transferência era apenas uma de suas causas.

Corder propõe a seguinte dicotomia:

Erro sistemático

Competência: o conhecimento que se tem de uma língua; no caso do erro sistemático, competência está incompleta; Erros devidos a deficiência de conhecimento de L2, que devem preocupar o professor e o aprendiz de determinada língua não nativa.

Erro não sistemático

Atuação: exposição do produto quando o falante emite uma locução oral ou escrita; Erros que são simples equívocos e não possuem papel preponderante nos processos de ensino-aprendizagem.

Critérios da AE:

Procuraremos, a seguir, explicar resumidamente os critérios sob os quais podemos classificar os erros, segundo Durão (2007, p. 16 a 19):

a) Critério lingüístico, proposto por Burt & Kiparsky (1972):

Erro por adição

Inclusão de um morfema ou de uma palavra redundante ou não adequada a um determinado contexto

Erro por omissão

Supressão de um morfema ou palavra imprescindível em determinado contexto

Erro por ausência de ordem oracional ou por falsa colocação

Organização inadequada dos constituintes em determinado contexto

Erro por má formação de palavras ou Construção inadequada
de estruturas

a) Critério gramatical, proposto por Corder (1973), indica a AE por níveis, a saber:

Erro fonético-fonológico: Confusões causadas por oposições fonológicas ou devidas
à existência de sons diferentes na L1 dos aprendizes

Erro ortográfico: Afeta a forma gráfica das palavras

Erro morfológico: Refere-se à forma das palavras

Erro sintático: Refere-se à construção dos enunciados

Erro léxico-semântico: Afeta o significado dos vocábulos

Erro discursivo: Afeta a constituição discursiva dos enunciados.

b) Critério etiológico, proposto por Selinker (1972) e Richards (1973), que
subdivide os erros em duas fontes:

Transitório, ou de desenvolvimento Caracteriza os erros típicos dos estados
naturais de desenvolvimento

Permanente Caracteriza os erros que tendem a
permanecer na L2 dos aprendizes.

Esses erros podem dever-se a:

- Transferência (denominados também de erros de interferência ou erros interlingüísticos)

Os erros de transferência classificam-se em: erros de produção, erros de subprodução, erros de superprodução, erros de má interpretação e erros de hipercorreção.

- Problemas intralingüísticos (também denominado erro intralingual)

Os erros devidos a problemas intralingüísticos classificam-se em:

Erro por simplificação:	Os aprendizes simplificam as regras de L2
Erro por generalização:	Extensão das regras de L2 a contextos inapropriados
Erro por indução:	A forma como determinado elemento lingüístico foi apresentado ao aprendiz e como este o praticou
Erro por produção excessiva:	O aprendiz repete determinada estrutura desnecessariamente.

c) Critério pedagógico: refere-se ao tipo de produção da qual parte o analista.

Erro de compreensão	Objeto de análise é uma compreensão oral ou escrita
Erro de produção	O objeto de análise é uma produção oral ou escrita
Erro individual	O objeto de análise foi elaborado por um único aprendiz
Erro coletivo	Objeto de análise elaborado por um grupo de aprendizes
Erro oral	Objeto de análise é uma produção oral
Erro escrito	Objeto de análise é uma produção escrita

Os critérios da AE fundamentam-se quase que exclusivamente na correção gramatical, conferindo-lhe o status de tradicional. Somente nos últimos anos do século

XX é que outras teorias somaram-se à AE, como por exemplo a da competência comunicativa, formulada a partir da Etnografia da Comunicação (Hymes, 1972 apud. Durão, 2007), segundo a qual o erro deveria ser analisado a partir do “grau de perturbação que causava em diferentes situações comunicativas” (Durão, 2007, p. 19).

Adotaremos, neste trabalho, os conceitos de Fonologia da Interlíngua, momento do aprendizado em que o aprendiz transfere alguns sons de sua L1 para tentar produzi-los em L2, de caráter geralmente temporário pois, à medida que se adquire proficiência em L2, as interferências de L1 tendem a diminuir, adotados por Tarone (1987) e utilizaremos a definição dessa autora sobre transferência positiva (um determinado fonema existe na L1 e na L2) e negativa (não-coincidência entre fonemas ou um mesmo fonema em L1 possui variantes na L2 e vice-versa) no âmbito da aquisição de sons, além das denominações atribuídas por Altenberg e Vago, cap. 1 deste trabalho.

Acreditamos que aspectos prosódicos do PB, tais como padrão silábico e deslocamento do acento tônico; sociolingüísticos, como nível sócio-econômico, idade, grau de escolaridade, contato com falantes de PL1; psicológicos: o grau de empatia que o aprendiz tem com a cultura e com PFOL, podem dificultar a comunicação entre o sujeito-aprendiz e um falante de PB na modalidade L1 e as gravações transcritas podem colaborar para um estudo mais aprofundado acerca dos sons do PB produzidos por aprendizes estrangeiros.

1.3 Metodologia

Tal como propôs Major (1987) em seu estudo sobre fonologia da interlíngua, segundo o qual aspectos como idade, L1, interferência, estilo e fatores de desenvolvimento podem influenciar na produção dos sons de uma L2, foram selecionados quatro sujeitos-aprendizes de PFOL e suas produções, gravadas, com o objetivo de se verificar a influência ou não de tais fatores na pronúncia dos sons da nossa língua.

Aos quatro alunos foi apresentada, num primeiro momento, uma lista com quarenta e sete palavras, expostas no item 4.2, escolhidas entre aquelas que possam oferecer algum grau de dificuldade para produtores de PFOL por conterem sons líquidos, fricativos, oclusivos, sons nasais e, dentre esses, priorizando-se os de ponto de articulação palatal., sons esses classificados por Macken e Ferguson (1987) como parte dos universais fonológicos, que serão explicitados no item 2.2 deste trabalho.

As palavras, identificadas nas análises pela letra P, foram entregues aos alunos para imediata leitura e gravação, sem qualquer treino prévio e fazem parte do nosso vocabulário mais usual, visto principalmente em textos jornalísticos e extraídos de livros didáticos. Os sujeitos-aprendizes podem ou não ter conhecimento das palavras da lista e talvez nunca as tenham ouvido. O contato com tais vocábulos deu-se no momento da leitura, podendo haver diferenças na entonação, deslocamento de acento tônico, formação de epênteses.

Pode-se observar, neste trabalho, não somente a interferência da língua materna (L1) como também da escrita em português na produção desses falantes.

Procuramos selecionar, entre um total de quatorze alunos de duas turmas distintas, aqueles que apresentavam maior dificuldade na produção dos sons do

português durante as aulas de PFOL e, dentre esses, falantes de uma mesma L1, partindo do modelo de estudo de casos proposto por Major (1987, p. 101) acima citado, segundo o qual a puberdade é a idade crítica a partir da qual o sotaque nativo é difícil, ou praticamente impossível de se adquirir.

Estudos na área de aquisição de PFOL e, mais especificamente, na área de Fonética e Fonologia do Português para Falantes de Outras Línguas têm apresentado os dados comparativos entre fala espontânea, entrevista, por alguns denominada de “fala dirigida” e leitura. Dutra (2008) em sua tese de doutorado, aponta os resultados obtidos por meio desse tipo de metodologia. A pesquisadora agrupou 11 falantes de espanhol e 11 de inglês, todos residentes no Brasil, no Estado do Paraná, e observou três fenômenos fonético-fonológicos: a realização das vibrantes, a palatalização das oclusivas e a vocalização da lateral. Os informantes foram divididos em três faixas etárias: 12 a 26 anos, 27 a 45, 46 a 83. As conclusões a que chegou são, resumidamente:

- . o contexto em que os informantes usam determinado fonema em sua L1 pode motivá-los a utilizá-lo em PFOL;
- . a aquisição do PFOL é um processo mais rápido em aprendizes mais jovens;
- . quanto maior o grau de informalidade na situação de produção dos sons do português, maior a ocorrência de estruturas da L1 observadas em PFOL;
- . o uso das vibrantes em português oferece dificuldades se não houver correspondência na L1 dos informantes;
- . a palatalização das oclusivas é semelhante aos falantes do português como L1 na região do Paraná no grupo de informantes mais jovens;
- . a vocalização da lateral causa estranhamento apenas quando realizada em contextos nos quais utilizamos a vogal / u /, como *saudade* / saʔdadɪ /.

No presente trabalho, optamos apenas pelo registro das leituras dos sujeitos-aprendizes, uma vez que o grupo de informantes é composto por alunos adolescentes, alguns dos quais recém-chegados ao Brasil e fatores como timidez, inibição, falta de fluência em português, obrigação de estar na classe e de assistir às aulas poderiam interferir em suas falas espontâneas e respostas às perguntas feitas durante uma situação de entrevista. Como as gravações foram feitas durante as aulas, enquanto os colegas realizavam outras tarefas, como leitura de textos e exercícios, julgamos mais propícia a atividade de leitura apenas. Ressaltamos que outros pesquisadores, como Blatyta (apud Silva e Alvarez, 2008, p. 102) defendem a relevância da leitura como instrumento para coleta de dados, pois “[...] este trabalho de *descascar* as palavras acredito que seja um ótimo exercício para estimular o gosto pela pesquisa, pela curiosidade [...]” A mesma autora complementa que “a leitura em geral, não só pelo enriquecimento cultural que traz, mas pelo próprio processo em si, pelo fato de que para ler (não só mas principalmente em língua estrangeira) temos a necessidade de coletar dados e relacioná-los para construir o sentido, acaba tornando-se um excelente exercício para nos ajudar a entender e resolver melhor os problemas do cotidiano.”

Major (1987) também propôs a metodologia da leitura na coleta de dados pois em situações de maior grau de formalidade, os processos de interferência de uma língua na outra tendem a diminuir. Professores de L2 afirmam que os aprendizes de uma L2 geralmente apresentam desempenho melhor ao pronunciar palavras isoladamente do que quando expostos a um discurso livre, o que sugere que, quando expostos a atividades formais, o falante é capaz de suprimir os processos de interferência, que reaparecem em situações de maior informalidade. Por essas razões, optamos pela metodologia da leitura de palavras e de texto.

Num segundo momento, algumas dessas palavras foram contextualizadas e o texto, identificado nas análises pela letra T, produzido para ser lido em sala de aula, apresentado aos mesmos sujeitos-aprendizes, que tiveram suas leituras gravadas.

Os alunos gravados, ou sujeitos-aprendizes, foram selecionados por comporem as classes de PL2, ou PLL (*Portuguese Language Learners*), segundo definição adotada pela instituição em que ocorreu esta pesquisa, sobre a qual apresentarei dados a seguir. Eles provêm de várias localidades diferentes, falam outros idiomas além do português e estão expostos à língua inglesa o dia todo, já que todas as aulas, com exceção de Português, História do Brasil e Geografia do Brasil, são ministradas em inglês norte-americano, havendo também o contato com professores provenientes do Canadá, da Inglaterra e da Austrália, além dos estadunidenses. Todos têm faixa etária entre quinze e dezoito anos e possuem em comum o que Major (1987, p. 104) define como “ponto de partida do aprendiz”, seu sistema já adquirido em L1. As implicações desses fatores serão analisadas no capítulo 4 deste trabalho.

A lista de palavras foi apresentada a cada sujeito-aprendiz e o gravador, acionado antes que o aluno iniciasse sua leitura. O texto foi apresentado para leitura alguns meses após a gravação das palavras, para verificarmos se haveria ou não alterações na forma como as palavras foram produzidas, primeiramente descontextualizadas e agora, em conjunto, garantindo-se certa coesão e coerência. As gravações foram feitas na própria sala de aula, sem qualquer tratamento acústico. O gravador, da marca Sony Voice Recorder Digital Link and PC Link é movido a pilhas alcalinas e geralmente é utilizado pelos professores durante a gravação dos exames orais dos alunos candidatos ao diploma do I.B, *International Baccalaurate*, programa que prepara alunos para o ingresso em universidades europeias, canadenses e dos Estados Unidos, durante o 12º ano, equivalente à 3ª série do Ensino Médio brasileiro. Foi-lhes

solicitada a participação nesse trabalho, após explicação de que se tratava de um estudo, objeto de dissertação de mestrado da professora, a qual foi imediatamente aceita.

