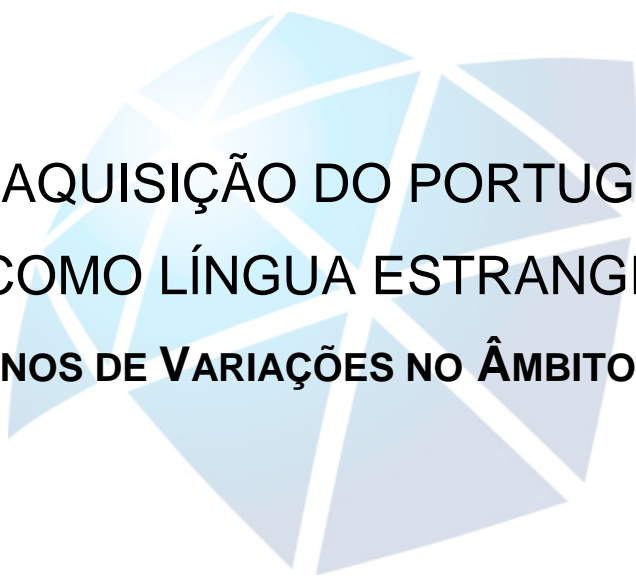


**ALESSANDRA DUTRA**



**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
FENÔMENOS DE VARIAÇÕES NO ÂMBITO FONOLÓGICO**

ARARAQUARA – SÃO PAULO.

**2008**

**ALESSANDRA DUTRA**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
FENÔMENOS DE VARIAÇÕES NO ÂMBITO FONOLÓGICO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Lingüística e Língua Portuguesa.

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marymarcia Guedes

ARARAQUARA – SÃO PAULO.  
2008

Dutra, Alessandra

Aquisição do português como língua estrangeira:  
fenômenos de variações no âmbito fonológico /  
Alessandra Dutra. – Araraquara.

128 f :

Tese (Doutorado em Lingüística e Língua  
Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras –  
Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

1 Descritor. 2. Descritor. 3 . Descritor. I. Autor II. Título.

**ALESSANDRA DUTRA**

# **AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: FENÔMENOS DE VARIAÇÕES NO ÂMBITO FONOLÓGICO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Lingüística e Língua Portuguesa.

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marymarcia Guedes**

Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanderci de Andrade Aguilera**

Universidade Estadual de Londrina

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Ghilardi Lucena**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

---

**Membro Titular: Prof. Dr Antônio Suarez Abreu**

Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular:**            **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eva Ucy Miranda Sá Soto**  
   Universidade Estadual Paulista

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

**PARA O HEITOR,  
MINHA FONTE DE INSPIRAÇÃO.**

**“Se o futuro atirar-me algumas palmas,  
As palmas do cantor – são todas tuas!”**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos e pela constante presença em minha vida.

À minha família, em especial à minha mãe, pelas orações, pelo incentivo e por ter estado ao meu lado em todos os momentos dedicados a este trabalho.

Ao meu esposo Silmar, pela paciência e auxílio na execução deste trabalho.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marymarcia Guedes, pela amizade, dedicação e paciência na orientação deste trabalho.

Aos informantes desta pesquisa, pela colaboração e disponibilidade.

À professora Vanderci de Andrade Aguilera, pelo incentivo, pelo companheirismo e pela bonita demonstração de amor à pesquisa.

Aos professores que compuseram a banca de defesa, pelas valiosas contribuições.

DUTRA, Alessandra. **Aquisição do português como língua estrangeira: fenômenos de variações no âmbito fonológico.** 2008. 128p. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara.

## 1. RESUMO

Seguindo os pressupostos teóricos da Sociolingüística Laboviana, este trabalho propõe a análise de três fenômenos de variação fonética na aquisição do português como língua estrangeira por nativos americanos e espanhóis: i) o uso das vibrantes em início de palavra, como em *roda* [ˈɾɔdɐ] ~ [ˈrɔdɐ] ~ [ˈhɔdɐ]; em grupos consonantais, como em *prova* [ˈpɾɔvɐ] ~ [pɾɔvɐ] e em posição intervocálica em dois contextos: com a vibrante /r/, como *carro* [kahu] ~ [ˈkaru] ~ [ˈkaru], e com a vibrante /r/, como *faro* [faru] ~ [faru] ~ [ˈfahu]; ii) a palatalização das oclusivas [t] e [d] em palavras como *dica* [ˈdikɐ] ~ [ˈdʒikɐ] e *tive* [ˈtivi] ~ [ˈtʃivi] e iii) a vocalização da lateral [ɫ] em final de sílaba, e em meio e final de vocábulo, como nos exemplos *sa!* [saɫ] e *salgado* [saɫˈgadu]. Buscamos comparar a variação encontrada no português falado por americanos com a variação encontrada no português falado por nativos espanhóis e comprovar nossa hipótese de que as dificuldades que falantes de outras línguas enfrentam, ao aprender a língua portuguesa, apresentam-se como fenômenos naturais de variação e são condicionados por fatores lingüísticos e extralingüísticos. Chegamos a essa conclusão por meio de resultados obtidos em uma pesquisa anterior a esta elaborada para o Mestrado, feita com informantes americanos (Dutra, 2003). Desta feita, propusemo-nos comparar esses dados com a análise da fala dos informantes espanhóis, coletados já para o doutorado. Acreditamos que os fenômenos de variação decorrentes das dificuldades desses aprendizes se realizam com maior ou menor freqüência de acordo com fatores lingüísticos – contextos fônicos e estruturas da sílaba e do vocábulo – e extralingüísticos – idade e estilos de uso da linguagem. Por fim, procuramos refletir sobre a formação adequada do professor de português como língua estrangeira e oferecer contribuições para a área de português para falantes de outras línguas (PPFOL). Para a realização desta atual pesquisa, adotamos a mesma metodologia de coleta de dados do trabalho anterior, proposta por Labov (1972), na qual dividimos a fala dos informantes em estilos que vão dos informais até os mais formais. Ao todo, são 11 informantes americanos e 11 espanhóis que vivem no norte do Paraná, mais especificamente nas cidades de Londrina, Cambé e Ibiporã. Utilizamos como recurso tecnológico o aparelho de gravação Sony-Md walkman e o programa de computador *Speech Analyser* para a análise dos dados. As conclusões a que chegamos com essa pesquisa levaram-nos a pensar no ensino do português para estrangeiros sob um novo prisma, que considere a formação dos profissionais que trabalharão nessa área de maneira diferente daqueles que trabalharão com a língua portuguesa com falantes nativos do português.

**Palavras-chave:** variação fonética; aquisição de segunda língua; fatores lingüísticos e extralingüísticos.



DUTRA, Alessandra. **Acquisition of Portuguese as a foreign language:** variation phenomena in the phonological area. 2008. 128p. Thesis (Doutorate in Linguistics and Portuguese Language) – Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara.

### ABSTRACT

Following the theoretical postulations of Labov's Sociolinguistics, this study proposes the analysis of three phonetic variation phenomena in the acquisition of the Portuguese as a foreign language by native Americans and Spanish: i) the use of vibrants in the beginning of the word, such as in *roda* [ˈɾɔdɐ] ~ [ˈrɔdɐ] ~ [ˈhɔdɐ]; in consonant groups, such as in *prova* [ˈpɾɔvɐ] ~ [pɾɔvɐ] and in intervocalic position in two contexts: with vibrant /r/, such as in *carro* [kahu] ~ [ˈkaru] ~ [ˈkaɾu], and with vibrant /ɾ/, such as in *faro* [faɾu] ~ [faɾu] ~ [ˈfahu]; ii) the occlusive palatalization [tʃ] and [dʃ] in words such as *dica* [ˈdika] ~ [ˈdʒika] and *tive* [ˈtivi] ~ [ˈtʃivi] and iii) the vowelization of the lateral [ɫ] at the end of the syllable, and in the middle and at the end of the word, such as in the examples *sal* [saɫ] and *salgado* [saɫˈgadu]. We searched to compare the variation found in the Portuguese language spoken by Americans with the variation found in the Portuguese spoken by Spanish and to prove our hypothesis that the difficulties faced by other languages speakers when learning the Portuguese language are natural phenomena of variation and are conditioned by linguistics and extra linguistics factors. We have come to this conclusion through results which were obtained in a previous research that was elaborated for the Master Course, done with American informants (Dutra, 2003). Thus, we decided to compare this data with the analysis of the speech of the Spanish informants, collected already for the Doctorate. We believe that the variation phenomena delivered from the difficulties of these pupils occurred with more or less frequency with linguistics factors – phonic contexts and structure of the syllable and the word – and extra linguistics – age and styles of using the language. Finally we tried to reflect about the proper formation of Portuguese as a foreign language and to offer contributions for the area of Portuguese to other languages speakers (PPFOL). In order to carry out this current research, we adopted the same methodology used to collect data in the previous one, proposed by Labov (1972), in which we divided the speech of the informants in styles that go from informal to more formal ones. All together they are 11 American informants and 11 Spanish ones who live in the North of Paraná, more specifically in the city of Londrina, Cambé and Ibiporã. We used as technological resource the recording machine called Sony-Md walkman and the computer program *Speech Analyzer* in order to analyze the data. The conclusion we reached with this research lead us to think of teaching Portuguese for foreign people under a different prism, which considers the formation of the professionals who will work in this area in a different way of those who will work with the Portuguese language with native Portuguese speakers.

**Key-words:** phonetic variation; second language acquisition, linguistics and extra linguistic factors.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Quadro 1</b> – Quadro das consoantes da língua portuguesa .....	56
<b>Quadro 2</b> – Quadro das consoantes da língua inglesa .....	57
<b>Quadro 3</b> – Quadro das consoantes da língua espanhola .....	60

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis em posição pré-vocálica em início de vocábulo .....	67
<b>Tabela 2</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em posição pré-vocálica em início de vocábulo .....	69
<b>Tabela 3</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis nos quatro estilos de linguagem, em posição pré-vocálica em início de vocábulo .....	70
<b>Tabela 4</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em grupos consonantais .....	72
<b>Tabela 5</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos da primeira faixa etária, nos quatro estilos de linguagem, em grupos consonantais .....	73
<b>Tabela 6</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis entre vogais com o fonema /r/ – <i>caro</i> ['karu] .....	74
<b>Tabela 7</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis entre vogais com o fonema /r/ – <i>carro</i> ['kahu] .....	74
<b>Tabela 8</b> – Uso das vibrantes entre vogais, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, com o fonema /r/ – <i>carro</i> ['kahu].....	76
<b>Tabela 9</b> – Uso das vibrantes entre vogais, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, com o fonema /r/ – <i>caro</i> ['karu] .....	76
<b>Tabela 10</b> – Uso das vibrantes em final de sílaba (geral) .....	78
<b>Tabela 11</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em final de sílaba .....	79
<b>Tabela 12</b> – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem, em final sílaba .....	80
<b>Tabela 13</b> – Palatalização da oclusiva [d], pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em início e meio de vocábulo .....	84
<b>Tabela 14</b> – Palatalização da oclusiva [t], pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em início e meio de vocábulo .....	84
<b>Tabela 15</b> – Palatalização da oclusiva [d], pelos informantes americanos das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem .....	85

<b>Tabela 16</b> – Palatalização da oclusiva [d], pelos informantes espanhóis das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem .....	86
<b>Tabela 17</b> – Palatalização da oclusiva [t], pelos informantes americanos das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem .....	86
<b>Tabela 18</b> – Palatalização da oclusiva [t], pelos informantes espanhóis das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem .....	87
<b>Tabela 19</b> – Vocalização da lateral alveolar velarizada, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em meio de vocábulo .....	91
<b>Tabela 20</b> – Vocalização da lateral alveolar, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias .....	91
<b>Tabela 21</b> – Vocalização da lateral alveolar velarizada, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em final de vocábulo .....	92
<b>Tabela 22</b> – Vocalização da lateral velarizada, pelo grupo de americanos, nos quatro estilos de linguagem, em final de sílaba e de vocábulo .....	93
<b>Tabela 23</b> – Vocalização da lateral velarizada, pelo grupo de espanhóis, nos quatro estilos de linguagem, em final de sílaba e de vocábulo .....	93