1.3.1 Dados da instituição

A instituição de ensino em que ministro aulas de português – regular, como segunda língua e no curso de I.B. (*International Baccalaurate* – Modalidade Língua B) que prevê o ensino não somente da língua portuguesa mas também de aspectos da nossa história, geografia e cultura (usos e costumes, a ironia, a música, a culinária, os esportes, a religião, as superstições, as variantes linguísticas do Português do Brasil – *PB*, as festas mais tradicionais, como carnaval e festas juninas) - fica na zona sul da cidade de São Paulo e tem aproximadamente 700 alunos matriculados entre as séries iniciais da pré-escola (são aceitos alunos a partir dos três anos de idade) até o décimo segundo ano, equivalente à terceira série do Ensino Médio.

O quadro de alunos é composto, estatisticamente, de 60% de brasileiros e 40% de estrangeiros, vindos das mais diferentes localidades do globo terrestre. Nota-se, nos últimos anos, a forte presença da imigração asiática, sobretudo japoneses, coreanos e chineses. São alunos cujos pais foram enviados a trabalho para o Brasil e aqui têm que se adaptar a uma nova cultura, alimentação, novas amizades, para os quais a língua inglesa pode trazer sérias dificuldades de compreensão e conseqüente comunicação e ainda têm que procurar aprender o Português como L2.

As aulas de PSL (ou PLL – *Portuguese for Language Learners*) procuram enfatizar o aspecto comunicativo e as situações cotidianas são trabalhadas em sala, a fim de auxiliar o processo de ambientação dos alunos. Os alunos são incentivados a expressarem-se por meio de desenhos, de fala espontânea, da leitura e do contato com

manchetes de notícias em jornais e revistas e da produção de pequenos textos. Os aspectos morfossintáticos da língua portuguesa são trabalhados em sala a fim de garantir uma comunicação eficiente mas não são avaliados de modo punitivo. As correções são feitas de modo a garantir maior desenvoltura e segurança aos sujeitos-aprendizes do PL2.

Devido à heterogeneidade dos alunos nas aulas de PLL, é difícil escolhermos um único método ou material didático que seja capaz de atender às diferentes expectativas e contemplar os diferentes níveis de proficiência em PL2. As classes são montadas no início do ano letivo, ou seja, agosto, uma vez que a escola segue o calendário americano, de acordo com a faixa etária dos alunos. E, à medida que novos alunos chegam ao longo do ano letivo (agosto a junho), os mesmos são colocados na mesma turma, de acordo com sua idade, não se levando em consideração o grau de conhecimento que eles possam ter em PL2. Já houve casos curiosos em que alunos brasileiros fizeram parte das classes de PLL pois saíram do país muito pequenos e passaram a maior parte de seus 15, 16 anos de vida em terras estrangeiras, muitas vezes, sem sequer ter o português como L1, pois não falavam essa língua nem em casa. Essas situações são muito comuns com alunos que têm apenas mãe ou pai falante do português. Nesse grupo específico de sujeitos-aprendizes não há tais exemplos, sendo os quatro alunos estrangeiros.

É importante salientar que a adaptação desses jovens à nossa cultura é extremamente difícil, pois não vieram para cá por espontânea vontade; ao contrário, foram obrigados a vir para o Brasil por questões profissionais dos pais, geralmente o pai, mais raramente pai e mãe, deixando para trás seus amigos, familiares, animais de estimação, escola, enfim, a vida que até então estavam construindo e, em casos menos

comuns, vieram por questões de fuga de conflitos em seus países de origem, como é o caso de libaneses que formam uma pequena comunidade na escola.

2 Aspectos da Fonética e Fonologia do Português

2.1 Algumas considerações a respeito de fonética e fonologia:

Enquanto a fonologia estuda a forma sistemática como cada língua organiza os sons, ou seja, estuda os sons de forma comparativa, a sua função comunicativa, ocupando-se do estudo da mínima parcela necessária para a sua compreensão, a fonética ocupa-se da realidade física dos sons produzidos, ou seja, do ponto de vista articulatorio e acústico, da produção dos sons. Segundo Cagliari (1997), a fonética descreve o que acontece quando um falante fala; é basicamente descritiva, enquanto a fonologia almeja a descrição na organização sistemática e global dos sons da língua de determinado falante. A análise fonética ocupa-se dos processos de percepção e de produção dos sons; a análise fonológica, do valor dos sons dentro de uma língua.

Ambos os termos derivam da raiz grega *phon* = som, voz. A fonologia surgiu aproximadamente em fins do século XVIII e, somente a partir do século XX, 1928, passou a ter o sentido linguístico empregado hoje em dia, com os estudos de Ferdinand de Saussure e Baudoin de Courtenay, (apud CALLOU; LEITE, 2003, p. 9). Saussure, em seu *Curso de linguística geral (1916)*, propõe a distinção entre fonética e fonologia, definindo a fonética como “ciência histórica”, que “analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo”, já a fonologia “coloca-se fora do tempo”, pois “o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo”(apud. CALLOU; LEITE, 2003, p.10). Essa definição, juntamente com a noção de *langue* (língua) e *parole* (fala) do mesmo autor, possibilitaram o estudo da fonética e da fonologia como a entendemos hoje em dia. Os trabalhos de Jakobson, Trubetzkoy e outros autores, participantes do Círculo Lingüístico de Praga, no 1º Congresso Internacional de

Linguística, em Haia, 1928, instituíram a fonologia como campo separado da fonética, embora a autonomia de uma ciência sobre a outra seja, ainda hoje, tema controverso, amplamente discutido nos estudos de Ladefoged. Atualmente, há uma tendência entre os pesquisadores de aproximarem novamente as duas ciências.

Santos e Souza (2003) afirmam que a fonética ocupa-se dos sons propriamente ditos, como são produzidos e quais os aspectos envolvidos em sua produção. Já a fonologia estuda a função e a organização desses sons. Enquanto a fonética “discute a produção de sons”, a fonologia estuda as diferenças combinatórias desses mesmos sons. A organização dos sons dá-se de forma abstrata e há regras gerais, universais, que se aplicam a todas as línguas e outras particulares, próprias de cada língua. A fonologia estuda tais regras, universais e particulares, de cada língua.

Segundo Hjelmslev (1973), a língua divide-se em dois planos: expressão (significante) e conteúdo (significado) e há, para cada um deles, uma substância e uma forma. Nas línguas faladas, temos os sons como substância da expressão e como forma da expressão, o recorte e a organização dos sons em um sistema. Desta forma, temos, na análise da língua falada:

Fonética	Fonologia
Substância da expressão	Forma da expressão

2.2 Os universais fonológicos na aquisição da linguagem:

Tomando-se por base as teorias reunidas em estudo de Macken & Ferguson (1987), observamos que certos fenômenos de aquisição da linguagem podem ser considerados universais pois ocorrem em qualquer processo de aprendizagem de L1. As três teorias de aquisição de linguagem universais podem ser resumidas da seguinte forma:

Jakobson (1941), postulou a seguinte ordem na aquisição dos sons de uma língua, baseado na premissa de que existe uma hierarquia universal de leis estruturais que determinam o inventário dos sistemas fonêmicos e a frequência relativa, a distribuição combinatória e o poder de assimilação de certos fonemas:

a	Ordem de aquisição dos inventários mínimos de consoantes e vogais, ex. $p > t > m > n$ Ou seja, as labiais e dentais são as primeiras a serem adquiridas
b	As oclusivas são adquiridas antes das nasais, seguidas das fricativas e, mais tarde, as laterais
c	Consoantes desvozeadas são adquiridas antes das vozeadas
d	As consoantes anteriores são adquiridas antes das posteriores
e	Nos estágios iniciais, as fricativas são substituídas por oclusivas e as consoantes posteriores, pelas anteriores.

Baseado na teoria gerativa, (Smith, 1973, 75) identifica quatro tendências universais de aprendizagem dos sons de uma língua, a saber:

a) harmonização vocálica e consonantal	Ex.: de [boneka] para [menɛka] ¹
b) redução do ataque complexo (<i>cluster</i>)	Ex.: de [kriʒsa] para [kiʒsa]
c) simplificação vocálica	Ex.: de [leite] para [lete]
d) simplificação gramatical	Ex.: uso da sílaba CV para todas as sílabas não acentuadas

Stampe, com a *Fonologia Natural* (1969, 73) entende a aquisição da linguagem como a fala em processos, a saber:

a) apagamento de sílaba não acentuada	Ex.: [bala] [b a] [bolo] [b o]
b) oclusivização	Ex.: <i>there</i> (ingl.) [d e r e]
c) despalatalização	Ex.: chiclete [s i k l ɛ t ʃ i]

Para Ingram (1979), os processos fonológicos envolvidos no desenvolvimento de L1 são perceptíveis em crianças com idade entre 1,6 a 4 anos. Dentre os processos fonológicos relacionados a L1, destacam-se:

a) processo de substituição: a criança tende a substituir as fricativas /f v s z .../ pelas oclusivas /p b t d k g/

¹ Os exemplos em português foram extraídos no contato com crianças brasileiras

b) processo de assimilação: a criança tende a produzir sons vizinhos na mesma palavra ou em outra unidade. Por exemplo: / b o n ε k v / → [m e n ε k v]

c) processo que envolve a estrutura silábica: a criança tende a apagar segmentos ou sílabas inteiras. Por exemplo: / ʃ o k o l a t ʃ i / → / [k o l a t ʃ i] ; reajuste

idiossincrático, por exemplo, com a palavra helicóptero /e l i 'k ɔ p t e r w / por

[p i l i ʔk ɔ] redução do ataque complexo, *cluster*, como em / t r ẽ / → [t e n], ou

ainda, epêntese, em que / i / é considerada a vogal universal para a formação de

epêntese, ex.: a palavra problema, produzida como:

/ p r o b l e m v / → [p r o b i l e m v]

2.3 Alguns aspectos sobre as vogais e consoantes portuguesas:

Segundo Callou e Leite (2003), a capacidade humana de falar é um ato tão natural como o olfato, a visão, o paladar e, justamente por ser espontânea e natural, só nos detemos para estudá-la em casos de dificuldades ou privação – total ou parcial – da mesma, teoria esta questionada pela psicologia moderna, que entende a linguagem como capacidade adquirida e não inata da espécie humana. Seguiremos aqui o raciocínio de que se trata de ato natural, ao observarmos que a criança começa a falar sem receber qualquer treinamento prévio e específico, como o caso de se aprender a nadar embaixo da água, tocar flauta, atividades essas que requerem treino para a sustentação do movimento respiratório.

A linguagem humana distingue-se de outros sistemas simbólicos por poder ser segmentável em unidades menores, que têm um número limitado em cada língua e “que se recombina entre si para expressar idéias diferentes” (CALLOU; LEITE, 2003, p. 9). A presença ou ausência de segmentos tem uma “função distintiva”, ou seja, modifica o significado de uma palavra. É o caso de “late”, “mate”, por exemplo, em que a mudança de um segmento cria outra palavra de significado totalmente distinto, ou ainda, em ‘amor’ e ‘Roma’, em que a ordem dos segmentos é trocada, diferenciando os vocábulos.

O *aparelho fonador*, conjunto de órgãos envolvidos e responsáveis, entre outras funções, pela produção dos sons de uma língua, é composto pelos pulmões, pela laringe, pela faringe, pelas cavidades oral e nasal, pelos dentes e pela língua. O ar produzido nos pulmões, na fase expiratória da respiração, passa pelo aparelho denominado fonador e produzirá os sons de uma língua, dependendo-se dos vários movimentos dos órgãos envolvidos no momento dessa produção, que determinarão a frequência, intensidade e duração dos mesmos.

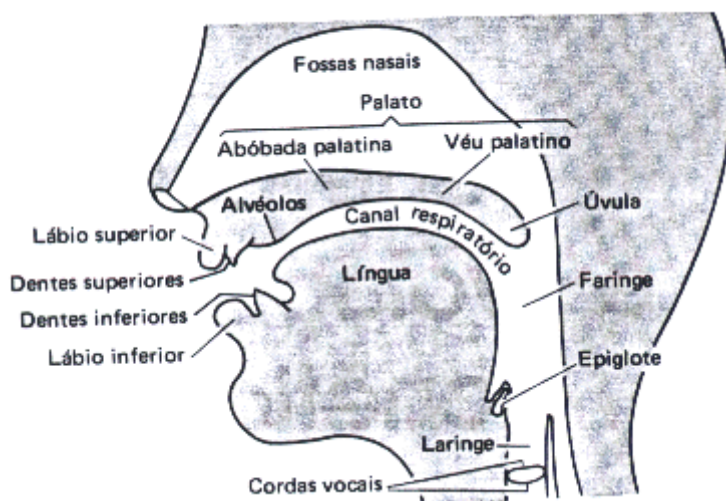


Figura retirada do sítio: www.braztesolbahia.com.br/arquivos/oficinavocal.doc

2.3.1 Pontos e modos de articulação das consoantes em português:

O fluxo de ar é modificado na cavidade orofaríngea, pelos articuladores (alvéolos, palato duro, palato mole, úvula, língua – ponta, lâmina, dorso, lábios e dentes) e as diferentes formas por que ele é modificado permitem-nos classificar os sons em *consoantes* e *vogais*. As consoantes são “vibrações aperiódicas ou ruídos ocasionados pela obstrução total ou parcial da corrente de ar”. As vogais são os sons resultantes da passagem livre do ar, “produzindo vibrações periódicas complexas”. (CALLOU; LEITE, 2003, p. 23).

Os modos de articulação correspondem a diferentes graus de fechamento da cavidade orofaríngea e o modo pelo qual o ar modificado “escoa pela boca”. Dependendo-se do modo de articulação, os sons são classificados em: *oclusivo* (obstrução total), *fricativo* (obstrução parcial, provocando fricção), *africado* (som começa como oclusivo e termina como fricativo, como / t i a /, / d i a / no dialeto carioca), *lateral* (fluxo de ar escapa pela parte central ou por um dos lados da cavidade bucal, como em *fila*, *filha* / f i l a /, / f i l a /), *vibrante* (algum articulador móvel – a

ponta da língua ou a úvula - bate algumas vezes num articulador fixo – dorso da língua, alvéolos), *vibrantes simples - flepe* (ponta da língua “encurva para trás e a curvatura se desfaz tocando a região alveolar), ou *tepe* (“ponta ou lâmina da língua se levanta horizontalmente e bate na área alveolar). Podemos incluir ainda articulações secundárias, como *labialização* (arredondamento dos lábios e uma articulação primária, por exemplo em quando / k w ã d u /, *palatalização* (articulação primária e levantamento da lâmina da língua, como no idioma russo), *velarização* (levantamento do dorso da língua) e *faringalização* (recoo da raiz da língua), (CALLOU; LEITE, 2003, p. 25).

Os chamados pontos ou áreas de articulação correspondem a diferentes lugares em que dois articuladores entram em contato. Se um som foi articulado nos lábios, ele é chamado de *labial*; se a língua se dirige para o palato, o som é *palatal*; se é a úvula em funcionamento, o som é *uvular*; se o som é articulado com os dois lábios, *bilabial* (/ p /, / b /, / m /); se produzido com os dentes superiores e o lábio inferior, *labiodental* (/ f /, / v /); se com a lâmina da língua e os alvéolos, *alveolar* (/ s / em sapo); se com o dorso da língua e o palato mole, *velar* (/ g / em gato); se a ponta da língua se curva em direção ao palato duro, *retroflexo* (/ ʁ / como o som do <r> em ‘*porta*’ no dialeto caipira). Dependendo-se da pronúncia do r em português, o som pode ser classificado como alveolar, uvular, velar ou glotal.

É possível ainda encontrarmos outras terminologias, como *líquidas* (laterais e vibrantes), *contínuas* (obstrução parcial da cavidade orofaríngea, incluindo fricativas e vogais excluindo as nasais, africadas e oclusivas), *constritivas* (estreitamento da cavidade orofaríngea sem fricção: vogais, laterais, vibrantes).

2.3.2 Padrão silábico e padrão acentual na língua portuguesa

As sílabas na língua portuguesa estruturam-se a partir de uma vogal ou da combinação entre vogal e consoante, podendo esta combinação ser de várias formas. Ferreira Netto (2001, p.146) apresenta as combinações, em que V = vogal; C = consoante e S = semivogal:

V	como em sa.'i̯.dɐ
VC	como em 'as.tɾu
CV	como em 'bɔ.lɐ
CCV	como em 'ow.tɾu
CVC	como em 'pɛɾ.tu
CVCC	como em pɛɾ.s.pɛk.'ti.vɐ
CCVC	como em 'plɐs.ti.ku
CCVCC	como em tɾɛ̃s.'foɾ.maɾ
VS	como em 'bẽ.j.rɐ
VSC	como em ejs
CVS	como em 'kõ.j.zɐ
CCVS	como em 'tɾow.sɨ
CVSC	como em kajs
CCVSC	como em kɔ̃s'tɾɔ̃.jz

O padrão acentual na língua portuguesa segue o critério de três possibilidades para a posição do acento: proparoxítonas (acento lexical na antepenúltima sílaba); paroxítona

(acento na penúltima sílaba) ou oxítone (acento na última sílaba). As posições desses acentos são pormenorizadamente explicadas em Ferreira Netto (2001,p. 173). Neste trabalho, observamos, durante a análise da gravação das produções dos sujeitos aprendizes, que há certa tendência a deslocar-se o acento lexical do padrão acentual da língua portuguesa para outra sílaba, fenômeno esse a ser estudado de modo mais aprofundado *a posteriori*.

3 Aquisição de uma segunda língua

3.1 Considerações iniciais:

Silveira (1998) aponta o avanço e desenvolvimento de políticas linguísticas no que se refere ao ensino de línguas, sejam elas como L1 ou L2, internacionalmente aplicadas. Fatores como globalização, progresso tecnológico, a formação de comunidades internacionais, como a União Europeia, o cone norte e o cone sul-americano, têm influenciado e incentivado, cada vez mais, a troca cultural entre os países que compõem esses blocos. Na América do Sul, assistimos à implantação das línguas portuguesa e espanhola como oficiais em qualquer evento que envolva os países-membros e Argentina, Uruguai, Colômbia, Brasil, entre outros, já implantam em seus currículos escolares o ensino de português como L2 (no caso dos três primeiros) e o Brasil, o ensino de espanhol como L2. Isso justifica o grande número de congressos e simpósios realizados anualmente, em vários países, para troca de experiências e apresentação de novas idéias.

Observa-se uma crescente demanda por profissionais devidamente habilitados a ensinar Português como L2. Como enfatiza Almeida F^o:

ensinar português como língua materna não é a mesma coisa do que ensinar português como segunda língua a membros de grupos autóctones ou a membros de comunidades transplantadas. Também não é o mesmo que ensinar português como língua estrangeira. (2007, p. 13)

Há certa controvérsia entre os diversos autores a respeito da definição do ensino de uma língua estrangeira. Catford (1959, apud ALMEIDA F^o, 2007), salienta que nem sempre L1, língua primária, significa a língua primeiramente adquirida na infância; pode ser “a língua da vida íntima do falante” (p. 14) e define L2 como o(s) outro(s) idioma(s) em que o falante pode/consegue se comunicar. É o caso, por exemplo, do

português falado pelos Yudja no Xingu, que têm o juruna como L1, ou do português falado em Moçambique, país em que apenas 1,2% da população tem o português como L1. Do mesmo modo, considera-se o português em Trinidad e Tobago como L2.

Segundo Grosjean (1982, apud ALMEIDA Fº, 2007), ambilíngue, ou equilíngue, é aquele que possui habilidades iguais em duas línguas e as utiliza equilibradamente, interagindo com o mundo que os cerca em duas ou mais línguas.

O quadro a seguir procura resumir as terminologias mais comuns acerca de L1 e L2, apontadas por Stern (1987):

L1	L2
Primeira língua	Segunda língua
Língua materna	Língua estrangeira ³²
Língua nativa	Língua não-nativa
Língua mais forte	Língua mais fraca

Cumprе observar que, nem sempre, L1 significa necessariamente a primeira língua aprendida na infância. Ela pode ser a língua de uso dominante ou preferencial do falante. Uma L2 pode ser a segunda, ou outra língua falada por um indivíduo. Sempre que se fala em L2, subentende-se a existência de uma L1.

Em algumas comunidades indígenas brasileiras, observa-se o português como L2 porque, segundo Trappes-Lomax (apud ALMEIDA Fº, 2007):

- . é a língua de maior comunicação entre as diversas tribos, adotada como língua oficial pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio);
- . exerce o papel de língua de educação;
- . é a língua oficial na administração pública.

² Entende-se por língua estrangeira a que não é a L1 ou aquela que não é considerada a oficial dentro de um território nacional.

A instituição em que leciono, uma escola americana em São Paulo, na qual os sujeitos-aprendizes que colaboram para este estudo tiveram suas produções gravadas, oferece o que Almeida F^o (2007, p. 23) define como *bilinguismo de elite*, uma vez que adota o inglês como língua de instrução para a maioria das disciplinas, ensinando apenas Geografia e História do Brasil, além do próprio Português, é claro, na nossa língua.

O termo Português Língua Estrangeira (PLE) é definido pela SIPLE (Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira) a partir da visão do ‘outro’, ou seja, para o não falante de português. Se a nomenclatura apresenta divergências entre os pesquisadores, o que dizer, então, das metodologias de ensino, do quê - e como - ensinar a alunos estrangeiros, interessados, ou obrigados, a aprender o Português como L2? A nosso ver, a mescla de materiais didáticos, textos, questões de interpretação, vocabulário referente a situações cotidianas, jogos, filmes, músicas, aulas sobre a nossa culinária, esportes, o trabalho com diferentes gêneros textuais, exercícios de compreensão, comparação e equivalência de provérbios em português e na L1 do aluno, pode ser eficiente e despertar a empatia do aprendiz, além de proporcionar conhecimento a respeito da nossa cultura, sem que se procure ofuscar ou desconsiderar a do outro.

3.2 Interlândia, *fossilização* e processos de transferência.

Conforme Selinker (1972), interlândia são sistemas intermediários entre L1 e L2 que possuem características próprias. Ferreira (1992) define o nível estacionário, denominado *fossilização*, gerado na interlândia, no qual o aprendiz não consegue progredir no processo de aquisição de L2, bem como não diferencia os sistemas linguísticos constitutivos de sua L1 e os da L2, ou língua-alvo, como prefere Tarone (1987).

Pesquisadores recentes, como Schlatter (2008), têm refutado o termo *fossilização* pois entendem que ele pode “engessar” o aprendiz e desestimulá-lo a progredir em uma L2.

A preocupação com o estudo da fonologia da interlândia é recente, tendo sido iniciada com os estudos de Schumann (1976). Na década de 60, acreditava-se ser possível prever quais seriam os erros de um aprendiz ao produzir uma L2 baseado na Análise Contrastiva entre sua L1 e a L2. Presumia-se que todos os erros do aprendiz em L2 eram devido à transferência negativa, ou seja, uma tentativa de empregar padrões de sons de sua L1 no lugar de sons produzidos na L2. A partir daí, é possível classificar os processos de transferência da seguinte forma:

Definição do processo de transferência	Exemplo
Transferência positiva	Ocorrência de determinado fonema tanto em L1 como em L2
Transferência negativa - <u>convergência</u>	Ocorrência de dois fonemas distintos em L1 que são considerados variantes de um mesmo fonema em L2
Transferência negativa - <u>divergência</u>	Enquanto em L1 há a presença de um único fonema, o mesmo possui duas realizações distintas em L2

Estudos realizados a partir desse período mostraram que nem sempre era possível prever, por meio da AC entre L1 e L2, quais seriam os sons que representariam dificuldades ao aprendiz. As gravações feitas para este trabalho comprovam essa conclusão, uma vez que sons relativamente próximos entre a L1 do sujeito-aprendiz e o PB às vezes não foram “corretamente” produzidos. A terminologia constante no quadro supra será novamente utilizada no capítulo 4, durante a análise das produções dos quatro alunos, ou sujeitos-aprendizes, selecionados.

3.3 Alguns aspectos culturais durante o ensino de PFOL:

Ferreira (2008) aponta a importância da observação de aspectos culturais no ensino de uma LE/L2. Pouco se tem feito no sentido de promover, respeitar e examinar a cultura da língua que se pretende ensinar/adquirir, bem como dos valores do povo que a utiliza como L1. Aculturação é o processo pelo qual o aprendiz adquire uma segunda cultura, aquela que diz respeito à L2 assimilada (Brown, 1994).