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	15
2	PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM PANORAMA .....	20
2.1	A Formação do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas .....	21
3	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA .....	29
4	METODOLOGIA.....	45
4.1	Os Informantes .....	45
4.2	O Instrumento de Coleta de Dados .....	48
4.3	Os Fenômenos de Variação Estudados .....	51
4.4	As Entrevistas .....	52
4.5	O Recurso Utilizado na Entrevista .....	53
4.6	Transcrição Fonética dos Dados .....	53
5	OS QUADROS DE CONSOANTES DAS LÍNGUAS PORTUGUESA, INGLESA E ESPAÑHOLA .....	55
5.1	As Consoantes da Língua Portuguesa .....	55
5.2	As Consoantes da Língua Inglesa .....	57
5.3	As Consoantes da Língua Espanhola .....	59
5.4	As Diferenças e Semelhanças nos Fenômenos das Três Línguas .....	62
6	OS FENÔMENOS DE VARIAÇÃO .....	64
6.1	O Uso das Vibrantes .....	65
6.1.1	As vibrantes em posição pré-vocálica em início de palavra .....	67
6.1.2	As vibrantes em grupos consonantais .....	71
6.1.3	As vibrantes entre vogais .....	73
6.1.4	As vibrantes em final de sílaba .....	77
6.1.5	Considerações sobre as vibrantes .....	81
6.2	A Palatalização das Oclusivas Dentais [t, d] .....	82
6.2.1	Considerações sobre a palatalização das oclusivas [t, d] .....	88
6.3	A Vocalização da Lateral em Final de Sílaba .....	89
6.3.1	Considerações sobre a vocalização da lateral alveolar .....	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	101
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....	107
ANEXOS .....	112
ANEXO I – Instrumento de Coleta de Dados .....	113
ANEXO II – Entrevista com David (americano 34 anos) .....	120
ANEXO III – Entrevista com Guilherme (espanhol 45 anos) .....	123

## 1 INTRODUÇÃO

É cada vez mais comum depararmos-nos com estrangeiros vivendo, trabalhando ou estudando em qualquer região do nosso país. Essa crescente migração de nativos de outros países para o Brasil advém, em grande parte, de missões religiosas, de interesses acadêmicos e de empresas multinacionais que se estabelecem no país, trazendo funcionários de várias partes do mundo, ou simplesmente do interesse das próprias pessoas em residir em um país como o Brasil. Essas pessoas residentes no Brasil, ao chegar ao país, irão se deparar com um idioma até então desconhecido por eles, a língua portuguesa. Ao entrarem em contato com o português, buscam aprendê-lo, para se sentirem mais confortáveis no trabalho, no ambiente escolar ou apenas para manter uma convivência social.

No entanto, geralmente quando conversamos com um estrangeiro, a comunicação se faz por meio de um português marcado por interferências de sua língua materna. Isso ocorre, na maioria das vezes, no português de estrangeiros permanentes no Brasil, não importando o tempo de contato com a língua portuguesa. Por exemplo: um nativo espanhol residente no Brasil há aproximadamente 40 anos não deixa de empregar a vibrante múltipla em início de sílaba – *respeito* [rê's'peito], da mesma forma que um nativo italiano emprega o tepe neste mesmo contexto – *Roma* ['roma], ou um americano, que realiza, nessa posição, a vibrante retroflexa *rua* ['rua].

Isso ocorre devido às interferências da língua materna na língua estrangeira falada pelos aprendizes do português. Estudiosos como Fries (1964) acreditam que aprender uma segunda língua <sup>1</sup> é diferente do que aprender a primeira, não pelo fato de ela apresentar um grau de dificuldade maior e sim pelo conjunto de hábitos

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, optamos pela expressão segunda língua, ou L2, ao nos referirmos à língua portuguesa falada pelos estrangeiros, pois entendemos que segunda língua e língua estrangeira são conceitos diversos. Aquisição de língua estrangeira, em nossa opinião, ocorre quando o aprendiz não vive no país onde se fala a língua e aquisição de segunda língua, doravante no trabalho (ASL), refere-se a estrangeiros que vivem no país e estão em uma situação de imersão, objeto de nosso estudo. Baralo (1999, p. 21) afirma que a L2 é aquela que cumpre uma função social e institucional na comunidade lingüística em que se aprende e a LE é aquela que se aprende em um contexto que carece de função social e institucional.

criados na primeira língua.<sup>2</sup> Então, quando conversamos com um estrangeiro e constatamos certo “sotaque” no português falado por ele, percebemos que esse indivíduo apresenta interferências de sua língua materna.

Essas interferências contidas na língua portuguesa falada por um estrangeiro, muitas vezes decorrem de estruturas novas para o aprendiz, que não existem em sua língua materna. Sobre isso, Broselow (1984) comenta que, quando a língua-alvo apresenta estruturas silábicas<sup>3</sup> que não ocorrem na língua nativa, os falantes podem agir no sentido de forçar as estruturas da língua-alvo a se conformarem às restrições da língua nativa.

Dutra (2003) exemplifica que um falante nativo do português aprendiz do inglês apresenta dificuldades ao pronunciar as fricativas interdentais [θ, ð], em palavras como *think* ['θɪŋk] e *mother* ['mʌðe], pois esses sons não existem no quadro de consoantes do português, fazendo com que o aprendiz empregue [s] ou o [t] até que desenvolva a habilidade para pronunciá-las. Já um falante nativo da língua inglesa, no início de seu aprendizado da língua portuguesa, tende a realizar a retroflexa [ɻ] em início de sílaba *redonda* [ɻe'dôda], *raso* ['ɻazu], contextos esses em que tal consoante não ocorre no português. O mesmo ocorre com um falante do espanhol ao se deparar com as vogais abertas do português – sons que não ocorrem em sua língua nativa – ele vai pronunciar *sol* [soɻ], *mel* [meɻ] até que adquira habilidade para produzir estes sons.

A partir das implicações que algumas dificuldades trazem a estrangeiros ao pronunciar algumas estruturas da língua portuguesa, buscamos, nesta pesquisa, descrever alguns fenômenos fonético-fonológicos – o uso das vibrantes, a palatalização das oclusivas e a vocalização da lateral alveolar – encontrados na fala de americanos e espanhóis falantes nativos do inglês e espanhol aprendizes do português – que são estruturas da língua portuguesa difíceis para tais falantes.

É importante esclarecer que esses fenômenos já foram analisados no português falado pelos americanos em um estudo anterior (DUTRA, 2003). Nesta

<sup>2</sup> Learning a second language therefore constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise not out of any essential difficulty in the feature of the new language themselves but primarily out of the special set created by the first language habits (FRIES, 1964).

<sup>3</sup> A nosso ver, não só as estruturas silábicas apresentam interferências no aprendizado de uma outra língua, mas também outras estruturas fonético-fonológicas, estruturas morfossintáticas, semânticas, entre outras.



pesquisa, os resultados desses estudos serão apresentados na análise que faremos para realizar uma comparação da variação do português falado por americanos com o português falado por nativos espanhóis.

Nossa pesquisa norteia-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolingüística, sob a perspectiva da Teoria da Variação, proposta por Labov (1972) para quantificar, descrever e analisar os fatores que atuam na variação e/ou na mudança de línguas. O propósito de nossa pesquisa, no entanto, não é verificar mudança e sim a variação presente no português falado por americanos e espanhóis. Acreditamos que as dificuldades dos aprendizes apresentam-se como fenômenos de variação na língua-alvo e aparecem com maior ou menor frequência, de acordo com a influência que terão os fatores lingüísticos – contextos fônicos e estruturas da sílaba e do vocábulo – e extralingüísticos – idade e estilos de uso da linguagem (desde a fala espontânea a estilos mais formais). Fernández (2000, p. 11) discorre sobre o interesse que a Sociolingüística tem declarado há algum tempo por tudo que é relacionado à aquisição de língua. O argumento que dá base a esta declaração é evidente:

El contexto social – en sentido amplio – es uno de los factores fundamentales en el proceso de adquisición, es natural que deba oírse la voz de la disciplina lingüística que más experiencia tiene y mejor conoce el contexto social y sus protéicas manifestaciones. La sociolingüística y o sociolingüístico están innegablemente vinculados a los procesos de adquisición de lenguas y a su enseñanza-aprendizaje. Esta vinculación se produce en diferentes niveles: el nivel social, en que se determina la política de enseñanza de lenguas dentro de una comunidad; el nivel cultural, en el que la lengua es instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; el nivel comunicativo, en el que la lengua es un mecanismo básico de interacción; y el nivel lingüístico, en que la lengua se ve afectada por variables de naturaleza extralingüística.

Devido ao grande número de fenômenos encontrados e à proposta de comparar a variação presente no português falado pelos americanos com a variação presente no português falado pelos espanhóis, selecionamos, com o objetivo de analisar os mesmos fatores contemplados na pesquisa referente aos americanos, exceto o uso das palatais, mais uma etnia para realizar a comparação, considerando mais conveniente trabalhar com apenas três fenômenos mais freqüentes: o uso das vibrantes *redondo* [ɹe'dõdu] ~ [ʀe'dõdu], *coroar* [ko.ɾow'aɾ] ~ [korow'aʁ], *lar* ['laɾ] – ['laʁ];

a palatalização de oclusivas *tipo* ['tʃipʊ], *vestido* [vis'tʃidʊ], *dia* ['dʒia], *verdade* [ve.r'dadʒi] e a vocalização da lateral em final de sílaba *falta* ['faʎta] ~ ['fawta], *sol* ['sɔw] ~ ['sɔɫ].

O nosso interesse em estudar os fenômenos variáveis encontrados na linguagem de aprendizes do português como segunda língua deve-se ao fato de estarmos atuando no ensino de língua estrangeira e ter-nos deparado com muitas dificuldades de aprendizado devido às diferenças de estruturas lingüísticas entre a língua materna e a língua-alvo e às características sociais específicas de cada grupo de alunos. E também pelo nosso contato com estrangeiros de diversas etnias em situação seja de ensino-aprendizagem seja apenas de contato profissional e social.

A realização desta pesquisa deu-se, também, pelo interesse em estudar a variação que existe na fala de aprendizes do português, pois a maioria dos trabalhos que encontramos referentes ao ensino de línguas estrangeiras está relacionada às dificuldades de aprendizagem, tais como: possíveis interferências, avaliação, métodos e abordagens, etc.. Neste trabalho propomos realizar uma pesquisa com aprendizes do português a partir de uma perspectiva variacionista, buscando confirmar nossa hipótese – comprovada com um grupo de americanos – com informantes espanhóis, de que as dificuldades desses aprendizes apresentam-se como fenômenos de variação na língua-alvo e se realizam com maior ou menor frequência de acordo com a influência dos fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Portanto, este estudo, além de contemplar a área da Lingüística, sempre que analisa os fenômenos na fala dos informantes sob uma perspectiva variacionista utiliza, também, os pressupostos da Lingüística Aplicada, ao conscientizar professores e responsáveis por programas de ensino de português como língua estrangeira, por meio dos resultados e fatos decorrentes da análise realizada com os dois grupos pesquisados, de que ensinar português para estrangeiros não é o mesmo que ensinar língua materna e que, para abordar a questão da variação lingüística na fala de estrangeiros, o professor precisa estar preparado e ser conhecedor dos aspectos que favorecem o uso de cada variante presente na língua portuguesa.