Não se pode dissociar língua e cultura, o que implica que, para ensinar uma L2, deve haver a aprendizagem pluricultural, ou seja, aprender também uma segunda cultura. A mesma autora defende que o processo de aculturação se desenvolve em quatro estágios:

Estágio inicial	Euforia
Segundo estágio	Choque cultural
Terceiro estágio	Simpatia pela outra cultura
Último estágio	Assimilação ou adaptação à nova cultura

É importante ressaltar, que fatores como (des)igualdade social entre o aprendiz de uma L2 e o grupo que a possui como L1, as relações de empatia (atitudes positivas ou negativas) em relação ao grupo da língua-alvo também podem interferir no processo de assimilação. E que, como mostra o presente estudo de casos, nem sempre o fato de estar em imersão é garantia de melhores resultados na aquisição de uma L2, ratificando proposição defendida por CARVALHO, 2009.³

³ CARVALHO, Orlene. Conferência proferida durante a III Jornada de Educação. Associação de Escolas Americanas no Brasil. São Paulo

4 Identificação dos informantes e transcrição dos dados obtidos

4.1 Identificação dos informantes

S1 = 18 anos de idade, nascido em Vienna, Washington DC, estado da Virgínia, EUA, à época das gravações, estava no Brasil há dois anos. Fala, lê, escreve e entende inglês e possui apenas um leve contato com o espanhol, por causa dos amigos que falam esse idioma na escola. Cursa o 11º ano e apresenta muitas dificuldades para realizar as quatro competências linguísticas acima citadas em PL2. Não domina outros idiomas. Pratica esportes, joga futebol de salão no time da escola e, embora os treinamentos sejam feitos em português, ainda assim não consegue se expressar bem na nossa língua. Fala inglês em casa e na escola e quase não se expressa em português. Quando o tenta, começa suas sentenças em nossa língua mas acaba concluindo seu pensamento em inglês, ou numa mistura dos dois idiomas. A pronúncia do inglês estadunidense é facilmente perceptível em sua produção do PFOL.

S2 = 15 anos, nascido na cidade de Obregon, México, está no Brasil há três anos. Na escola, fala inglês e espanhol. Procura falar português com alguns amigos brasileiros, com a empregada e com a professora. Percebe-se com facilidade o sotaque castelhano e, ao contrário de outros colegas de classe, que já dominam bem o português, apresentava, naquele momento, certo grau de fossilização entre o português e o espanhol e não tem conseguido corrigir seus erros nem comunicar-se de forma mais espontânea em nossa língua. Responde às perguntas nas atividades orais sempre em castelhano ou em inglês. Na escrita, observa-se frequentemente a influência do espanhol nas flexões verbais e em conectivos, como *además*, *sin embargo* além de outros vocábulos escritos em espanhol.

S 3 = 15 anos, nascida na cidade de Nova York, Estados Unidos, está no Brasil há dois anos. Filha de italianos, fala inglês e, em casa, comunica-se com os pais em italiano. Teve aulas de espanhol na escola que frequentava em Nova York e utiliza essa língua para tentar adquirir o PFOL. Comunica-se com dificuldade em português, mesclando flexões verbais do espanhol e alguns vocábulos do italiano. Embora motivada a adquirir o português, por almejar a cidadania brasileira e tornar-se atleta integrante da equipe de hipismo nacional e poder representar o país em competições internacionais, ainda enfrenta grandes obstáculos na aquisição de PFOL.

S4 = 16 anos, nascida na cidade de Santiago, Chile, está no Brasil há três anos. Fala espanhol em casa, com os colegas espanhóis e latinoamericanos e em inglês com os demais colegas e professores na escola. Domina bem o português tanto na modalidade oral quanto na escrita, apesar de serem observadas interferências do espanhol na flexão verbal, no emprego de conectivos e em outros vocábulos, assim como observado na escrita de S2. Comunica-se com desenvoltura e segurança em português, produzindo os sons do PB sem dificuldades.

A seguir, as transcrições tanto das palavras lidas pelos alunos, como dos textos por eles lidos, em ambiente de sala de aula, sem tratamento acústico, conforme explicado na introdução deste trabalho.

Salientamos que as transcrições para o PB, efetuadas com o intuito de se comparar as produções dos sujeitos-aprendizes, foram feitas com base no uso particularizado do português já que sou natural e moradora da região sudeste brasileira, na cidade de São Paulo. Outras possibilidades de sons, distintos dos que constam neste trabalho, são possíveis e aceitas, dependendo-se da região em que o PB é falado.

4.2 Lista de palavras e texto para gravação

Lista de palavras:

tradicional	especialista	vestuário	cantaram	chuveiro
brigadeiro	embebido	rodoviária	junho	colorido
vocação	viajar	ilha	vinagre	gigante
engenheiro	estação	voluntários	contramão	vaso
preguiça	embalado	fotógrafo	parlamento	chapinha
beleza	dezembro	ninhada	cadeira	barro
janeiro	cidade	blusa	geógrafo	gengibre
dificuldade	vasilhame	televisão	caldeirão	
envergonhado	clorofila	julho	geografia	
caipirinha	velha	branquinho	amarelo	

Texto:

O fotógrafo que é especialista em geografia da Ilha Grande viu seu trabalho exposto na tradicional estação ferroviária Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Em julho, ele pretende viajar e trabalhar como voluntário para o canal de televisão Futura.

4.3 Transcrição das gravações efetuadas:

S.1: L1: inglês norte-americano; não fala outras línguas

tra'dzisionał	zëo'grafo	ni'jɔda
zeogra'fia	ẽze'neɔo	zu'lo
ʃuve'ɔo	za'neɔo	zu'no
zi'gãte	kapa'ɕina	paɕla'mẽto
ʃapi'ja	de'zẽbro	ka'dera
bɕiga'dero	klorofi'fia	ka'de'rãw
pɕe'gisa	xodovi'ãria	ama'relo
dziifikul'dad'ɪ	foto'grafo	kolo'rido
espesia'lista	televi'zãw	'vazo
esta'sãw	kata'rãw	'baho
sidad'ɪ	kãta'ramẽw	voka'saw
'vefia	zẽzi'bɕe	bi'leza
via'zaɕ	'ifia	ẽveɕgon'hado
ĩbe'bido	ẽba'lado	va'ziłami
vestu'ario	volũ'tãrios	'bluza
b ^h ɕãkiɕu	vina'gɕeɕji	

o foto'grafo ke ẽ espesialista ẽ zeografia da ɪła grãdɕi viw sew t^hrabało esposto na t^hɕadziɕionau estasãw fexovi'aɕia sẽt^hɕau do braziw na sidadze do xio de zane'ɔo en zuło ele pɕetẽdɕi viazar e t^hrabałar komo volũ'tãrio para o kanaw de televi'zãw fu'tuɕa

tra'disionaw	zi'gõtʃɪ	ama'relo
ẽdʒe'ne'ro	ʃapi'na	kolo'rido
za'ne'ro	briga'de'ru	'vaso
ka'pi'rija	pre'gisa	'baho
via'zar	dʒifisiʔku'dadʒi	voka'saw
de'sẽbro	espesia'lista	be'leza
kolorofi'la	esta'sãw	ẽvergo'jado
xodovi'ãria	sida'dʒi	ẽbe'bĩdo
foto'grafo	'veʔia	ẽba'lado
televi'sãw	'iʔia	va'ziʔame
kãta'rãw	ni'jada	vestu'ario
kõtra'mãw	'zuʔo	volũ'tãrio
zẽzi'bre	'zuʔo	'bluza
zẽo'grafo	parla'mẽto	bra'kijo
zeogra'fia	ka'de'ra	vi'nagre
ʃu've'ro	ka'de'raãw	

o fo'tõgrafow ke ˆe espezialistẽ ẽ zeografia da ıʔa grẽdʒi viw sew trabaʔo eksposto na tradisionaw estasẽw ferovi'arie sẽtraw do braziw, na sidadzı do hio de zane'ru e n zuʔo ele pretẽdʒi viazar e trabaʔar como valũ'tario para o kanaw de televi'sãw fu'tura

t ^h ra'dzifionaw	ri'gãtʃɪ	ama'relo
ẽdze'neɾo	tʃapi'na	kolo'rido
za'nero	briga'deru	'vazo
ka'pi'rija	pre'gisa	'baxo
via'zar	dʒifikul'dadzi	vaka'sẽw
di'siẽbro	espeʃi'awlista	be'ʒeza
kloro'fiʎa	sta'sãw	ẽvergon'hado
hodo'vãria	sida'dʒɪ	ẽbe'bido
foto'grafo	'veʎa	ẽba'lado
televi'zẽw	'iʎa	va'siʎami
kãta'rãw	nin'hada	vestũ'ario
kõtra'mãw	'zuʎo	volũ'tãrios
zẽ'zibre	'zuɾo	'blusa
zẽo'grafo	parʎa'mẽto	brẽ'kiɾo
zeogra'fia	ka'de'ra	vina'gre
ʃu'vero	kaw'de'ro	

a foto'grafo ke ʒe espesionalista ẽ zeografia da iʎa grẽdʒɪ viw sew trabaʎo eksposto na t^hradzisionaw estasãw fehovi'aria sãt^hɾaw do bɾaziw na sidad'i do hio de zane'r o en zuʎo ele pɾetẽ'dʒi viazar e trabaʎar como volũ'tario para aw kanaw dʒɪ televi' zẽw futu'ra

S 4: L1 espanhol; fala inglês

tra'disionaw	zi'gãtʃɪ	ama'relo
inze'ne'ro	ʃapi'na	kolo'rido

ʒa'ne'ro	briga'de'rw	'vazo
ka'pi'ri'na	pre'gisa	'baho
via'zar	dʒifikul'dadʒi	voka'saw
de'zēbro	ispesia'lista	be'leza
kłoro'fi'fia	esta'sāw	ēvergo'jado
hodovi'āria	sida'dʒi	ēbe'bido
fo'tografo	'veʎa	ēba'lado
televi'zāw	'iʎa	vazi'ʎame
kāta'rāw	ni'jada	vestu'ario
kōtra'māw	'zuʎo	volū'tārios
zē'zibre	'zujo	'bluza
zeo'grafo	parla'mēto	bra'kijo
zeogra'fia	ka'de'ra	vina'gre
ʃu've'ro	ka'de'rāw	

o fo'tografo ke ʒe espezialista ē zeografia da ʎa grēdzɨ viw sew trabaʎo esposto n a tradisio'naw estasāw ferovi'aria sētraw do brasiw na sidadze do hio de zane'rw en zuʎo ele pretēdʒi viazar e trabaʎar como volū'tario para o kanaw de televi'sow fu't ure

5 Análise dos dados:

5.1 Análise dos processos fonético-fonológicos envolvendo segmentos consonantais:

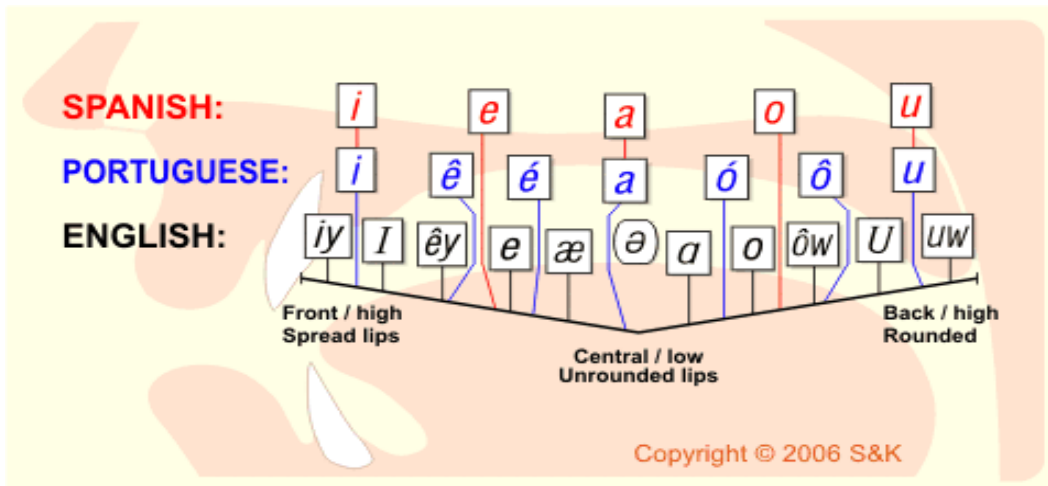
Segundo a teoria estruturalista dos universais fonológicos na aquisição da linguagem, proposta por Jakobson, explicitada no item 2.2 deste trabalho, os sons obstruintes compõem uma das primeiras etapas de aquisição de uma língua. Por este motivo, optamos pela análise dos sons consonantais oclusivos e fricativos produzidos pelos quatro sujeitos-aprendizes que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. As produções dos hispano-falantes e dos anglo-falantes serão analisadas, num primeiro momento, em conjunto e depois, separadamente.