Assim como ensinar o português para estrangeiros não é o mesmo que ensiná-lo como língua materna, ambas as situações têm suas especificidades e merecem atenção especial. Preston e Young (2000, p. 8) afirmam que, de acordo

com os fatores cognitivos, aprender uma segunda língua não é o mesmo que aprender a primeira, que, conforme os fatores afetivos, aprender uma língua estrangeira por gosto não é o mesmo que aprendê-la por obrigação e que, de acordo com o ponto de vista da identidade, da conduta e da atitude, aprender a língua de um povo dominador não é o mesmo que aprender a língua de uma comunidade amiga, da mesma forma que não é o mesmo aprender uma língua aos seis anos e aos sessenta.

Como afirmam Preston e Young (2000, p. 7), aprender o húngaro não é o mesmo que aprender mandarim, nem o mesmo que aprender nigeriano. Dessa forma, entendemos que um espanhol com certeza aprenderá o português de uma maneira, o inglês terá as suas especificidades nessa aprendizagem e nativos de qualquer outra nacionalidade buscarão sua própria maneira de aprender e comunicar-se em português.

Segundo Dutra (2003), à medida que depreendemos os fatores lingüísticos e sociais que determinam a permanência de estruturas da língua nativa na língua aprendida, poderemos propor estratégias de ensino do português para estrangeiros que busquem dar conta das semelhanças e diferenças estruturais da língua nativa e da língua-alvo.

A primeira parte do trabalho refere-se à introdução; a seguir, apresentamos cinco capítulos e, por fim, as considerações finais. No primeiro capítulo, tratamos do português para estrangeiros e a formação do professor de português para falantes de outras línguas. No segundo capítulo, versamos sobre a variação na aquisição de segunda língua. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada tanto na pesquisa de campo quanto na análise. No quarto capítulo falamos das consoantes analisadas nas duas línguas: inglês e espanhol, comparando-as com as consoantes da língua portuguesa, considerando também a alofonia que elas têm nessas respectivas línguas.

Buscamos, dessa forma, saber se há fonemas parecidos, se nos três sistemas lingüísticos as variantes dos fonemas são parecidas e se os fonemas e suas variantes estão distribuídos de maneira parecida. Nesse capítulo, descrevemos, também, os contrastes que apresentam dificuldades para os falantes. A análise, apresentada no quinto capítulo, trata do uso das vibrantes, da palatalização das oclusivas e da vocalização da lateral alveolar. Destinamos a última parte às considerações finais.

## 2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM PANORAMA

Nas últimas décadas, observamos um crescimento nas pesquisas referentes ao ensino do Português para falantes de outras línguas (PFOL). A terminologia adotada neste trabalho é uma entre as muitas existentes. Muitos adotam a nomenclatura: Português como língua Estrangeira (PLE); Português para Estrangeiros (PE), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE) e, ainda, Português – Língua Estrangeira. Este último merece um esclarecimento: Português para estrangeiros pode deixar de fora aqueles contextos em que a língua é ensinada como segunda língua, e Português como língua estrangeira aplica-se ao ensino do português fora dos países que têm a língua portuguesa como língua materna. Portanto, decidimos pela terminologia PFOL por considerarmos a mais condizente com a pesquisa que realizamos.

É aproximadamente na década de 60 que se esboça a história do ensino de português como língua estrangeira no contexto das universidades (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1992). Nas décadas de 60 e 70 houve um crescimento nos cursos de português para estrangeiros e na produção de materiais didáticos sobre o assunto em instituições do exterior, sendo criados cursos e departamentos de Português em várias instituições universitárias. Em 1966, foi elaborado um manuscrito para a edição do *Modern Portuguese* por autores e editores norte-americanos, com os subsídios da *Modern Language Association of América*, sob a liderança do especialista em Lingüística Aplicada Francisco Gomes de Matos, pioneiro na elaboração de material didático de português para falantes de outras línguas.

No Brasil, a partir da década de 80, surgem as primeiras publicações significativas brasileiras sobre o assunto e a criação de programas de graduação e pós-graduação na área do ensino de português para estrangeiros. Segundo Furtoso (2001), tal crescimento deve-se aos intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países, à política educacional adotada pelos países do MERCOSUL, à crescente demanda de estrangeiros nos programas acadêmicos das universidades brasileiras; de estrangeiros, em geral, que migram para o Brasil; e, também, à elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Variedade Brasileira (CELPE-Bras). Refere-se este último à proposta oficial brasileira que permite efetuar exames de Português Língua Estrangeira tanto

no Brasil quanto no exterior, desde que exista um centro reconhecido e credenciado pelo MEC. A criação desse exame tem o objetivo de afirmar a língua portuguesa como idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional, reforçar as estruturas existentes, estabilizar o corpo docente de todos os centros difusores da LP, e possibilitar a criação de cursos específicos de preparação para a realização do exame (DELL'ISOLA et al., 2003).

O CELPE-Bras é exigido como requisito para o ingresso de estrangeiros nas universidades brasileiras e tem como principal característica a ênfase na comunicação/ interação, buscando avaliar a competência do candidato por meio de tarefas e conteúdos autênticos e contextualizados. Segundo as autoras, o exame constitui-se de duas partes: a primeira é coletiva, com duração de duas horas e compõe-se de tarefas que abarcam compreensão e produção (escrita e oral); a segunda é individual com duração de trinta minutos, que consiste em uma interação face a face do candidato com uma dupla de avaliadores – um entrevistador e um observador. Ele possui dois níveis de certificação: competência parcial e competência plena, com duração de sete anos. Se o candidato não atingir a competência parcial não há certificação.

## **2.1 A Formação do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas**

Conhecer como o aluno aprende é fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois o aluno com certeza fará comparações entre a sua língua materna, doravante L1, e a segunda língua, L2, como estabelece relações entre a realidade da comunidade da sua língua materna e da língua que está aprendendo (GODOY, 1997).

A aquisição de uma língua estrangeira depende de outros fatores: além do *input* oferecido ao aprendiz, depende também da motivação e do grau de interesse desse aprendiz em adquirir as estruturas dessa nova língua, pois vemos o caso de estrangeiros que estão no Brasil há muito tempo e ainda trazem muitas interferências na língua portuguesa falada por eles, como é o caso de americanos residentes no Brasil há mais de 40 anos e que ainda apresentam o retroflexo em início de sílaba; de espanhóis que estão no Brasil há 25 anos e apresentam as

vogais /eu/ e /ou/ fechadas, característica típica da língua espanhola. A partir de tais considerações, questionamos: que motivações levam os aprendizes de língua estrangeira, se após tanto tempo em contato com a língua portuguesa apresentam interferências de sua língua materna?

Godoy (1997) afirma que a fossilização se deve a alguns fatores: à pressão comunicativa, ou seja, à necessidade de comunicar idéias, que tanto se almeja na abordagem comunicativa; e à aparente facilidade, no caso de duas línguas tão próximas como o português e o espanhol, por exemplo, e o *feedback* positivo não estimula a formulação de hipóteses e regras.

Hymes (1972 apud ALKMIN, 2003) afirma que as estruturas sociais e lingüísticas estão relacionadas tão intimamente que é necessário estudá-las simultaneamente e, portanto, toda língua está profundamente vinculada à cultura que expressa e transmite, sendo impossível dissociá-las.

O autor também afirma que, em um momento em que se fala de interculturalismo na sala de aula de PFOL, é necessário que o professor assuma outra postura: não a de simples vinculador de conhecimentos, de controlador do saber transmitido aos alunos, mas de um educador consciente que constrói o conhecimento com o aluno, despertando seu senso crítico e abrindo espaços para o seu crescimento como pessoa integral.

Como já afirmamos anteriormente, o ensino de português para falantes de outras línguas tem merecido atenção especial em congressos, seminários, atividades de pesquisas, enfim, em todos os campos acadêmicos, até mesmo na questão específica de formação do professor. Esta, no entanto, merece atenção especial, visto que, para realizar este trabalho, é necessário que se viabilize uma formação adequada e sólida do professor de PLE, que passa também a desempenhar o papel de interculturalista.

Júdice, Amorim e Silva (1996) insistem na questão de que, na prática interdisciplinar e intercultural, o PFOL só terá a ganhar, ao adquirir caráter institucional, já que as diversas instituições de ensino superior brasileiras, que desenvolvem trabalhos na área de português como língua estrangeira, situadas em estados com características históricas, geográficas, econômicas e culturais diferentes, podem oferecer aos alunos em final de curso oportunidades de vivenciar outras modalidades de ensino do português do Brasil em funcionamento, num quadro regional diversificado. Segundo os autores, o ensino do português,

desenvolvido sob uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional, apresenta muitas vantagens. Por exemplo:

- a) O professor tem a vantagem de ser aprendiz de outra cultura, de familiarizar-se com conteúdos e vocabulário específico de outras áreas, de trocar experiências com profissionais de sua área e de outras;
- b) Os alunos têm a oportunidade de aprender a língua e a cultura do Brasil, em situação de uso real em áreas diversas e em espaços privilegiados para determinado tipo de aprendizagem.

Conquanto a maioria dos autores de pesquisas sobre o ensino do português como língua estrangeira entenda que a formação profissional do professor que vai atuar nessa área precisa ser específica, com formação em língua portuguesa e com conhecimento da teoria de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (SILVEIRA, 1998; LUNARDELLI, 2000; FURTOSO, 2001), encontramos nativos do português exercendo a função de professores de língua portuguesa para estrangeiros sem a adequada formação profissional.

Diante dessas considerações, percebemos a necessidade de repensar a formação dos futuros professores que poderão atuar no ensino de português para estrangeiros, situação que, segundo Lunardelli (2000), parece estar indefinida nas universidades do país. Furtoso (2001) acredita que, para que os programas de formação de professores sejam instituídos nas universidades, é necessário que haja investimento por parte dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa é fundamental para dar respaldo aos futuros programas ou cursos.

O reconhecimento por parte das universidades de um profissional com formação específica para ensinar o português para falantes de outras línguas e o investimento na formação desses profissionais trarão muitos benefícios para aqueles que vêm ao Brasil, ou que estejam fora dele, por motivo de estudo, de trabalho ou de diversão, como também para realizar trabalhos como missionários, motivo pelo qual os informantes americanos desta pesquisa se estabeleceram no Brasil e sentiram a necessidade de aprender a língua portuguesa.

Devido ao crescimento do número de estrangeiros no Brasil, por qualquer motivo que seja, e da necessidade de institucionalizar o ensino de língua portuguesa voltado para as especificidades de cada etnia, muitos estudos estão sendo desenvolvidos em várias universidades. Entre as universidades que oferecem cursos de português para estrangeiros, a maioria os oferece como extensão à comunidade

(UFBA, PUC-Rio, UNICAMP, UFRGS, UFSC, UnB, UEM, UNIRIO, UFRJ, UFF, UFSM, UFMG, UFPR e UFSCAR). Em algumas universidades são oferecidos cursos em disciplinas da graduação do curso de Letras e é aberta a todos os estrangeiros matriculados na instituição. São elas: UNICAMP, UFRGS e UEL, com disciplinas especiais no curso de Letras, além de um programa de formação complementar no ensino de graduação que visa à preparação inicial dos licenciados. A UnB, por sua vez, oferece o curso de Letras – Português do Brasil como segunda língua, ligado a uma licenciatura voltada para a educação indígena e a educação de surdos. A PUC-Rio oferece o curso de especialização em Língua Portuguesa para estrangeiros, destinado à formação de professores.

Há, também, as universidades que viabilizam a pesquisa na área de PFOL através de programas de mestrado e doutorado que têm como linha de pesquisa o ensino e aprendizagem de LE e L2, descrição e teorias de aquisição de 2ª língua. São elas: UnB, UNICAMP, UEL, UFRGS, UFMG, UFBA, UFF, PUC-RS e UFPR. Têm programas de pós-graduação com teses e dissertações defendidas a UNICAMP, a UFPE, a UFRJ, a UEL, a UFMG, a PUC-RS e a PUC-SP (FURTOSO, 2001).

Além do crescimento desses cursos nas universidades brasileiras, existem também instituições particulares oferecendo o curso de português para estrangeiros, como é o caso da instituição onde estudam os nativos americanos informantes desta pesquisa. Eles ministram aulas de inglês em um instituto de línguas chamado WEBB e estudam a língua portuguesa para estrangeiros. Essas aulas são ministradas por uma professora de língua inglesa formada em Letras-Anglo.

Dentre os vários trabalhos desenvolvidos, periódicos e alguns livros publicados sobre o assunto, destacamos, na década de 80, as pesquisas de Arai (1985 apud FURTOSO, 2001),<sup>4</sup> que realiza um estudo sobre a aquisição do português como língua estrangeira; de Moura (1986 apud FURTOSO, 2001), que estuda o uso de conceitos psico-sociolingüísticos para avaliação de conteúdos em livros didáticos de português para estrangeiros; de Caldas (1988 apud FURTOSO, 2001) que analisa a competência comunicativa em livros didáticos de português para

---

<sup>4</sup> Utilizamos, como fonte de pesquisa, a compilação das pesquisas desenvolvidas até o ano 2000 sobre o português para falantes de outras línguas contida no trabalho de Furtoso (2001). A partir daí, utilizamos o banco de teses on-line da Capes.



estrangeiros; de Kunzendorff (1989 apud FURTOSO, 2001) que estuda o ensino/aprendizagem do português para estrangeiros adultos em São Paulo.

Na década de 90, destacamos as pesquisas de Rodea (1990 apud FURTOSO, 2001), que realiza um estudo dos planos pragmáticos na relação entre português e espanhol; de Morita (1993 apud FURTOSO, 2001), que realiza um trabalho sobre diálogos à distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira; de Fontão do Patrocínio (1993 apud FURTOSO, 2001), que analisa o conceito de competência comunicativa no aquecimento da aula de português como língua estrangeira; de Weiss (1994 apud FURTOSO, 2001), que estuda o ensino do artigo em cursos de português para japoneses; e de Bizon (1994 apud FURTOSO, 2001), que realiza uma análise das características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português como língua estrangeira.

Em 1996, há os trabalhos de Sternfield (1996 apud FURTOSO, 2001), que estuda o português como língua estrangeira em ambientes de estudo; de Ferreira (1996 apud FURTOSO, 2001), que estuda o processo de ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto do Mercosul; de Fonseca (1996 apud FURTOSO, 2001), com a pesquisa sobre a aquisição da concordância negativa (CN) no Português Brasileiro (PB) como segunda língua; de Gonçalves (1997 apud FURTOSO, 2001), que realiza um estudo dos estágios iniciais de aquisição do português como segunda língua por seis crianças de uma comunidade de nipo-brasileiros do Brasil; de Flores Pedroso (1999 apud FURTOSO, 2001), que estuda a interculturalidade no ensino de português; de Oliveira (1999 apud FURTOSO, 2001), que realiza um estudo sobre a aquisição do português como língua estrangeira e, também, a pesquisa de Dell'Isola (1999 apud FURTOSO, 2001), que estuda o contexto e a compreensão lexical na leitura em Português – Língua Estrangeira.

A partir de 2000, destacamos as pesquisas de Marchezan (2000 apud FURTOSO, 2001), que estuda a compreensão pragmática do texto humorístico em português para falantes não-nativos; a pesquisa de Lunardelli (2000 apud FURTOSO, 2001), que descreve as características da interlíngua de franceses na aprendizagem da expressão oral do português em contexto brasileiro de imersão; e de Furtoso (2001), que apresenta uma compilação dos trabalhos desenvolvidos até o ano 2000 sobre o ensino de português para estrangeiros, realizando também uma

análise dos aspectos envolvidos na prática pedagógica do professor de PFOL (FURTOSO, 2001, p. 21-22).

O trabalho de Fonseca (2000) visa a observar o que tem sido tratado pela Lingüística Teórica e Aplicada por “erro”, “falta” ou “falha” nas enunciações em L2/LE e o que aqui é tratado por “não-correspondências”. Ela focaliza as não-correspondências entre pronome pessoal do caso reto e pessoa-verbal em enunciados de falantes de alemão língua materna, em contexto pedagógico de português para estrangeiros. Ela aponta para o fato de que não apenas as imagens que o sujeito estrangeiro faz da língua-cultura em questão, como também tenta apreender – via ressonâncias discursivas – as identificações e territorializações com as quais ele atravessa o processo de tomada de palavra e de posição.

A partir de 2001, destacamos o trabalho de Ferreira Neto (2001), que trata da concepção e do desenvolvimento de uma Ferramenta de Ensino de Língua Brasileira para Estrangeiros – FELBRAS, propiciada pela informática. O trabalho foi idealizado, projetado e, então, disponibilizada para o aprendiz a ferramenta informatizada, suportada pela internet, cuja finalidade é servir de instrumento de apoio ao desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar a língua brasileira, ferramenta oferecida aos alunos inscritos em um curso de português brasileiro (PB), ou seja, um curso de português para estrangeiros a ser ofertado no Brasil.

Em 2002, destacamos o trabalho de Garrão Neto (2002), cujo objetivo é observar a possibilidade de realização/omissão do sujeito pronominal de referência definida no processo de aquisição do português como L2 por falantes adultos do inglês. Segundo o autor, os resultados, que revelam percentuais de preenchimento muito próximos aos encontrados no PB, apresentam indícios para a confirmação da hipótese de Guilfoyle (1984 apud GARRÃO NETO, 2002), segundo a qual um falante que aprende uma segunda língua, após o reconhecimento de suas marcas flexionais, irá refletir sobre os percentuais encontrados no *input* a que tem acesso (DUARTE, 1997 apud GARRÃO NETO, 2002).

A partir de 2003, destacamos o trabalho de Pessini (2003), que apresenta uma análise da escolarização de uma criança brasileira que iniciou seus estudos no Paraguai e continuou em uma sala de aula brasileira após seu retorno. A autora observou que, na primeira série na escola brasileira, o menino passou por dificuldades, sendo reprovado por dois anos consecutivos. Os amigos se achavam

melhores que ele. Já na segunda série, Alex era bem aceito pelos colegas, não era mais estigmatizado na escola e teve um bom rendimento escolar.

Em 2004, destacamos o trabalho de Bim Im (2004), no qual ele realiza um estudo da aquisição do tempo composto (neste caso, o pretérito perfeito composto – PPC) em português como língua estrangeira e como segunda língua por coreanos. Ele conclui que o PPC do português está mais próximo do presente da enunciação do que o próprio presente gramatical para falantes nativos do coreano que não possuem uma forma superficial correspondente ao PPC do português, mas que possuem invariantes processuais de linguagem, e espera que essa definição formal de traços associados ao PPC possa orientar os aprendizes coreanos para reconhecerem e construir o PPC na sua aquisição do português como LE e L2.

Um outro trabalho é o de Amorim (2004), que propõe analisar o conhecimento e emprego dos elementos conectores conjuntivos ‘como’, ‘embora’, ‘mas’ e ‘porque’ por indivíduos surdos, considerando a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – como a primeira língua destes, em uma abordagem de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. A autora constatou que os informantes que têm conhecimento da LIBRAS apresentam melhor desempenho em português. Ela mostra a importância de reflexões em torno dessa temática para as linhas de pesquisa que discutem questões ligadas ao processo de ensino aprendizagem do português como segunda língua para surdos, bem como para a implementação de ações em torno das mudanças das metodologias vigentes no Brasil.

Acreditamos que haja mais pesquisas na área de ensino de português para falantes de outras línguas nos sites das universidades, que com certeza trazem contribuições a esta área, que não apresentamos nesta pesquisa. Não realizamos a compilação dos dados de 2005 e 2006 por até então não estarem disponíveis nos arquivos on-line da Capes.

Com tantos estrangeiros migrando para o Brasil para se estabelecer, para estudar, trabalhar, enfim, por diversos motivos e, também, com tantos estudos realizados que buscam entender a aquisição do português falado por estes estrangeiros, para o desenvolvimento de técnicas e metodologias que tornem esta aquisição mais satisfatória, há que se pensar no ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas sob outro aspecto. Em relação à formação de professores, objeto de preocupação nos cursos de Letras, esta é, também, uma área que precisa ser explorada.

Algumas instituições, no entanto, preocupadas com esse contexto, deram os primeiros passos com o intuito de melhorar esta realidade. Segundo Cunha e Santos (1999), na UnB, a educação de professores de português como língua estrangeira já não é apenas formação, mas sim uma habilitação específica. O departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas instituiu uma licenciatura em Português do Brasil como segunda língua com o objetivo de formar professores de português para deficientes auditivos, para grupos autóctones e também para estrangeiros.

Já na UFSM, os alunos do curso de Letras – Habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas, são preparados para a prestação de serviço nos cursos de extensão oferecidos para estrangeiros falantes de espanhol da comunidade universitária. O Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e o Departamento de Letras Vernáculas estão desenvolvendo um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão. Na UFRGS, professores do curso de Letras, mestrados na área de Estudos da Linguagem e bolsistas de Iniciação Científica oferecem cursos de formação de professores de português como língua estrangeira (FURTOSO, 2001).

De acordo com a autora, aumenta o interesse, ou a necessidade, de aprender português evidenciado pelo grande número de cursos de línguas privados que se multiplicam para atender estrangeiros no país, principalmente cidades multilíngües como Rio de Janeiro e Brasília. Ela afirma que, se o número de estrangeiros no país com interesse em aprender a língua portuguesa vem aumentando, a expectativa é que também aumente o número de professores nesta área. Mas o que acontece é a seguinte situação: leigos são chamados para montar cursos ou atuar como professores de PFOL no Brasil ou no exterior; professores de cursos particulares de línguas, mesmo tendo sido contratados para ensinar língua estrangeira, atuam nesta modalidade; professores de língua materna, em sua maioria, nem sempre acreditam que tais alunos precisam aprender primeiramente a se comunicar e não aprender a gramática da Língua Portuguesa; indivíduos, pelo fato de serem falantes nativos do português, ingenuamente se consideram aptos a trabalhar na área de PFOL, dando aulas particulares.

Dessa forma, os programas de graduação, pós-graduação e cursos de extensão de diversas universidades brasileiras vêm tentando resolver este problema oferecendo profissionais especializados e conscientes de seu papel como professores de PFOL.

### 3 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA: A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLINGÜÍSTICA

Ao pensarmos na aquisição de segunda língua, o que nos vem à mente é como o indivíduo adquire uma língua diferente de sua língua materna e quais são os fatores que interferem e podem causar facilidade ou dificuldade nessa aquisição. Os resultados de diversas pesquisas realizadas em níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático, por exemplo, têm auxiliado professores de língua estrangeira a entender o que ocorre quando os aprendizes adquirem estruturas diferentes das de sua língua nativa, orientando-os na escolha da abordagem, dos métodos, para a realização de uma prática pedagógica que vise a resultados satisfatórios tanto para alunos quanto para professores de língua estrangeira.

Larsen-Freeman (1993) faz uma retrospectiva na área de aquisição de segunda língua e mostra como houve ampliação do foco da pesquisa. Segundo a autora, há mais de quarenta teorias sobre aquisição de segunda língua e, dentre as muitas teorias presentes, há aquelas que relacionam a identidade ao aprendizado de línguas, aquelas que valorizam o contexto social do aprendiz, as que entendem a aquisição como resultado de uma capacidade inata do indivíduo para a aprendizagem, entre outras.

Os autores Fernández (2000, p. 10) e Larsen-Freeman e Long (1994, p. 240) afirmam que as teorias de aquisição de segunda língua podem distribuir-se em teorias nativistas, interacionistas e ambientais. Neste capítulo, discorreremos sobre algumas e apresentamos aquela em que baseamos nossa pesquisa.