Seguiremos, na transcrição fonética dos vocábulos em português, a variante do PB encontrada na cidade de São Paulo, embora outras realizações sejam possíveis. Ainda que o padrão do PB almejado por muitos dos aprendizes do PFOL seja o “globês”, conforme estudos de Silveira (2008), optamos por essa variação linguística, pois acreditamos que seja com ela que os sujeitos-aprendizes componentes do *corpus* deste trabalho estejam mais acostumados.

Antes de iniciarmos a análise, apresentaremos a seguir quadro comparativo de vogais das três línguas envolvidas e um quadro de consoantes do Espanhol, do Inglês e do Português.

Quadro de vogais:

Quadro comparativo entre os sons vocálicos do PB, Espanhol e Inglês:



Spanish, Portuguese and English vowel phonemes on the sound spectrum of human speech

Produção das vogais em inglês

*i*y/ - *beat* /*b*it/

/*I*/ - *bit* /*b*it/

/êy/ - *bait* /*b*eit/

/*e*/ - *bet* /*b*et/

/æ/ - *bat* /*b*æt/

/*a*/ - *father* /'fæðer/

/ə/ - *but* /*b*et/

/*o*/ - *bought* /*b*ɔt/

/ôw/ - *boat* /*b*owt /

/*U*/ - *book* /*b*uk/

/u^w/ - *boot* /*b*u:t/

Gravura e quadro representante das vogais retirado do sítio www.sk.com.br/sk-voga.html. Acesso em 14.11.2008.

Quadros de consoantes:

FUNÇÃO DAS CORDAS VOCAIS		PONTO DE ARTICULAÇÃO																	
		Bilabial		Labio-Dental		Coronal Dental		Coronal Alveolar		Coronal Pré Palatal		Retroflexa		Dorso-palatal		Dorso Velar		Uvular	
		Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras
MODO DE ARTICULAÇÃO	Oclusivas	p	b					t	d					c	ç	k	g		
	Africadas									tʃ	dʒ								
	Fricativas		β	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ					x	ɣ		
	Nasais		m						n						ɲ				
	Laterais								l						ʎ		ʟ		
	Flap								r										
	Trill								r										ʀ
	Aproximante		w											ɹ		j			
	V. alta																		
	V.m.alta		(u)							i	ĩ						u	ũ	
	V.m.baixa		(o)							e	ẽ						o	õ	
	V.baixa		(ɔ)							ɛ					ɐ	ɛ̃	ɔ		

Consoantes do PB

Além desses segmentos, consideraremos também as fricativas glotais desvozeada / h / e vozeada / h̃ /, como variantes de regiões como Belo Horizonte.⁴

Embora já mencionadas no quadro de vogais acima, julgamos procedente repeti-las conforme estudos realizados por Ferreira Netto (2001, p.58) acerca dos sons do PB.

⁴ Quadro elaborado a partir dos estudos de Ferreira Netto (2001, p.58)

Consoantes do espanhol:

FUNÇÃO DAS CORDAS VOCAIS		PONTO DE ARTICULAÇÃO													
		Bilabiais		Labio-Dentais		Linguodentais		Linguo-interdental		Linguo-alveolar		Linguo-palatal		Linguo-velar	
		Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	
MODO DE ARTICULAÇÃO	Oclusivas	p	b			t	d								k
	Africadas											ç	ʎ		g
	Fricativas		b	f				θ	ð	s	ɾ ʝ		ɲ	x	ɣ
	Nasais		m		ɱ		ɲ		ʝ		n		ɲ ɲ		ŋ
	Vibrantes									ʝ	r				
	Laterais						l		ɻ		ɻ		ʎ		

Quadro elaborado com base nos apontamentos de Mascherpe (1970) e Dutra (2008).

Consoantes do inglês:

FUNÇÃO DAS CORDAS VOCAIS		PONTO DE ARTICULAÇÃO												
		Bilabiais		Labio-Dentais		Inter-Dentais		Alveolares		Palatais		Velares		Glóticas
		Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Sonoras
MODO DE ARTICULAÇÃO	Oclusivas	p p ^h	b					t t ^h	d			k k ^h		g
	Africadas									tʃ	dʒ			
	Fricativas			f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ			h
	Nasais		m						n					ŋ
	Retroflexa									ɹ				
	Laterais									l				ɭ
	Semivogais		w									y		

Quadro das consoantes da língua inglesa, formulado com base nos apontamentos de Mascherpe (1970) e Dutra (2008).

5.1.1 Segmentos obstruintes

5.1.1.1 Produção dos sons oclusivos / p b t d k g /

Grupo 1: Africação e aspiração das alveolares

alavra do PB ⁶		Produção de S1	
<i>tradicional</i>	t r a d i s i o n a w	t ^h ɾ a d ʒ i ʃ i o n a u (S1, T) t ^h ɾ a d ʒ i s i o n a w (S3, T) t ^h ɾ a d ʒ i ʃ i o n a w (S3, P)	
<i>dificuldade</i>	d ^j i f i k u w d a d ^j ɾ	d ʒ i f i k u l d a d ^j ɾ (S1 P) d ^j i f i s i l k u d a d ^j ɾ (S2 P) d ^j i f i k u l d a d ʒ i (S3 P) d ^j i f i k u l ' d a d ^j i (S4 P)	
<i>cidade</i>	s i d a d ^j ɾ	s i d a d ʒ e (S1,4 T) s i d a d ʒ ɾ (S2 T) s i d a d ^j ɾ (S3 T)	
<i>grande</i>	g r ã d ^j ɾ	g r ã d ʒ ɾ (S1,4 T) g r ã d ʒ ɾ (S3 T) g r ã d ^j ɾ (S2 T)	
<i>gigante</i>	ʒ i g ã t ^j ɾ	ʒ i g ã t e (S1 P) ʒ i g ã t ʃ ɾ (S2, 4 P) h i g ã t ʃ ɾ (S3 P)	
<i>pretende</i>	p r e t ã d ^j ɾ	p ɾ e t ã d ʒ i (S1 T) p r e t ã d ^j i (S2, 4 T) p ɾ e t ã d ^j i (S3 T)	
<i>branquinho</i>	b r ã k i ɲ u	b ^h ɾ ã k i ɲ u (S1 P)	

⁶ Transcrições realizadas a partir de uma das variantes do PB encontradas na cidade de São Paulo.

A ocorrência dos grafemas <t, d> dá-se na escrita do português, do inglês e do espanhol. Entretanto, percebe-se o processo de africacão na leitura de < t >, < d > como /t ʃ/ e /d ʒ/ previsível, já que se trata de sujeitos-aprendizes cuja L1, ou L2, é o inglês ou o espanhol, que possui as produções tanto como oclusivas quanto como africadas, conforme quadro das consoantes visto acima, realizadas em posição de ataque e coda (esta última no caso do inglês), em início, meio ou final de vocábulo, embora S1 tenha produzido *gigante* sem a africacão em [t e] talvez, por influência da leitura no momento da gravação.

Em *tradicional* observamos a aspiração na alveolar desvozeada / t^h /, realizada pelos sujeitos-aprendizes de PFOL cuja L1 é o inglês, língua que possui vários vocábulos produzidos com a aspiração das oclusivas / p t k / como em *practice*, *transport*, *creation* /p^hɹɛktɪs/, /t^hɹænsɔːrt/, /k^hɹieɪʃən/⁶. O mesmo processo de aspiração é visto em *branquinho*, realizado por S1 na bilabial vozeada como / b^h/.

Com os demais segmentos oclusivos não foi registrado nenhum desvio.

5.1.1.2 Produção dos sons fricativos / f v s z ʃ ʒ x h /

Grupo 2: Produção do grafema <h> como fricativa

Palavra do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes
<i>envergonhado</i>	ẽ v e r g o 'ɲ a d u	ẽ v e ɹ 'g o n h a d u (S1 P)
		ẽ v e r g o n' h a d o (S3 P)
<i>ninhada</i>	n i 'ɲ a d e	n i n h a d a (S3 P)

⁶ Exemplos retirados da língua inglesa com transcrições realizadas pela candidata.

Em inglês, o grafema < h > é sempre produzido como fricativo glotal, embora apresente classificação controversa entre os linguistas. Segundo Mascherpe (1970, pág. 29), o fonema < h > pode ser entendido como:

a) consoante - fricativa glótica surda (cf. Gleason, Eisensohn, Thomas: é produzido com fricção no fundo da garganta).

b) semivogal (cf. Hill: a sua produção não necessita de determinada posição dos lábios e da língua, assim como as semivogais, embora < h > seja fonema surdo e as semivogais, sonoras)

c) “glide” (Shen, Lado, Fries) quando acompanha as semivogais [y], [w]:

whale, huge.

Tal fato explica a leitura do dígrafo na palavra *envergonhado*, subdividindo a sílaba <nha> em [gon] e [ha], efetuada tanto por S1 quanto por S3, e da subdivisão em ninhada, <nha> em [nin] e [ha] realizada por S3.

Grupo 3: Palatalização da fricativa alveolar desvozeada.

Palavra do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes
<i>tradicional</i>	t r a d i s i o n a w	t ^h ʧ a d ʒ i ʃ i o n a u (S1 T)
		t ^h ʧ a d ʒ i ʃ i o n a w (S3 P)
		t ^h r a d ʒ i s i o n a w (S3 T)
		t ʧ a d ʒ i s i o n a t (S1 P)
<i>especialista</i>	i s p e s i a l i s t ə	e s p e ʃ i a 'w l i s t a (S3 P)

A opção pela fricativa palatal [ʃ], em vez da alveolar [s], na palavra tradicional ocorre quando S3 produz o vocábulo isoladamente.

Em inglês, a palavra *tradicional* é escrita como *traditional* e o [t] intervocálico é produzido como fricativa palatal /ʃ/. Já em S1, a opção pela fricativa palatal [ʃ], em vez da alveolar [s], na palavra *tradicional* ocorre apenas uma vez, durante a leitura do texto, num processo inverso ao de S3. Quando a palavra é lida isoladamente, o processo de palatalização não acontece, embora ocorra a africacão da oclusiva /d/.

S3 produziu *especialista* provavelmente partindo do inglês, sua L1, *special* /speʃiəl/, um exemplo do que Altenberg & Vago classificam como erro de transferência, que será retomado no quadro 15 deste trabalho.

Pelos exemplos supra comprovamos que, nem sempre, a LC consegue predizer quando e com quais sons, o aprendiz enfrentará dificuldades, uma vez que S1 e S3 ora realizaram o fenômeno da palatalização para a alveolar /s/, ora produziram-na como ocorre em português L1.

Grupo 4: Processo de africacão de fricativas coronais

Palavra do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>engenheiro</i>	ẽ ʒ e ɲ e j r o	ẽ d ʒ e ʎ e j r o (S2 P)	
		ẽ d ʒ e ɲ e ʝ o (S3 P)	
<i>chapinha</i>	ʃ a p i ɲ e	t ʃ a p i ɲ a (S3 P)	
<i>exposto</i>	e s p o s t u	e k s p o s t o (S2, 3 T)	

S3 produziu a fricativa /ʃ/ com uma oclusivação em /tʃapine/, som comum à língua inglesa.

S2 produziu o vocábulo *exposto*, no texto, realizando uma africacão na fricativa alveolar da sequência <ex> para /eks/, conforme padrão em algumas regiões em que

sua L1 é falada. S3 realizou o mesmo fenômeno, seguindo o padrão de sua L1, a língua inglesa.

S2 e S3 produziram *engenheiro* com fricção em <ge> /dʒe/, conforme realização em inglês.