Dentre as teorias nativistas, há a do modelo monitor de Krashen (1982, p. 10). Por esse modelo, entendemos a atenção que o falante dá e a correção que ele faz em seus usos lingüísticos, recorrendo, de forma consciente ou inconsciente, ao seu conhecimento geral da língua. O autor estabelece cinco hipóteses sobre aquisição de segunda língua.

A primeira delas é a distinção entre aquisição e aprendizado. Segundo ele, aquisição é um processo subconsciente (a interiorização das regularidades se faz sem o controle do aprendiz), implícito (o aprendiz não adquire um saber sobre a língua) e orientado para a significação mais que para as formas que a veiculam. Desenvolve-se em contexto natural ou institucional e dá ao aprendiz uma intuição sobre o que é gramaticalmente aceitável ou não na língua. A aquisição faz com que

o indivíduo se comunique de forma espontânea e é responsável por sua fluência; ela ocorre em um ambiente informal, sendo um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros.

A aprendizagem exige um conhecimento consciente das formalidades da nova língua (supõe que o aprendiz tenha uma consciência reflexiva do que faz). Ela ocorre em um ambiente formal, é auxiliada pela correção de erros, que ajuda o aprendiz a chegar a uma representação mental correta da generalização lingüística. Por outro lado, a aprendizagem só tem uma função, a de monitor; ela não tem efeito sobre a aquisição, a não ser pelo fato de servir como um fiscal, um monitor, da produção lingüística do indivíduo, levando-o a se corrigir sempre que achar necessário.

A segunda hipótese estabelecida pelo autor é a da ordem natural. Segundo Krashen (1982, p. 12), aprendizes tendem a adquirir certas estruturas gramaticais primeiro que outras, ou seja, as estruturas gramaticais são adquiridas em uma ordem previsível, não determinada pela ordem em que são ensinadas. Talvez isso explique o fato de o conteúdo *verb to be* ser ensinado no início do aprendizado nas séries iniciais, trabalhado com os alunos durante todo o ensino fundamental e, quando chegam ao ensino médio, muitos alunos ainda não sabem como empregá-lo. Para o autor, a ordem de aquisição de segunda língua não é a mesma que para a aquisição da língua materna, embora haja algumas similaridades.

A terceira hipótese é a do modelo monitor. De acordo com esta hipótese, aquisição e aprendizado são empregados de maneira muito específica. Segundo ela, a aquisição é responsável pela fluência e a aprendizagem tem somente uma função, a de monitor ou fiscal, e só é posta em prática se três condições forem cumpridas: i) **tempo**: para que o indivíduo possa pensar sobre as regras, conscientemente, e usá-las de maneira efetiva, ele precisa ter tempo. Normalmente, em uma conversação normal, a pessoa não tem tempo suficiente para isso. Dessa forma, o monitor poderá ser mais eficiente na produção escrita ou em testes gramaticais; ii) **foco na forma**: o fator tempo não é suficiente para que o monitor seja usado de maneira efetiva. O indivíduo deve, também, concentrar-se na forma ou correção. Mesmo com tempo suficiente, ele pode estar envolvido no que diz e não se dar conta de como o diz; iii) **conhecimento das regras**: essa exigência não é boa para o aprendiz, pois os alunos são expostos a apenas uma parte da

gramática de uma língua e, mesmo assim, não há como aprender todas as regras gramaticais apresentadas a eles.

Dentro dessa hipótese, Krashen (1982) ainda estabelece três tipos de usuários do monitor: aqueles que usam demasiadamente o monitor (*over-users*). Estes sentem que devem saber as regras e apresentam dificuldades para se expressar, com receio de cometer erros. Em outro extremo estão os aprendizes que usam pouco o monitor (*under-users*), que parecem imunes à correção de erros. Estão preocupados somente com o que falar e, normalmente, não são bem sucedidos em testes gramaticais. Por fim, no meio termo, estão os usuários moderados (*optimal monitor users*), que usam a aprendizagem como suplemento para a aquisição da língua, empregando o monitor sempre que necessário, sem comprometer a comunicação.

A quarta hipótese apresentada pelo autor é a do insumo, ou seja, na amostra de linguagem oferecida ao aluno. Segundo o autor, a linguagem é adquirida através da compreensão da mensagem, ou através de um insumo compreensível. Para ele, a fluência não pode ser ensinada diretamente, ela ocorre com o tempo e de acordo com cada indivíduo.

A quinta hipótese é a do filtro afetivo. De acordo com ela os fatores afetivos têm um papel importante na aquisição de segunda língua. Um filtro afetivo alto (ansiedade, baixa auto-estima) inibe a aquisição. Um filtro afetivo baixo a promove. Para Krashen (1982), muitas pesquisas têm mostrado que o sucesso na aquisição de segunda língua depende de variáveis afetivas. Muitos destes estudos classificam os fatores afetivos em três categorias: a) motivação; b) autoconfiança; c) ansiedade. Aprendizes motivados, autoconfiantes e com baixa ansiedade têm mais sucesso na aquisição de segunda língua.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1994), as teorias chamadas interacionistas tentam explicar o aprendizado de línguas considerando tanto os elementos inatos quanto os ambientais. Entretanto, elas diferem grandemente umas das outras. Autores como Givon (1979) trabalham com a sintaxe tipológica funcional e a mudança de língua diacrônica. Já Pienemann e Johnston (1987) trabalham com experimentos psicolinguísticos e psicologia cognitiva. No entanto, neste trabalho apresentaremos os postulados de Givon (1979), cujo objetivo é propor uma teoria unificada de todos os tipos de mudança que ocorrem na língua, incluindo a aquisição de segunda língua. Para esse fim, a autora desenvolveu uma abordagem chamada

análise sintática tipológica funcional. Ela é denominada funcionalista porque acredita que a sintaxe provém de propriedades do discurso humano. E é tipológica em suas considerações porque considera um grupo diverso de línguas, não simplesmente uma língua em particular. A autora afirma que a mudança sintática é orientada primeiramente pelos princípios psicolingüísticos e pragmáticos relacionados à percepção e produção de fala em uma interação face a face.

Embora essa teoria tenha sido desenvolvida em um estudo de mudança de língua histórica, especificamente a sintaxe diacrônica, a autora alega que ela pode ser aplicada em todas as situações de variação e mudança, ou seja, no desenvolvimento das línguas *pidgins* e crioulas, na aquisição de linguagem por crianças e na aquisição de segunda língua. Segundo ela, os aprendizes e sistemas lingüísticos movem de um modo pragmático baseado no discurso para um modo sintático. Esse processo de 'sintatização' opera acima de um número de características que são contrastadas com os modos de comunicação pragmáticos e sintáticos. Segundo Fernández (2000, p. 10), embora a teoria interacionista mais conhecida seja a de Givon, há interpretações muito variadas. Long e Porter (1985), por exemplo, preocupam-se com as modificações que são produzidas nas conversas dos aprendizes.

Dentre as teorias ambientalistas, destacamos o modelo de aculturação de Schumann (1978a), retomado por Ellis (1986, p. 251). Segundo o autor, a aquisição de segunda língua é somente um aspecto da aculturação e o grau que o aprendiz tem de aculturação do grupo da língua-alvo controlará o grau no qual ele a adquire, ou seja, a aculturação é determinada pelo grau de distância social e psicológica entre o aprendiz e a cultura da língua-alvo. Segundo ele, a distância social é o resultado do número de fatores, os quais afetam o aprendiz como um membro de um grupo social em contato com o grupo da língua-alvo. Já a distância psicológica é o resultado de vários fatores afetivos, os quais consideram o aprendiz como um indivíduo.

Para o autor, os fatores psicológicos são afetivos por natureza. Eles incluem o choque da língua, quando o aprendiz experiencia dúvidas e confusões ao usar a L2; o choque de cultura, quando o aprendiz experiencia desorientação, estresse, medo, como o resultado de diferenças entre sua cultura e a da comunidade da língua-alvo; motivação; e fronteiras do ego. Os estágios iniciais da aquisição de segunda língua são caracterizados pelos mesmos processos que são responsáveis pela formação



de línguas *pidgin*. Quando as distâncias sociais e/ou psicológicas são grandes, o aprendiz não vai além dos estágios iniciais ocorrendo a pidginização.

O mais representativo da teoria da pidginização ou aculturação é ser a aquisição de L2 parte de um processo de aculturação e a proficiência na L2 é determinada pelo grau em que o indivíduo assimila a cultura do grupo da língua-alvo.

Brown (1994, p. 169) define aculturação como o processo de adaptar-se a uma nova cultura. Esse processo é visto como um importante aspecto de aquisição de uma segunda língua, porque, conforme ele, língua é uma das expressões mais observáveis de cultura e a aquisição de uma nova língua é vista como atada à maneira pela qual a comunidade do aprendiz e a comunidade da língua-alvo se vêem uma a outra.

Quaresma de Figueiredo (1997), ecoando Schumann (1978b), apresenta alguns fatores que diminuem a distância social: a igualdade social entre os grupos de L1 e L2; as semelhanças entre as duas culturas e o desejo do indivíduo de permanecer no país estrangeiro por um longo tempo. Há, também, os fatores que diminuem a distância psicológica: a ausência de choques culturais, a alta motivação do indivíduo e outros. De acordo com a teoria da aculturação, quando a distância social e psicológica entre a cultura do indivíduo e a nova cultura é grande, o indivíduo sentirá dificuldades para progredir além dos estágios iniciais do aprendizado da nova língua. A nova língua, então, permanecerá *pidginizada/fossilizada* em formas simples, como, por exemplo, “*my father is 42 years old*”.

De acordo com Quaresma de Figueiredo (1997, p. 32), a fossilização ocorre por várias razões. Destacamos as seguintes: a) o indivíduo considera desnecessário melhorar sua pronúncia, uma vez que consegue comunicar-se, mesmo que não apresente uma pronúncia perfeita; b) o indivíduo sente necessidade de manter certo distanciamento dos falantes nativos, de modo a preservar, em parte, sua identidade social; c) com a idade, o processador de língua do indivíduo pode sofrer mudanças fisiológicas, não permitindo, com isso, que ele adquira uma pronúncia perfeita da língua-alvo. O indivíduo pode não perceber a diferença existente entre sua própria produção lingüística e a daqueles que estão ao seu redor.

Outra teoria sobre aquisição de língua estrangeira é o modelo de nativização. Essa teoria é proposta por Andersen e assumida por Ellis (1986, p. 253), apoiando-

se no modelo de aculturação de Schumann (1978a), que vê a aquisição de segunda língua como resultado de duas forças gerais, as quais ele denomina de nativização e denativização. A nativização consiste na assimilação; o aprendiz simplifica o aprendizado da L2 através de hipóteses baseadas no conhecimento que ele já possui em sua língua materna, seu conhecimento de mundo. A denativização envolve acomodação. O aprendiz ajusta o sistema internalizado. Ele faz uso de estratégias de interferência, as quais o capacitam para remodelar sua interlíngua de acordo com a norma externa.

A teoria da acomodação deriva das pesquisas de Giles na década de 1970 e aparenta-se com o modelo de aculturação, diferindo-se também em um número significativo de aspectos. No entanto, ambas buscam respostas entre o grupo social do aprendiz e a comunidade da língua-alvo. Enquanto Schumann trata a distância social e psicológica como fenômeno absoluto que determina o nível de interação entre o aprendiz e os falantes nativos, Giles vê a interação entre os grupos sociais como objeto para negociar durante o curso de cada interação. Enquanto que para Schumann a distância psicológica e social é estática, para Giles as relações do grupo social são dinâmicas.

O autor distingue dois tipos de mudança que ocorrem no uso da L2. O primeiro é o *upward convergence*, que envolve a atenuação de marcas de fala em grupos sociais. Ela ocorre quando o aprendiz está positivamente motivado com a comunidade da língua-alvo; o segundo, *downward divergence*, envolve a acentuação de marcas de fala étnicas. Ela ocorre quando o aprendiz não está positivamente motivado em relação à comunidade da língua-alvo, e esses dois estados podem variar de acordo com o acesso do aprendiz ao seu grupo e ao grupo de comunidade da língua-alvo.

Conquanto as teorias apresentadas tentem explicar como ocorre a aquisição de uma segunda língua ou prescrever como deve ser o trabalho do professor que trabalha com aquisição ou, ainda, como o indivíduo deve proceder durante a aprendizagem, evitando problemas na comunicação, não podemos ignorar a ligação que a aprendizagem de segunda língua estabelece com os aspectos sociais.

O estudo da relação entre sociedade e linguagem não é atual. Ele partiu na década de 1960 com o surgimento do termo sociolingüística. Segundo Alkmim (2003), a Sociolingüística é uma ciência relativa a uma área da Lingüística que se fixou em 1964, mais precisamente em um congresso organizado por Willian Bright,

na Universidade de Califórnia em Los Angeles, do qual participaram vários autores voltados para a questão da relação entre linguagem e sociedade.

Ao organizar e publicar, em 1966, os trabalhos apresentados no referido congresso sob o título *Sociolinguistics*, Bright escreve o texto introdutório “As dimensões da sociolingüística” (BRIGHT, 1966), em que define e caracteriza a nova área de estudo. Segundo o autor, o objeto de estudo da Sociolingüística é a diversidade lingüística. Bright (1966), na mesma obra, identifica um conjunto de fatores socialmente definidos, com os quais supõe que a diversidade lingüística esteja relacionada:

- a) Identidade social do emissor ou falante – relevante, por exemplo, no estudo dos dialetos de classes sociais e das diferenças entre falas femininas e masculinas;
- b) Identidade social do receptor ou ouvinte – relevante, por exemplo, no estudo das formas de tratamento, da *baby talk* (fala utilizada por adultos para se dirigirem aos bebês);
- c) O contexto social – relevante, por exemplo, no estudo das diferenças entre a forma e a função dos estilos formal e informal, existentes na grande maioria das línguas;
- d) O julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento lingüístico e sobre os outros, isto é, as atitudes lingüísticas.

Mollica (2004, p. 14) afirma que a Sociolingüística se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. A Sociolingüística, segundo a autora, considera de modo particular como objeto de estudo exatamente a variação, sendo entendida como um princípio geral e universal, passível de ser descrito e analisado cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores são também referidos como variáveis independentes, no sentido de que os usos de estruturas lingüísticas são motivados e as alternâncias configuram-se, por isso, sistemáticas e estaticamente previsíveis.

A autora frisa que o termo variável pode significar fenômeno em variação e grupo de fatores. Estes consistem nos parâmetros reguladores dos fenômenos variáveis, condicionando positiva ou negativamente o emprego de formas variantes.

Segundo ela, as variantes podem permanecer estáveis no sistema (as mesmas formas continuam se alternando) durante um período curto de tempo ou até por séculos, ou podem sofrer mudança, quando uma das formas desaparece. Neste caso, umas formas substituem outras que deixam de ser usadas, fato que configura um fenômeno de mudança em progresso. Cabe, pois, à Sociolingüística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre os usos lingüísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático. Segundo a autora, os condicionamentos que concorrem para o emprego de formas variantes são em número elevado, agem simultaneamente e emergem de dentro ou procedem de fora dos sistemas lingüísticos.

Mollica (2004, p. 11) ainda apresenta como variáveis internas os fatores de natureza fono-morfo-sintáticos, os semânticos, os discursivos e os lexicais. Eles referem-se às características da língua em várias dimensões, quando se leva em conta o nível do significante e do significado, bem como os diversos subsistemas de uma língua. Como variáveis externas à língua, reúnem-se os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e gênero), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva). Os do primeiro tipo referem-se a traços próprios aos falantes, enquanto os demais, às características circunstanciais que ora envolvem o falante, ora o evento de fala.

Alkmim (2003, p. 28) afirma que o estabelecimento da Sociolingüística como ciência, em 1964, é precedida pela atuação de vários pesquisadores, que já buscavam articular a linguagem com aspectos de ordem social e cultural. Em 1962, por exemplo, Hymes publica um artigo descrevendo e interpretando o comportamento lingüístico no contexto cultural e desloca o enfoque tradicional do código lingüístico, procurando definir as funções da linguagem a partir da fala e das regras sociais próprias a cada comunidade.

Em 1963, outra importante pesquisa antecedeu o estabelecimento da Sociolingüística, o célebre trabalho de William Labov sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachussetts, onde estudou a centralização de [ay] e [aw], em que apresenta o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação lingüística observada. O autor relaciona os fatores extralingüísticos como:

gênero, idade, ocupação, origem étnica e atitude ao comportamento lingüístico manifestado pelos vineyardenses, à pronúncia de determinados fonemas do inglês.

Labov (1972) não só levou em conta os fatores lingüísticos, entendendo-os, mas também condicionamentos de ordem social, citados acima, que foram as variáveis mais determinantes das mudanças. Para a realização da entrevista, ele aplicou os seguintes instrumentos:

- a) um questionário relativo ao léxico;
- b) um questionário relativo a juízos de valor sobre a orientação social do entrevistado;
- c) uma leitura especial aplicada na escola.

Quanto aos fatores lingüísticos que poderiam exercer influência na centralização de [ay] e [aw], a análise permitiu observar que a consoante que se segue a esses ditongos exerce maior influência na centralização que a consoante que os precede. Além disso, o sotaque aumenta o grau de centralização. Fatores extralingüísticos como idade, profissão, etnia e a realidade socioeconômica da ilha mostraram-se muito relevantes no estudo em questão.

A centralização de [ay] e [aw] mostrou um aumento regular nos sucessivos níveis de idade, alcançando o limite máximo no grupo de falantes entre 30 e 45 anos. Com isso, pôde-se entender a existência de um fenômeno de mudança. Labov (1972) também constatou que a ilha de Martha's Vineyard é a região mais pobre dos condados de Massachusetts, o local tem o mais baixo nível de renda, o maior número de pobres e o menor número de ricos. A ilha depende economicamente do turismo, não possui indústrias e todos os seus habitantes trabalham no comércio. A centralização de [ay] e [aw] derivou, pois, de uma forte reação às invasões dos turistas. E a maior resistência ocorreu nas zonas rurais da parte alta da ilha, onde a pesca é a principal fonte de renda. Labov (1972), então, assinalou os seguintes pontos:

- a) Qualquer traço lingüístico utilizado por um determinado grupo é marcado por contraste com um outro dialeto;
- b) Um traço adotado pelo grupo é considerado um signo de identidade social como reação a pressões externas;
- c) À medida que se completa o processo de generalização, estabelece-se uma nova norma;

d) Essa norma, por fim, é adotada por grupos vizinhos e sucessores.

Em Labov (1982, p. 42), verificamos que outra investigação do autor, realizada em 1962, sobre variação lingüística foi a queda do [r] na cidade de Nova York, verificado na fala de informantes de três shoppings da cidade: Sacks, Macy's e Klein's (do shopping de luxo ao unipreço do bairro), que se diferenciam pela sua posição geográfica na cidade, pelos jornais de que se servem para a sua publicidade, pelos preços dos artigos, pelo espaço utilizado. Pode-se dizer que os funcionários dos três shoppings faziam parte da mesma classe social (mesmo estatuto econômico), ganhando aproximadamente os mesmos salários, mas eles trabalhavam em classes sociais diferentes e, quanto mais alto era o andar, mais aumentava o requinte, fazendo com que eles se considerassem de classes sociais diferentes. Labov apresentou-se ao empregado como cliente que pede uma informação. Foram entrevistados 264 empregados nos três shoppings. Ele perguntava quais produtos eram vendidos no quarto (*fourth*) andar e, então, informava-se sobre eles com os empregados naquele andar. Depois de perguntar pela primeira vez, o investigador inclinava-se e dizia: *Pardon?* Para conseguir uma fala mais enfática. Assim que a cena terminava, Labov afastava-se para tomar nota do gênero, da idade (aproximada), da raça e da função da pessoa interrogada. O pesquisador conseguiu a variável lingüística em duas posições: em final de sílaba e em meio de vocábulo – *fourth* e em final de vocábulo – *floor*, em dois grupos étnicos, em duas variedades estilísticas (normal e enfática) e em três grupos de diferentes status social.

Os resultados mostraram que os funcionários do Macy's aproximavam-se dos do Sacks, sobretudo no estilo enfático, isto é, os empregados reconhecem na pronúncia do [r] uma norma que eles cumprem quando estão em um estilo de fala dirigida, em situação de perguntas e respostas. Não se verificou esse fenômeno entre os empregados do Klein's. Labov (1982) verificou que, se fossem comparados, dentro de cada shopping, os resultados obtidos nos diferentes andares, ele verificaria que, quanto mais subisse, tanto mais formas de pronunciar o [r] seriam surpreendidas.

A explicação está em que os três shoppings têm a mesma estruturação vertical, situando-se a praça da alimentação embaixo; o requinte aumenta à medida que se ascendem aos andares mais altos. A mesma estruturação ocorre em relação

às funções dos funcionários: os encarregados das seções empregam mais [r] que os rapazes do elevador.

Como Alkmim (2003, p. 31), acreditamos que a Sociolingüística deva ser definida como a ciência que estuda a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade lingüística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos lingüísticos. Ao estudar qualquer comunidade lingüística, a constatação mais imediata é a existência de diversidades ou de variações. Qualquer língua falada por qualquer comunidade exibe sempre variações. Nenhuma língua se apresenta como entidade homogênea; qualquer língua é apresentada por um conjunto de variedades. Língua e variação são inseparáveis. A Sociolingüística encara a diversidade não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno lingüístico.

De acordo com a autora, podemos descrever as variedades lingüísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática). Segundo ela, a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças lingüísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas distintas. Por exemplo:

- a) Brasileiros e portugueses distinguem-se em vários aspectos de sua fala. No plano lexical: *combóio* em Portugal, *trem* no Brasil; no plano fonético: a pronúncia aberta da vogal anterior média *prêmio* ['premjɔ], em Portugal, em contraste com a pronúncia fechada no Brasil, *prêmio* ['premjɯ]. No plano gramatical, há as derivações diversas de uma raiz comum, como em *ficheiro*, *paragem*, *bolseiro*, que no Brasil correspondem a *fichário*, *parada* e *bolsista*; a colocação de advérbios como em *Lá não vou*, de Portugal, e *Não vou lá*, do Brasil;
- b) Diferenças fonéticas entre falantes brasileiros originários das regiões Nordeste e Sudeste, a pronúncia das vogais médias pretônicas *melado*, pronunciadas como vogais abertas no Nordeste [me'ladu] e fechadas no Sudeste [me'ladu]; diferenças gramaticais, como, por exemplo, a preferência pela posposição verbal da negação, como em *sei não* (Nordeste) e *não sei* (no Sudeste); o uso do artigo definido antes de

nomes próprios como em *Falei com Joana* (Nordeste) e *Falei com a Joana* (Sudeste);

- c) No Estado da Bahia, por exemplo, a origem urbana ou rural pode ser evidenciada pelo uso da expressão *de primeiro* [di primero], em lugar de antigamente, anteriormente.