Dutra (2008) ressalta a ocorrência das africadas [tʃ, dʒ] nos três idiomas apontados neste trabalho: português, inglês e espanhol. Em português, esses sons são produzidos em certas variantes por um processo de africação das consoantes / t d / diante de / i ɪ / na sequência <ti, di> e <te, de> átonos, como em *tia* [tʃiə], *dia* [dʒiə], *leite* [lejtʃɪ] e *bode* [bɔdʒɪ]. Em inglês, os sons africados são representados, na maioria das vezes, pelas letras <j, g, ch>, como em *Jack* /ˈdʒæk/, *general* /ˈdʒenərəl/, *teach* /ˈtitʃ/. Em espanhol, encontramos /tʃ/ representado por <ch>, como em *muchacho* /muˈtʃatʃo/ e /dʒ/ por <y> ou <ll>, como em *yo* /dʒo/ e *callado* /kaˈdʒado/, dependendo-se da região em que a língua é falada.

Tal fato poderia explicar por que S2 produziu a palavra *engenheiro* da forma como o fez, numa mescla dos três idiomas que conhece, uma vez que tem o espanhol como sua L1, inglês como L2 e o português, em estágio ainda de aquisição, numa denominação momentânea do que seria sua L3 (a terceira língua que S2 fala/conhece).

Grupo 5: Desvozeamento da fricativa alveolar /z/

Palavra do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>Brasil</i>	b r a z i w	b r a s i w	(S4 T)
<i>dezembro</i>	d e z ã b r o	d e s ã b r o	(S2 P)
		d i s i ã b r o	(S3 P)
<i>televisão</i>	t e l e v i z ã w	t e l e v i s ã w	(S2 P, T)
		t e l e v i ' s o w	(S4 T)
<i>vaso</i>	v a z o	v a s o	(S2 P)
<i>vasilhame</i>	v a z i ʎ ɜ m i	v a ' s i ʎ a m i	(S3 P)
<i>blusa</i>	b l u z ɐ	b l u s a	(S3 P)

Por não haver na língua espanhola, a L1 de S2 e S4, o som fricativo vozeado /z/, adiantamos a análise de erros observando o que Tarone (1987) denominou de transferência negativa, ou seja, a realização de determinado som de uma L2 da forma como é produzido na L1 do sujeito-aprendiz.

Já S2, que está num processo mais lento de aquisição do português, reproduziu o fenômeno nos vocábulos *dezembro* e *televisão*, nos dois momentos diferentes de leitura e em *vaso*, na leitura de palavras. Contudo, *beleza* e *blusa* foram produzidos sem desvozeamento, provavelmente, porque S2, assim como S4, também já internalizou a oposição de vozeamento das fricativas alveolares em português.

S3, embora tenha o inglês como sua L1, língua em que o som de /z/ é frequente, como em *usual* /yuzuəʔ/, produziu *dezembro*, *vasilhame* e *blusa* com o

desvozeamento, além da opção por /i/ no lugar de /e/ em <de>, que será analisada posteriormente, neste capítulo, num breve estudo a respeito das vogais. Provavelmente, a influência do espanhol, idioma que S3 aprendeu na escola durante os anos em que viveu nos Estados Unidos, justifique, assim como para S2 e S4, a presença de desvozeamento.

Grupo 6: Processo de despalatalização de [ʒ]

<i>gigante</i>	ʒ i g ã tʃ i	r i g ã t ʃ i (S3 P)
----------------	--------------	----------------------

Em *gigante*, S3 produziu a fricativa /ʒ/ do português como a vibrante alveolar /r / do espanhol, [r i g ã t ʃ i], num possível erro de transferência.

5.1.2 Segmentos soantes

Para uma análise mais clara, estudaremos, num primeiro momento, os processos envolvendo consoantes nasais / m n ɲ/ efetuados pelos sujeitos-aprendizes seguindo-se à observação dos sons líquidos do português / l ʎ ʎ/.

5.1.2.1 Produção dos sons nasais

Grupo 7: Anteriorização da nasal palatal [ɲ]

Palavra do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>engenheiro</i>	ẽʒeɲe'ɾu	ẽ dʒe'n e'ɾo (S2 P)	
		ẽʒe'neɾo (S1 P)	

Cagliari (2007, p.94-97) apresenta um estudo abrangente com relação à nasalidade no PB, no qual discute, inclusive, os “graus de nasalidade” e sua comprovação de acordo com a Fonética. Embora existam diferentes formas de realização dos sons nasais do português, quando não iniciam sílaba, por exemplo em “*pente* /pēti/, /pēnti/, /pēnti/”; “*venha* /vēɲa/, /veɲa/”, observamos, pelas transcrições, que a produção da palatal /ɲ/ carrega certo grau de dificuldade para alunos de PFOL. No caso de S2, hispano-falante, que possui o grafema <ñ> no sistema ortográfico de sua L1, talvez o que possa ter ocorrido seja um erro de leitura, que será explicado adiante. S1 e S2 optaram pela produção de uma nasal alveolar em vez da nasal palatal em *engenheiro*. Nota-se que a alveolarização da nasal ocorreu apenas em segmentos seguidos da vogal <e>. Nos segmentos de <-nha>, <-nho> tal fenômeno não ocorreu com nenhum dos informantes. Talvez, mais um exemplo da influência da leitura no momento de produção e ainda, de transferência, uma vez que o vocábulo, embora seja de equivalência em espanhol, *engenero*, e de proximidade em inglês, *engineer*, não sofre palatalização nessas línguas.

5.1.2.2 Produção dos sons líquidos do português / l ʎ/ :

Os sons laterais do PB possuem diferentes formas de realização, dependendo da região onde são produzidos. Se já há uma diferença de produção no português como L1, optamos, neste trabalho, pela análise em separado dos sons /w ʎ/ no intuito de analisarmos melhor se e quando há processos de interferência de uma língua na outra.

Conforme explicitado no item 1.1, não abordaremos os sons líquidos não-laterais, a vibrante, o tepe e a retroflexa /ɾ ʎ/, por já terem sido estudados por Dutra (2008).

Grupo 8: Processos envolvendo a lateral alveolar em posição de coda: semivocalização e velarização

Palavra do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes		
<i>dificuldade</i>	dʲ i f i k u ^w d a dʲ ɾ	dʲ i f i s i ɬ k u 'd a dʲ ɾ	(S2 P)
<i>tradicional</i>	t r a d i s i o n a w	t ^h ɾ a 'd ʒ i ʃ i o n a w	(S1 T)
		t ɾ a 'd ʒ i s i o n a ɬ	(S1 P)
<i>canal</i>	k a n a w	k a n a w	(S1, 2, 3, 4T)
<i>central</i>	s ẽ t r a w	s ẽ t ^h ɾ a w	(S1, 3 T)
		s ẽ t r a w	(S2, 4 T)

Grupo 9: Processos envolvendo a lateral alveolar em posição de ataque: palatalização e velarização.

Palavra do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes		
<i>parlamento</i>	p a r l a m ẽ t u	p a r ʎ a m ẽ t o	(S3 P)
<i>clorofila</i>	k l o r o f i l ɐ	k l o r o f i ʎ a	(S3 P)
		k ɬ o r o f i ɬ i a	(S4 P)
		k l o r o f i ɬ i a	(S1 P)
<i>beleza</i>	b e l e z ɐ	b e ɬ e z a	(S3 P)

S3 produziu os vocábulos *clorofila* e *parlamento* com uma lateral aproximante palatal [k l o r o f i ʎ ɐ] [p a ɾ ʎ ɐ m ẽ t o]. A lateral palatal em inglês / l / foi

transformada em uma lateral aproximante / ʎ / , talvez pela influência da leitura ou pelo conhecimento do vocábulo *filha* em português.

S1, ao produzir *clorofila* como [k l o r o f i ʎ i ə], velarizou o <l> e o som do <i> é bastante perceptível ao ouvirmos sua gravação.

Segundo Marcherpe (1970), são quatro as consoantes laterais no espanhol, todas vozeadas, conforme descrição acima. Embora a lateral alveolar / l /, em espanhol, ocorra em início de sílaba /letʃe/ e como segunda consoante em ataque complexo /atleta/, S4 optou por produzi-la, no vocábulo *clorofila*, alterando seu ponto de articulação de linguodental para velarizada, mesmo existindo coincidência da palavra no léxico espanhol.

Na produção de *tradicional* em [t ɾ a 'd ʒ i s i o n ə ʎ] por S1 e *beleza* [be'ʎeza] por S3, Dutra (2008, p.58) aponta a ocorrência da lateral velarizada / ʎ / em posição final de sílaba, seguida imediatamente de uma consoante, como em *old* /ə w ʎ d / e em final de vocábulo, *metal* /metʎ/. A lateral velarizada /ʎ/ também foi encontrada na produção de *dificuldade* em [d ʃ i f i s i ʎ k u d a d ʒ ɪ] por S2.

Já os vocábulos *central* e *canal* foram produzidos como [s ẽ t^h ɾ a w] e [k a n a w], não havendo a previsível velarização em / ʎ /, som existente com mais frequência na L1 de S1 e S3 e na L1, em final de sílaba, em meio e final de palavra, de S2 e S4.

5.2 Análise dos processos fonético-fonológicos envolvendo segmentos vocálicos.

Embora tenhamos explicitado no item 1.1 deste trabalho que não trataremos dos segmentos vocálicos, faremos algumas observações a respeito, devido à grande incidência de ocorrências durante a análise das transcrições dos quatro sujeitos-aprendizes.

5.2.1 Vogais e semivogais:

Grupo 10: Monotongação

Palavra do PB		Produção dos Sujeitos-aprendizes
<i>cadeira</i>	k a d e ^j r e	k a d e r a (S1 P)
<i>caipirinha</i>	k a ^j p i r i n e	k a p a r i n a (S1 P)
<i>janeiro</i>	ʒ ã n e ^j r u	ʒ a n e r o (S1 P) ʒ a n e r o (S3 P)
<i>engenheiro</i>	ẽ ʒ e n e ^j r u	ẽ d ʒ e n e r o (S3 P)
<i>chuveiro</i>	ʃ u v e ^j r u	ʃ u v e r o (S3 P)
<i>brigadeiro</i>	b r i g a d e ^j r u	b r i g a d e r u (S3 P)

Cagliari (2007, p.77), aponta a possibilidade de redução dos ditongos /ej/, /aj/, /ow/ para monotongos diante de segmentos como /r ʒ ʃ p b z/. Tais reduções podem ser explicadas por “razões históricas da evolução fonológica da língua” (idem, p. 78) e são perceptíveis também na produção de PFOL, como nos exemplos acima, em que *cadeira* e *janeiro* sofreram monotongação para [k a d e r a] [ʒ a n e r o].

Já o vocábulo *caipirinha*, além de ter sofrido a redução do ditongo /a^j/ para [a], apresentou, ao que nos parece, um exemplo de simplificação vocálica, um dos

postulados dos universais fonológicos. Podemos apontar também nesse exemplo uma harmonização vocálica, situação em que o falante opta por determinado som vocálico e o repete, como faz S1 em [k a p a r i ɲ e].

A monotongação em *caipirinha*, *cadeira* e *janeiro* talvez possa ser explicada por meio da teoria da evitação (Kiparsky e Menn, 1987), segundo a qual o aprendiz de uma L1 ou L2, ao desconhecer como se produz determinado som, evita-o, substituindo-o por outro que julgue mais conveniente, uma vez que a junção das vogais <a i> em inglês / e i/ levam a uma pronúncia distinta da em português, o que pode gerar dúvidas no momento da produção e S1 pode procurar evitá-la, para não incorrer em erro. Também, no caso de *cadeira* e *janeiro*, o aluno pode estar reproduzindo o que ele ouve, pois a monotongação de /^j/ diante do tepe /r/ é bastante comum no português brasileiro. Tais casos são chamados de ditongos falsos ou leves, segundo BISOL (2005).

Grupo 11: Alçamento vocálico

Palavra do PB		Produção do sujeito-aprendiz	
<i>beleza</i>	b e l e z e	b i l e z a	(S1 P)
<i>dezembro</i>	d e z e b r o	d i s i e b r o	(S3 P)

Observamos o alçamento vocálico das pretônicas em PB, fenômeno bastante comum, que ocorre com mais frequência devido à harmonização vocálica, como por exemplo em [mininʊ] ou em [bunitu]. Contudo, os dois casos não envolvem harmonia vocálica e serão analisados mais adiante.