A variação social ou diastrática relaciona-se a um conjunto de fatores que têm a ver com a identidade dos falantes e também com a organização sociocultural da comunidade de fala. Neste sentido, podemos apontar os seguintes fatores relacionados às variações de natureza social: a classe social, a idade, o gênero, situação ou contexto social. Alkmim (2003) apresenta alguns exemplos:

- a) Classe social: uso de dupla negação, como em *ninguém não viu*; presença de [r] em lugar de [l] *brusa* ['bruza];
- b) Idade: uso de léxico que denota faixa etária jovem como em *maneiro* [ma'neyru]; uso de tu em situações de interação *Tu viu só?* demonstra faixa etária jovem; a pronúncia fechada da vogal tônica posterior da palavra *senhora* [se'ɲora] ao invés de [se'ɲɔra], é característica de alguns falantes mais velhos;
- c) Gênero: O uso do diminutivo *bonitinho* e a duração de vogais como recurso expressivo *maravilhoso* costuma ocorrer na fala de mulheres;
- d) Situação ou contexto social: qualquer pessoa muda de fala de acordo com o seu interlocutor, se este é mais velho ou hierarquicamente superior, segundo o lugar em que se encontra, e segundo o tema da conversa.

Vimos que muitas são as preocupações da Sociolinguística sobre a relação dos fatores sociais com a linguagem. E, tentando oferecer contribuições enriquecedoras, a Sociolinguística, cujas áreas de interesse são o contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilingüismo, variação e mudança, tem declarado, há algum tempo, seu interesse pela variação na aquisição de segundas línguas.

Segundo Fernández (1998, p. 319), a Unesco pediu à Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) um informe sobre as necessidades do ensino de línguas no século XXI. Para isso, foi redigido e enviado um questionário a especialistas em Linguística Aplicada de diferentes partes do mundo. Os materiais recolhidos foram comentados e discutidos em diversos fóruns, incluindo a AILA e a



Unesco. Para dar maior difusão às conclusões do informe, eles foram publicados no volume de 1992 da AILA-Review, editado por Johan F. Matter com o título *Language Teaching in the twenty-first Century. Problems and Prospects*. O encarregado de preparar o estudo para a revista foi John L. M. Trim e o título foi *Language Teaching in the perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first Century*.

Segundo Fernández (1998, p. 319), os comentários de Trim no artigo referem-se às relações entre o ensino de línguas e os fatores sociais. Um de seus apontamentos no artigo trata da necessidade de fomentar o cuidado com o ensino de línguas atendendo as situações locais, a idade dos aprendizes, as habilidades, os modos de aprendizagem dos alunos, a diferenciação de registros e variedades da língua materna e da língua nacional, e deixando lugar para a consideração dos aspectos culturais e pragmáticos da língua. As novas metodologias devem levar em consideração a diversidade cultural dos alunos, adaptando os materiais e os cursos às características lingüísticas e culturais de cada lugar, e valorizando os fatores interculturais.

De acordo com o autor, a Sociolingüística tem e terá muito que decidir em relação ao ensino de línguas, pois falar em atitudes, registros, variedades sociais e culturais no ensino de línguas é fazer referência aos conceitos que a Sociolingüística defende há muitos anos. O autor ainda refere que é inegável que a Sociolingüística, com suas múltiplas manifestações, tem contribuído para a difusão e valorização de uma determinada forma de ver a língua. Além do mais, a Sociolingüística vem reforçar a prioridade que se dá à língua oral antes que à escrita. Os métodos de ensino de línguas mais recentes vêem a necessidade de incorporar variáveis sociais às investigações aplicadas que utilizam os informantes como fonte provedora de dados.

Segundo Fernández (1998, p. 320), os melhores resultados no ensino de línguas são obtidos quando o contexto lingüístico dos cursos prevê as necessidades funcionais dos alunos, ou seja, a necessidade de trabalhar a língua em seu contexto social. A existência da variação não pode ser ignorada nem no ensino da língua materna nem no ensino de línguas estrangeiras, pois os aspectos sociolingüísticos das línguas são muito relevantes no nível teórico de ensino.

Fernández (2000, p. 12) afirma que o contexto social é um dos fatores fundamentais no processo de aquisição. Então, é natural que se deva ouvir a disciplina lingüística que mais experiência tem e melhor conhece o contexto social e

suas manifestações. Ele relata que, no terreno da investigação lingüística, a Sociolingüística Variacionista merece um lugar mais destacado do que aquele em que está agora. Esta linha de pesquisa parte da realidade de que a língua é essencialmente variável e, portanto, nenhuma teoria ou hipótese lingüística deve deixar de lado um fato tão decisivo.

A Sociolingüística oferece diferentes modelos teórico-metodológicos para a análise da variação e da mudança. Nesta pesquisa, porém, nosso foco não é a mudança e sim a variação na aquisição do português falado pelos nativos americanos e espanhóis, pois não basta reconhecer a variação. É necessário explicá-la, identificar os fatores que a controlam, é necessário lidar com os fatos de variabilidade com precisão suficiente para nos permitir incorporá-los a nossas análises de estruturas lingüísticas.

Para Fernández (2000, p. 326) a Sociolingüística Variacionista está servindo para que o ensino de línguas e o estudo da aquisição não encontrem na variabilidade um obstáculo e sim uma base firme para a construção de suas estratégias. Já há modelos de aquisição de segundas línguas criados a partir de noções de variação e de regra variável. Esses modelos tentam trabalhar o conceito de interlíngua <sup>5</sup> de Selinker, ou seja, a língua em um estado intermediário, caracterizado pela instabilidade, entre a língua materna e uma segunda língua. A Sociolingüística considera esses estados como um autêntico sistema lingüístico. Alguns pesquisadores têm trabalhado com a interlíngua aliando ao seu estudo o modelo variacionista. São eles: Dickerson (1975), Tarone (1983) e Ellis (1985).

De acordo com Fernández (2000, p. 13), os resultados das pesquisas cuja análise baseia-se na Sociolingüística Variacionista têm mostrado que a regularidade das variações lingüística, sociolingüística e estilística que ocorrem em uma comunidade de fala pode trazer informações valiosas para entender melhor a aquisição de segundas línguas.

Acreditamos que qualquer teoria que se dedique a estudar e analisar a aquisição de segundas línguas deve levar em conta os modelos de variação. Os

---

<sup>5</sup> Quaresma de Figueiredo (1997, p. 33) afirma que as pessoas que adquirem ou aprendem uma segunda língua passam por um *continuum*, cujos dois pólos são a língua materna e a língua-alvo. Esse *continuum* caracteriza-se por uma série de estágios delineados pelo tipo de erros que são produzidos em um dado estágio. Selinker (1972 apud QUARESMA DE FIGUEIREDO, 1997) define esse estágio de interlíngua. Corder (1967 apud QUARESMA DE FIGUEIREDO, 1997), por sua vez, o define de competência transicional. Entendemos, pois, por interlíngua a produção do aprendiz que está entre a língua materna e a língua-alvo.

autores afirmam, ainda, que o descobrimento e a valorização dos fatores com capacidade de influência são a mais valiosa área de interação entre a Lingüística Variacionista e a aquisição de segunda língua.

A vinculação da Sociolingüística com a aquisição de segunda língua produz-se em diferentes níveis: o social, em que se determina a política de ensino de línguas dentro de uma comunidade; o nível cultural, em que a língua é instrumento de relação entre o indivíduo e o ambiente; o nível comunicativo, em que a língua é um mecanismo básico de interação; e o nível lingüístico, em que a língua se vê afetada por variantes de natureza extralingüística.

Por exemplo: em nossa pesquisa, temos informantes americanos que estão há aproximadamente 50 anos no Brasil e produzem ora o tepe [r], ora o retroflexo [r] em início de sílaba em palavras como *raso* ['razu] ~ ['razu] e, também falantes espanhóis que vivem no Brasil há várias décadas e ainda alternam o uso das vogais abertas e fechadas, como em *sol* ['soɫ] ~ ['soɫ] e *céu* ['seu] ~ ['seu]. Acreditamos que essas variações ocorrem pelo fato de a retroflexa ser um fonema marcante na língua inglesa da mesma forma que as vogais [o, u] também o são na língua espanhola – fator lingüístico, aparecendo, no entanto, com maior freqüência entre falantes de faixas etárias mais velhas – condicionadas pelo fator extralingüístico faixa etária.

Na maioria das vezes, o falante lida com a variação em sua fala sem comprometer a eficácia da comunicação. Mas, em alguns casos essa variação influi negativamente na vida do indivíduo na sociedade. Durante uma entrevista uma das informantes relatou que havia aprendido uma palavra da língua portuguesa. A palavra era [ʃupe'tãw]. Ao pedirmos que a informante contextualizasse a palavra aprendida, ela atendeu dizendo o seguinte: a pessoa chegou de [ʃupe'tãw]. Na verdade, ela se referia à palavra *supetão* [supe'tãw]. Vemos que o uso do [ʃ] ao invés de [s] causou certo constrangimento entre o locutor e o interlocutor. A confusão no uso de fonemas distintos em ambientes idênticos colocaria a informante em uma situação desconfortável perante um falante nativo do português. Pode ser que a informante nunca tenha tido aula de língua portuguesa, mas se tivesse tido, esta questão teria sido abordada pelo professor?

Fasold (1984) afirma que o trabalho com a fonética no ensino de línguas estrangeiras pode trazer muitos benefícios aos aprendizes. Segundo ele, é

conveniente estruturar os programas de tal forma que os sons novos, que apresentam uma dificuldade maior aos aprendizes, sejam introduzidos e praticados, em primeiro lugar, dentro de contextos que facilitam a sua articulação. E, quando os aprendizes dominam a realização do som nesses contextos, pode-se passar aos contextos que o favorecem em menor medida. O autor atenta para o fato de que, nesta perspectiva de ensino de línguas, a aquisição de fonemas da língua-alvo difíceis para os aprendizes vão aumentando sua freqüência e sua qualidade de forma contínua, em diferentes contextos, e, com o tempo, em diferentes estilos.

Para saber lidar com esses e outros acontecimentos no ensino de segunda língua é que muitas universidades brasileiras estão incluindo em seus cursos de Letras a habilitação em português para falantes de outras línguas, pois, além de precisar conhecer muito bem a língua materna do aprendiz, para que possa transmitir-lhe a estrutura da língua a ser aprendida, ou seja, os fatores internos à língua, tais como fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, o professor precisa conscientizá-lo de que pode haver variação nesta aquisição e ela pode estar condicionada a fatores de ordem externa, como idade, tempo de residência no país onde se fala a L2, escolaridade, entre muitos. Dessa forma, poderá propor encaminhamentos e intervenções de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

## 4 METODOLOGIA

Este capítulo consiste na apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados, na organização do *corpus* e na análise dos dados. Caracterizamos os grupos de falantes entrevistados, descrevemos o instrumento de coleta de dados e os inquéritos. Tratamos, também, da escolha dos fenômenos variáveis – objeto de estudo – e dos fatores lingüísticos e extralingüísticos considerados em nossa pesquisa. Por fim, dedicamos uma seção à apresentação dos recursos da informática utilizados nas entrevistas e na transcrição fonética dos dados.

### 4.1 Os Informantes

Nossos dados foram obtidos de informantes de duas nacionalidades diferentes. O primeiro deles, um grupo de 11 americanos e o segundo, um grupo de 11 informantes espanhóis. Todos eles residem na região Norte do Paraná, nas cidades de Cambé, Rolândia, Londrina e Ibiporã. Segundo relato dos informantes mais velhos, o interesse em migrar para o Brasil foi, primeiramente, para fugir das guerras e das conseqüências do após-guerra em sua terra natal. A escolha do Norte do Paraná atribuem à fama da região devido às terras férteis e apropriadas para o plantio de qualquer lavoura. Entre os informantes mais jovens, há aqueles que, estando a passeio, encontraram aqui seus cônjuges e aqui passaram a morar.