Grupo 12: Ditongação

Palavra do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>especialista</i>	e s p e s i a l i s t ə	e s p e ʃ i a w l i s t a	(S3 P)
<i>cadeirão</i>	k a d e j r ẽ w	k a w d e ^j r õ	(S3 P)
<i>fotógrafo</i>	f o t o g r a f u	f o t o g r a f o w	(S2 T)
<i>dezembro</i>	d e z ẽ b r u	d i s i ẽ b r o	(S3 P)
<i>o</i>	o	a w	(S3 T)

Cagliari (2007) trata também dos casos de expansão de monotongos em ditongos, num processo inverso ao estudado no Quadro 11. Entretanto, as regras válidas para a explicação desse fenômeno em Português como L1, ditongo seguido de vogal, com a tonicidade no ditongo ou na vogal subsequente, não se aplicam ao presente estudo de casos, parecendo-nos que houve um erro idiossincrático, que será analisado mais adiante.

Grupo 13: Abaixamento vocálico

Palavras do PB		Produção de S2 T
<i>voluntário</i>	v o l ũ ' t a r i u	v a l ũ ' t a r i o

Quanto à mudança de timbre da primeira vogal da palavra *voluntário*, a vogal média fechada / o / em inglês pode se realizar como / o^w / ou / ə /, o que não explicaria a realização em / a /. O que pode ter ocorrido nesse caso foi um fenômeno de harmonização vocálica, buscando a centralização das vogais pré-tônica e tônica.

5.3 Análise dos processos envolvendo estrutura silábica

5.3.1 Inserção de segmentos

Grupo 14: Epêntese vocálica

Palavras do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>contramão</i>	k õ t r a m ã w	k ã t a r a m ã w	(S1 P)
<i>clorofila</i>	k l o r o f i l e	k o l o r o f i l a	(S2 P)

Grupo 15: Inserção de sílabas

Palavras do PB		Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>vinagre</i>	v i n a g r i	v i n a g r e t f i	(S1 P)
<i>dificuldade</i>	d ^j i f i k u ^w d a d ^j i	d ^j i f i s i t k u ^d a d ^j i	(S2 P)
<i>especialista</i>	e s p e s i a l i s t e	e s p e s i o n a l i s t a	(S3 T)

A epêntese vocálica em *contramão* e *clorofila*, “quebrando” o ataque complexo não é incomum em realizações no PB, como o caso clássico de [fulo] para *flor*. Os demais casos não podem ser explicados como realização do PB.

Ao produzir epêntese em <clo> [kolo], observamos a padronização de todo o vocábulo *clorofila* para a simplificação gramatical CV, um dos postulados dos universais fonológicos identificados por Smith (1973, 75) explicitados no item 2.2. Em *contramão*, a palavra se transforma em uma polissílaba, com a epêntese da vogal central baixa em [ta] + [ra]. Em inglês, há a mesma sílaba, como em *tradition*, por exemplo, o que não justificaria a epêntese criada.

Pesquisadores como Oller (1974) e Tarone (1987) defendem a ideia de que a estratégia da epêntese é amplamente utilizada por qualquer aprendiz de uma L2, durante o processo de aquisição. Vemos aqui o que Selinker (1972), cap.1, denominou de critério etiológico, ou seja, um erro transitório ou de desenvolvimento.

Já os casos de inserção silábica não são explicados na comparação com o português L1 e serão analisados no item 6 abaixo.

6. Classificação dos processos de acordo com a Análise de Erros (AE):

A seguir, faremos uma classificação das produções acima, seguindo o modelo da Análise de Erros (AE), atendo-se aos pressupostos de Altenberg e Vago (1987) explicitados no item 1 deste trabalho.

Altenberg e Vago (1987) classificam os erros de produção dos falantes de uma L2 em erros de transferência, erros de pronúncia, erros de aplicação de regras não marcadas e erros idiossincráticos.

6.1 Erros de transferência

Grupo 16

	Palavras do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>tradicional</i>	t r a d i s i o n a w	t ɾ a d ʒ i s i o n a ʔ	(S1 P)
		t ^h ɾ a d ʒ i ʃ i o n a w	(S3 P)
<i>especialista</i>	e s p e s i a ' l i s t ɐ	e s p e ʃ i a w l i s t a	(S3 P)
<i>dezembro</i>	d e z ẽ b r u	d i s i ẽ b r o	(S3 P)
<i>chapinha</i>	ʃ a p i ɲ ɐ	t ʃ a p i ɲ a	(S3 P)

<i>Brasil</i>	b r a z i w	b r a s i w	(S4 T)
<i>exposto</i>	e s p o s t u	e k s p o s t o	(S2 T)
<i>beleza</i>	b e l e z ɐ	b i l e z a	(S1 P)
<i>gigante</i>	ʒ i g ẽ tʃ i	ʔ i g ã t ʃ i	(S3 P)

Observa-se o processo de transferência negativa – convergência na produção de *beleza*, pois a sequência [b e] em inglês ora se produz como / b e /, ora como / b i /.

Ao produzir *dezembro* como [d i s i ã b r o], percebe-se a influência do inglês, L1 de S3, no primeiro segmento <de> / d i /, o que Major (1987) classifica como interferência de L1 e do espanhol em <zem> /s i ã/, novamente, o que Altenberg e Vago denominam erro de transferência de uma língua para outra, no caso de S3, de sua L2 (espanhol) para L3 (PFOL).

S3 produziu a palavra *especialista* a partir do vocábulo em inglês, *special* / s p ɛ ʃ I ə t /

Em *gigante*, que S3 produziu como / r i g ã t ʒ i /, novamente, observamos a interferência de uma L2 na produção de uma L3 pelo aprendiz, principalmente quando se trata de línguas próximas, como o são o espanhol e o português.

Na produção dos vocábulos *tradicional*, *chapinha*, *Brasil* e *exposto*, além das análises acima realizadas, observamos os erros de transferência negativa, pois a forma de realização dos sons destacada nos quadros anteriores pode ser justificada pela sua existência na L1 dos informantes, sem equivalência em PB.

6.1.1 Erros de pronúncia na leitura

Grupo 17

	Palavras do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>dificuldade</i>	d ^j i f i k u ^w d a d ^j i	d ^j i f i s i † k u d a d ^j i	(S2 P)
<i>fotógrafo</i>	f o t o g r a f u	f o ' t o g r a f o w	(S2 T)

<i>envergonhado</i>	ẽ v e r g o n a d u	ẽ v e r g o n h a d o	(S1 P)
		ẽ v e r g o n 'h a d o	(S3 P)
<i>ninhada</i>	n i n a d e	n i n h a d a	(S3 P)
<i>vinagre</i>	v i n a g r i	v i n a g r e t j i	(S1 P)

Já para explicar a produção de *dificuldade* em [dʃifisikudadʃɪ], poderíamos entender que S2 produziu um erro de leitura pois, provavelmente, já conhece o vocábulo *difícil* e, no momento em que leu a palavra isoladamente, transpôs o que já assimilara para a suposta nova palavra.

Em [vinaɡretʃi] provavelmente, S1 adquiriu algum vocabulário referente à alimentação, conhece a palavra *vinagrete* e cometeu um erro de leitura.

Embora os vocábulos [ẽvergonhadu] e [ninhade] tenham sido analisados nos quadros 2 e 3 respectivamente, consideramos adequado inseri-los também como erros de leitura, uma vez que pode ter sido essa metodologia que gerou os fenômenos de realização fonético-fonológicos observados em S1 e S3.

Fotógrafo [fotografow] também pode ter sofrido interferência da leitura no momento de sua produção. A vogal média fechada /o/ em inglês pode se realizar como /o^w/ ou /ə/, o que explica a produção feita por S2, ainda que sua L1 seja o espanhol e não o inglês, idioma ao qual S2 está exposto durante todo o período de aulas, das 08:00 às 15:10 h, diariamente. Observamos que, ao produzir outros vocábulos do PB no momento da leitura, como [zane^jro], [amarelo], [vestu^rario], S3 não repetiu o

mesmo fenômeno, o que nos leva a considerá-lo como erro de leitura, além de ter sofrido o processo de ditongação, visto no quadro 11.

6.1.2 Erros idiossincráticos na pronúncia

Grupo 18

	Palavras do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes	
<i>especialista</i>	e s p e s i a l i s t ə	e s p e s i o n a l i s t a	(S3 T)
<i>contramão</i>	k õ t r a m ã w	k ã t a r a m ã w	(S1 P)
<i>clorofila</i>	k l o r o f i l ə	k o l o r o ' f i l a	(S2 P)
<i>voluntário</i>	v o l ũ ' t a r i o	v a l ũ ' t a r i o	(S2 T)
<i>parlamento</i>	p a r l a m ã t o	p a r λ a m ã t o	(S3 P)
<i>clorofila</i>	k l o r o f i l ə	k l o r o f i ł i a	(S1 P)
		k l o r o f i λ a	(S3 P)
		k ł o r o f i ł i a	(S4 P)
<i>beleza</i>	b e l e z ə	b e ł e z a	(S3 P)
<i>cadeirão</i>	k a d e j r ã w	k a w d e j r õ	(S3 P)

A produção realizada para *cadeirão* [k a w d e j r õ] pode ser classificada como *idiosyncratic pronunciation error*, ou seja, erro idiossincrático de pronúncia.

Uma vez que há coincidência lexical entre a L1 e a L3 (PFOL em fase de aquisição) de S2, não seria possível prever ou explicar a troca de / o / por / a / em *voluntário* [v a l ũ 't a r i o] por meio da LC. Se analisarmos a tradução da palavra para o inglês, teremos *volunteer*, também iniciado em / o /, o que nos permite inferir que S2 cometeu um erro idiossincrático de pronúncia. A mesma hipótese se aplica às produções de, *especialista*, *contramão*, *clorofila* pois, além das análises para esses vocábulos nos quadros acima, não nos parece existir outra razão além das idiossincrasias que envolvem a produção de qualquer L2 para justificar a inserção de sílabas ou a velarização em [ʔ].

6.2. AE segundo os critérios linguístico, gramatical e problemas intralinguísticos:

Apresentaremos a seguir alguns exemplos que acreditamos se enquadrarem nos critérios da AE expostos no item 1.1, a saber:

6.2.1. Erro por adição (inclusão de morfema ou palavra em determinado contexto)

Grupo 19:

	Palavra do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes (S)	
<i>clorofila</i>	k l o r o f i l e	k o l o r o ' f i l a	(S2 P)
<i>vinagre</i>	v i n a g r i	v i n a g r e t f i	(S1 P)
<i>especialista</i>	e s p e s i a l i s t e	e s p e s i o n a l i s t a	(S3 T)
<i>contramão</i>	k õ t r a m ã w	k ã t a r a m ã w	(S1 P)
<i>dificuldade</i>	d ^j i f i k u ^w d a d ^j i	d ^j i f i s i † k u d a d ^j i	(S2 P)

A inserção de sílabas ou epênteses vocálicas nos exemplos permite-nos considerar as produções de S1, 2 e 3 como erros por adição. Cumpre ressaltar que a caracterização do erro no caso de L2 é controversa, já que tanto fatores linguísticos, como extralinguísticos estão envolvidos a todo momento nas produções dos aprendizes. A nosso ver, o ensino de PFOL deve sempre apresentar uma abordagem intercomunicativa e a determinação do erro precisa vir acompanhada da produção que seria mais adequada ao contexto em que a situação de interação acontece.

6.2.2 Erro fonético-fonológico (confusões causadas por oposições fonológicas ou pela existência de diferentes sons entre L1 e L2)

Grupo 20

	Palavra do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes (S)	
<i>clorofila</i>	k l o r o f i l e	k † o r o f i † i a	(S4 P)
<i>envergonhado</i>	ẽ v e r g o ɲ a d u	ẽ v e r ɟ g o n h a d o	(S1 P)
		ẽ v e r g o n 'h a d o	(S3 P)
<i>ninhada</i>	n i ɲ a d e	n i n h a d a	(S3 P)
<i>engenheiro</i>	ẽ ʒ e ɲ eʝ r u	ẽ d ʒ e'ɲ e ɾ o	(S3 P)
<i>tradicional</i>	t r a dʝ i s i o n a w	tʰ r a d ʒ i ʃ i o n a w	(S3 P)
<i>chapinha</i>	ʃ a p i ɲ e	t ʃ a p i ɲ a	(S3 P)

dezembro d e z ã b r u d i s i ã b r o (S3 P)

Brasil b r a z i w b r a s i w (S4 T)

Ainda que outros exemplos retirados das transcrições, item 4.3, possam também ser considerados como erros fonético-fonológicos, acreditamos que esses sejam os mais relevantes nessa classificação pois todos foram produzidos a partir de padrões estabelecidos nas L1's dos informantes, padrões esses que foram transportados para o PB no momento da leitura.

6.2.3 Erro por simplificação (regras da L2 simplificadas pelo aprendiz)

Grupo 21

	Palavra do PB	Produção dos sujeitos-aprendizes (S)	
<i>engenheiro</i>	ẽʒeɲe ^ɲ ru	ẽʒe ^ɲ neɾo	(S1 P)

No exemplo supra, acreditamos que a anteriorização da nasal palatal / ɲ / para uma nasal alveolar / n / possa ser explicada pelo critério do erro por simplificação, uma vez que os universais fonológicos apontam a aquisição das palatais após as alveolares. Além disso, esses sons, principalmente a nasal palatal, não são facilmente encontrados em outras línguas.

7. Discussão dos dados obtidos e considerações finais:

Fatores lingüísticos, como idade, condições socioeconômicas e extralingüísticos, tais como “querer aprender” o português, empatia com os colegas, contribuem para justificar as dificuldades de hispano e anglo-falantes ao produzirem os sons da nossa língua.

Nossa ideia, ao desenvolvermos este estudo, foi verificar quais as possíveis dificuldades que os segmentos fricativos, oclusivos, nasais e laterais do português poderiam oferecer aos aprendizes de PFOL. Além da análise desses segmentos, surpreendeu-nos outros aspectos como os suprasegmentais, não abordados neste

estudo, entre os quais o deslocamento de sílaba tônica, a interferência de uma ou mais línguas na produção dos sons do português, além de idiosincrasias observadas ao longo da análise, como por exemplo: durante a leitura de palavras descontextualizadas, os vocábulos *dezembro* /de'zẽbro/, *televisão* /televi'zãw/, *beleza* /be'leza/, *blusa* /bluzɐ/ foram produzidos sem desvozeamento, no caso de S4. Entretanto, o mesmo informante realizou Brasil como [b r a s i w]. A metodologia escolhida, leitura de palavras e de texto, pode ter colaborado para diminuir, em S4, esse fenômeno. Ao optarmos por tal processo de coleta de dados, baseamo-nos no pressuposto apresentado por Major (1987), segundo o qual os erros de um aprendiz de uma L2 tendem a diminuir à medida que o grau de formalidade no contexto de comunicação aumenta e vice-versa, ou seja, menor grau de formalidade leva a um aumento na ocorrência de erros.

Não há como comprovarmos tal hipótese com este trabalho, uma vez que as gravações, embora realizadas em dois momentos distintos, com um intervalo de tempo de aproximadamente três meses entre uma e outra, foram efetuadas utilizando-se sempre a mesma metodologia da leitura, não contemplando a fala espontânea ou dirigida (entrevistas).

Cumpramos ressaltar, entretanto, que palavras produzidas num segundo momento, o da contextualização, quando os sujeitos-aprendizes já haviam tido contato com o léxico anteriormente, apresentaram desvios dos padrões do PB. A mesma palavra, que havia sido lida num primeiro momento sem que se observassem quaisquer fenômenos fonético-fonológicos diferentes dos que ocorrem em PB, ao ser contextualizada, sofreu alteração, como por exemplo em S1: *tradicional* [t^hɾadziʃionau], S2: *voluntário* [valũtario] e em S4 *Brasil* [brasiw], o que não deixa de, de certa forma, negar a afirmação de Major pois, a nosso ver, a leitura de um texto é uma situação ainda mais formal do que a de palavras apenas e, conforme mencionado no item 1.3, leva o

aprendiz a um estado de concentração maior para poder realizar a construção do sentido, o que evitaria erros.

Uma das conclusões a que chegamos com o presente estudo, conforme análise no quadro 6, é que o desvozeamento da fricativa alveolar / z /, produzida por hispano-falantes ou por aqueles que, como no caso de S3, têm conhecimento dessa língua, pode ser encontrado com certa frequência nesse grupo de informantes. A oposição de vozeamento das fricativas alveolares em português / s z / pode oferecer certo grau de dificuldade até que o aprendiz consiga assimilar esse fenômeno.

Os processos de velarização e palatalização, conforme quadros 7 e 8, ocorreram tanto com hispano como com anglo-falantes, provavelmente devido à forma como esses sons se realizam em espanhol e em inglês.

Dentre os segmentos analisados neste estudo, os oclusivos foram os que, a nosso ver, ofereceram menos dificuldades, ainda que a aspiração em /t/ como [t^h] e a africacão, na leitura, de / t d / para [tʃ dʒ] tenham sido percebidas nas produções dos quatro sujeitos-aprendizes.

Entendemos, com os resultados obtidos, que palavras do léxico português que contenham os sons oclusivos, fricativos, nasais e laterais deveriam ser apresentadas aos aprendizes de PFOL com bastante frequência, no intuito de expô-los à(s) forma(s) de realização desses sons, eliminando dúvidas ou opções divergentes das possibilidades existentes dentro do português, principalmente do PB. Os manuais didáticos deveriam procurar abranger, além de questões lexicais, gramaticais e culturais, os fenômenos fonético-fonológicos, presentes em grande número na língua portuguesa.

A partir dos dados obtidos, entendemos que para um ensino mais eficaz de PFOL é necessária ao professor, além da observação de aspectos linguísticos e extralingüísticos, das especificidades de cada aprendiz, dependendo-se de sua L1, faixa

etária, interesse ou necessidade de adquirir o português, uma formação mais abrangente, que não exclua as questões fonético-fonológicas da língua, principalmente o PB, que possui inúmeras variantes e diferentes possibilidades de realização dentro do território nacional.

O investimento em formação específica para o ensino de português como L2, ou PFOL, como temos adotado neste trabalho, a divulgação – e participação dos docentes da área - em seminários que possibilitem a troca de experiências, metodologias, estratégias em sala de aula, formas de avaliação e a observação dos sons que compõem o PB podem contribuir não apenas para um ensino de PFOL mais prazeroso, rico, uma vez que promove grande interação e troca de experiências entre professor e aluno, mas também mais eficiente e, por que não arriscarmos dizer, mais rápido.

Referências bibliográficas:

ALMEIDA Fº, José C. P. de. org. **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira.** Campinas.Pontes,1997

ALMEIDA Fº, José C. P, CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti . **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Campinas. Pontes, 2007

ALTENBERG, E; VAGO, R. Theoretical Implications of an Error Analysis of Second Language Phonology Production. In: **Interlanguage Phonology – The Acquisition of a**

Second Language Sound System. IOUP, G; WEINBERGER, S.(orgs.)Cambridge.
Newbury House Publishers, 1987 (p.148 – 164).

BISOL, L. (Org.): **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro.**Porto Alegre.EDIPUCRS, 2005

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching.** New Jersey,
USA.Prentice Hall Regent,1994

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica: Introdução à Teoria e à Prática com Especial Destaque para o Modelo Fonêmico.** Campinas. Ed. do autor,1997

_____ **Elementos de Fonética do Português Brasileiro.**São Paulo.
Paulistana,2007.

CALLOU, Dinah, LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia.** Rio de Janeiro.
Jorge Zahar Editor,2003.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures.** Berlim. Walter de Gruyter GmbH, 1957.

CORDER, S. P. **The significance of learners errors.** IRAL, Vol.4 p. 161-170. 1967

_____ **Idiosyncratic dialects and error analysis.** IRAL, Vol.9 p. 147-160.
1971

_____ **Introducing Applied Linguistics.** Harmondsworth: Penguin Books.1973.

CUNHA, Maria Jandyra C, SANTOS, Percília Orgs. **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília: Editora UnB.2002.

DURÃO,Adja B. A. B. **La interlengua.** Madrid. Arco Libros. 2007.

DUTRA, Alessandra. **Aquisição do Português como Língua Estrangeira: Fenômenos de Variações no Âmbito Fonológico.**2008. Tese doutorado em Letras. UNESP.Araraquara,2008.

FERREIRA, Itacira A. **Português/Espanhol – fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas.** In: **Tópicos em português língua estrangeira.** Brasília. EUB. 2002.

_____ O Linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, Maria L. O.(orgs.). **Perspectivas de Investigação em Lingüística Aplicada.** Campinas. Pontes,2008 (p.175-184)

_____ Interface Português/Espanhol. In: ALMEIDA Fº, J.C; LOMBELLO, L.C.(orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de Português para Estrangeiros.** Campinas, Pontes: 1992.(p.62-76)

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Introdução à fonologia da língua portuguesa.** São Paulo. Editora Hedra,2001

INGRAM, D. **First language acquisition**. Cambridge; Press Syndicate of the University, 1989.

IOUP, Georgette, WEINBERGER, Steven H. **Interlanguage Phonology - The Acquisition of a Second Language Sound System**. Cambridge, MA. Newbury House Publishers, 1987

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo. Cultrix, 1970.

JÚDICE, Norimar org. **Português para estrangeiros : perspectivas de quem ensina**. Niterói. Intertexto, 2002.

LADEFOGED, P. **Preliminaries to Linguistic Phonetics**. Chicago University Press. Chicago, 1971.

MAJOR, R.C. A Model for Interlanguage Phonology. In: IOUP, G; WEINBERGER(orgs.). **Interlanguage Phonology – The Acquisition of a Second Language Sound System**. S.Cambridge. Newbury House Publishers, 1987.(p.101-124)

MASCHERPE, Mário **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português**. 1970. Tese de doutoramento em língua e literatura inglesa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis. Assis, 1970.

OLLER, D.K. “**Toward a general theory of phonological processes in first and second language learning**”, presented at the Western Conference on Linguistics, Seattle, USA,1974.

SANTOS, R.S; SOUZA, P.C. Relação entre fonética e fonologia. In: FIORIN, J.L. **Introdução à Lingüística II – Princípios de Análise**. São Paulo. Contexto, 2003.p.9 a 26.

SCHLATTER, M. Avaliação em Língua Estrangeira: a busca pela coerência entre objetivos, instrumentos e critérios de avaliação. In: MASELLO, L. (org.) **Português lengua segunda y extranjera em Uruguay: Actas Del Primeiro Encontro de Profesores de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevideú: Depto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR, 2008, p. 59-63.

SCHUMANN, J. ”**Second language acquisition research: getting a more global look at the learner**”. H.D.Brown, Ed. “Papers in Second Language Acquisition. MI, USA,1976

SELINKER, L. “**Interlanguage**”. IRAL vol. 10. P. 209-231,1972.

SILVA, K.A. e ALVAREZ, Maria L. O. **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**.Campinas. Cortez,2008

SILVEIRA, Regina C. P. Org. **Português língua estrangeira – perspectivas**. São Paulo. Cortez,1998.

_____ **Uma pronúncia do português brasileiro.** São Paulo.
Cortez,2008.

STAMPE, D. **The study of natural phonology.** Chicago. University of Chicago, 1979.

STERN, H.H. **Fundamental concepts of language teaching.**New México. Oxford,
1974.

TARONE, E. The Phonology of Interlanguage. In: IOUP, G; WEINBERGER(orgs.)
Interlanguage Phonology – The Acquisition of a Second Language Sound System.
S.Cambridge. Newbury House Publishers, 1987.(p.70-85)

WARDHAUGH, R. **The contrastive analysis hypothesis.** TESOL vol.4 p. 123-
30.1970.

Bibliografia consultada:

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas.** Guavira Letras, Três Lagoas, v. 6, p. 67-75, 2008

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo. Scipione, 1992

_____ **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico – Parte I.** Campinas. Ed.do Autor, 1997

_____, CAGLIARI, Gladis M. **Diante das letras – a escrita na alfabetização**. Campinas. Mercado das letras. 2005

HERNANDORENA, Carmen Lúcia M. **Introdução à teoria fonológica**. Porto Alegre. Ed.PUC/RS, 1996

JUBRAN, Safa A. C. **Árabe e Português: Fonologia Contrastiva**. São Paulo. EDUSP, 2004

SAUSSURE, Ferdinand de **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo. Cultrix, 1977
Tradução de Chelini, A; Paes, J.P. e Blikstein, I.

SILVEIRA, Regina C. P. **Estudos de Fonologia Portuguesa**. São Paulo. Cortez, 1996