Em vista dos fenômenos fonético-fonológicos estudados, agrupamos os informantes em três faixas etárias: 1ª, de 12 a 26 anos; 2ª, de 27 a 45; e 3ª, de 46 a 83 anos. Escolhemos essas faixas etárias a fim de verificar se há diferenças ou semelhanças na aquisição do português pelos estrangeiros e, também, para abarcar os informantes dos dois grupos pesquisados. Portanto, nossa informante mais nova tem 12 anos e nosso informante mais velho tem 83 anos.

Os americanos pesquisados vieram dos Estados Unidos para trabalhar como missionários no Brasil e, por isso, precisam aprender a língua portuguesa. A maioria deles aprende o português assim que chega ao Brasil, na região em que se

estabelecem. No caso dos informantes da pesquisa, o aprendizado ocorre por meio de aulas com uma professora de português brasileira, na mesma escola em que eles ensinam inglês. Uma das informantes cursou espanhol na Espanha e chegou ao Brasil com certa familiaridade com a língua portuguesa.

Além do trabalho realizado através das missões, eles desenvolvem também atividades de ensino no Instituto Seminário Bíblico de Londrina (ISBL) e na escola de idiomas WEBB, pertencente à mesma instituição. Alguns desses falantes também estão engajados em projetos sociais que buscam ensinar a língua inglesa a pessoas economicamente desfavorecidas da cidade de Londrina e região.

Através do ISBL, presente em Londrina desde 1954, muitos americanos e suas famílias se estabeleceram na cidade, retornando ao país de origem esporadicamente, principalmente no período em que os filhos cursam a universidade. A maioria permanece por muitos anos na cidade, voltando ao país de origem quando se aposentam. Outros permanecem por alguns anos no Brasil e, depois, vão trabalhar em outros países. Como são missionários, ficam no país por algum tempo, por meses ou anos, dependendo da necessidade das missões e, depois, vão para outros países, onde se fala a língua portuguesa ou não. Se no país não se fala o português, eles, além de ensinar o inglês, aprendem o idioma do país em que estão no momento.

O grupo de americanos fala a variedade do inglês chamada *Standard American English*<sup>6</sup> e, devido ao convívio com brasileiros e às aulas diárias de língua portuguesa, a maioria aprendeu e alguns estão aprendendo o português. O primeiro contato com os informantes da pesquisa deu-se por intermédio da gerente acadêmica da escola de idiomas WEBB, Jan Dormer, falante nativa do inglês e também informante da nossa pesquisa, que se dispôs a contatar os americanos que estavam presentes em Londrina, desenvolvendo trabalhos na área de ensino e de missões no ISBL (Instituto Seminário Bíblico de Londrina) e na escola de idiomas WEBB. Do grupo de informantes contatados, todos participaram da pesquisa. Primeiramente, porque apresentam os requisitos necessários, ou seja, têm o inglês como língua nativa e são aprendizes do português e, depois, porque se dispuseram a colaborar com o trabalho a ser desenvolvido.

---

<sup>6</sup> Jan Dormer, americana, gerente acadêmica da Webb, professora de Inglês como língua estrangeira, e uma das informantes desta pesquisa, apresenta essa variedade do inglês que, segundo ela, é falada pela maioria dos americanos do norte e oeste dos Estados Unidos e Canadá.

Nove dos americanos entrevistados têm o terceiro grau completo, três deles graduados em Teologia, nos Estados Unidos. Duas informantes de 13 anos cursam o primeiro grau na mesma escola em que os pais dão aulas de inglês. Trata-se de uma escola missionária particular. Na primeira faixa etária, há quatro informantes, todos do gênero feminino. Uma delas reside no Brasil há, aproximadamente, 16 anos, em períodos intercalados, e apresenta um bom conhecimento da língua portuguesa. As duas informantes mais novas moram no Brasil há três anos e se comunicam na língua portuguesa. A quarta informante reside no Brasil há, aproximadamente, 2 anos e, também, se comunica em português. Essa informante é formada em um curso de Espanhol nos Estados Unidos.

Na terceira faixa etária, há quatro informantes, dois do gênero feminino e dois do gênero masculino. Dois desses informantes moram no Brasil há, aproximadamente, 50 anos e os outros residem no país há 30 anos. Todos os informantes dessa faixa etária comunicam-se com fluência na língua portuguesa.

A segunda faixa etária é constituída por uma informante do gênero feminino e dois do gênero masculino. Dois desses informantes estão no Brasil há, aproximadamente, 22 anos, em períodos intercalados, e apresentam fluência na língua portuguesa. O terceiro informante dessa faixa etária reside no Brasil há 4 anos. Embora com menos tempo de contato com a língua portuguesa, esse informante se comunica com fluência regular em português.

Diferentemente do grupo de americanos, que chegou ao Brasil com um único propósito, o de evangelizar, os informantes espanhóis vieram para o Brasil com diferentes propósitos: os mais velhos vieram ao Brasil fugindo das guerras de seus países de origem em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Os espanhóis da faixa etária intermediária vieram em busca de melhores empregos e de uma qualidade de vida melhor para si e para os filhos. Já os mais jovens vieram acompanhando os pais.

A primeira faixa é composta por 4 informantes, todos do gênero feminino. Uma delas está no Brasil há um ano aproximadamente e as outras três estão há 5 anos. Para compor a segunda faixa etária foi mais fácil conseguir informantes, pois havia vários informantes em um curso de português para estrangeiros na Universidade Estadual de Londrina, ofertado pelo curso de Letras à comunidade estrangeira e ministrado por estagiárias. Gravamos várias entrevistas e escolhemos aleatoriamente 3 informantes para compor este *corpus*. Dois informantes são do

gênero feminino e um do gênero masculino. Um dos informantes desta faixa etária está no Brasil há 5 anos, outro está há 4 anos e o terceiro está no Brasil há aproximadamente 11 anos. Todos se comunicam com boa fluência em português. A terceira faixa etária do grupo de espanhóis é formada por dois homens e duas mulheres. Três dos informantes estão no Brasil há mais de 50 anos e um há 47 anos. Todos os informantes desta faixa etária comunicam-se com fluência na língua portuguesa.

Oito dos informantes espanhóis possuem o terceiro grau completo, sendo dois graduados em Medicina, dois em Letras, um em Psicologia, um curso de doutorado em Agronomia, e duas são graduadas em Pedagogia. Uma das informantes está cursando o primeiro ano de Engenharia da Computação em uma faculdade particular, uma cursa o ensino médio e uma está cursando o ensino fundamental, ambas em escola pública.

Nossa intenção era entrevistar somente nativos da Espanha, pois sabemos que há uma variação no idioma falado nos demais países da América do Sul. No entanto, no período de gravação das entrevistas não encontramos informantes em número suficiente para compor nosso *corpus*. Então, selecionamos, além de nativos espanhóis, também colombianos e argentinos, já que o nosso propósito não é estudar a variação do espanhol e sim a interferência que ele, de modo geral, causa no português falado pelos informantes. Creemos que a escolarização obtida em seus países de origem permite supor que o espanhol <sup>7</sup> estilizado seja o padrão, o mais culto próximo à variedade falada na Espanha.

## 4.2 O Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados foi elaborado para a pesquisa com os americanos. Decidimos utilizar o mesmo instrumento de coleta de dados com os informantes espanhóis, com o intuito de apreender os mesmos fenômenos. O questionário constitui-se de quatro partes. Buscamos elaborá-lo dessa forma para que os informantes produzissem diferentes estilos de linguagem, que nos

---

<sup>7</sup> A língua espanhola, neste trabalho, é entendida como a variedade-padrão que é falada tanto na Espanha quanto nas Américas.



permitissem depreender desde a fala espontânea até a fala em contextos mais formais. Adotamos a metodologia de coleta de dados empregada nas pesquisas sociolingüísticas de base laboviana.

Segundo Labov (1972, p. 79-81), podem-se coletar estilos diferentes de fala dependendo do contexto da entrevista. O autor divide os contextos em A, B, C e D. O contexto A é o estilo de fala casual/espontâneo. Para esse contexto, o autor apresenta o estilo de fala coletado por meio de conversa com uma terceira pessoa, a fala sem ser em resposta direta possibilita ao informante discorrer sem ser interrompido, como apresentar rimas de infância, falar sobre costumes e narrar sobre temas como perigo de morte. No contexto B, depreende-se o estilo de fala cuidadosa, através de entrevista dirigida, que ocorre normalmente quando o informante está respondendo a perguntas que são formalmente reconhecidas como parte da entrevista. No contexto C, o autor apresenta o estilo de leitura, no qual o informante se concentra em leitura de texto(s). O contexto D envolve a leitura de uma lista de palavras. Na pesquisa variacionista, considera-se a leitura desde uma lista de palavras semelhantes a um estilo mais formal de linguagem do que a leitura de texto. Neste, se bem que o falante se preocupe com a homogeneização de sua linguagem, ele não percebe quais aspectos estão sendo observados, já naquele, o pesquisador permite ao falante refletir/avaliar sua fala (LABOV, 1972, p. 79).

O autor afirma que o instrumento de coleta de dados, elaborado e dividido dessa maneira, permite ao pesquisador coletar os mesmos fenômenos em vários estilos de linguagem. A nossa pesquisa toma como referencial a proposta de coleta de dados de Labov (1972, p. 79-81): estilo espontâneo, estilo de fala dirigida, de leitura de texto e listas de palavras.

A primeira parte da pesquisa de campo caracterizou-se por uma conversa informal com o intuito de coletar dos informantes uma fala o mais espontânea possível. Antes de cada entrevista, pedimos o consentimento do informante para usar o gravador. Iniciar a entrevista com uma conversa informal auxiliou, deixando os informantes à vontade diante tanto da entrevistadora quanto do gravador, pois, não obstante não terem apresentado objeções à gravação das entrevistas, sabemos que essa situação causa constrangimento à maioria dos falantes inquiridos em pesquisa de campo.

Iniciamos a conversa informal realizando as apresentações, questionando se eles gostavam de morar no Brasil ou não, o que gostavam de fazer no Brasil nos

momentos de folga e, por fim, pedimos que narrassem um momento feliz da infância. Após discorrerem sobre esses assuntos, percebemos que cada informante abordou um assunto relacionado com o seu próprio interesse pessoal ou profissional. As informantes americanas da primeira faixa etária discorreram, principalmente, sobre viagens e escola. Os informantes da segunda faixa etária aproveitaram a oportunidade para discorrer sobre o trabalho desenvolvido no Brasil como missionários. Os dois informantes masculinos da terceira faixa-etária discorreram sobre o trabalho desenvolvido no ISBL e uma das informantes falou sobre o fato de estar longe dos filhos, que vivem nos Estados Unidos. A última informante dessa faixa etária aproveitou a oportunidade da conversa informal para relatar as dificuldades e as tristezas pelas quais passou durante toda a infância, além de comentar sobre as receitas que ela gosta de preparar no Brasil.

No grupo de espanhóis, as informantes da primeira faixa etária restringiram-se a falar sobre o que perguntamos. Os da segunda faixa etária enfatizaram as diferenças sociais e culturais que há entre os dois países, reforçando que o maior problema do Brasil é a dificuldade das pessoas menos favorecidas terem acesso à cultura. Os informantes da terceira faixa etária discorreram sobre as dificuldades por que passaram na Espanha antes de migrarem para o Brasil.

A segunda parte do instrumento de coleta de dados constituiu-se de um questionário dirigido com 59 perguntas, as primeiras 41 versando sobre assuntos diversos e as outras 18 sobre os campos semânticos de termos referentes à natureza e partes do corpo. Escolhemos esse assunto por abranger vocabulário básico para aprendizes de segunda língua e, também, para que os informantes não percebessem nosso interesse em focar itens que apresentam dificuldades aos falantes na realização de fonemas da língua portuguesa em determinados contextos fônicos e/ou estruturas silábicas.

O fato de termos participado do II Workshop de Preparação de Inquiridores para o Atlas Lingüístico do Brasil, realizado em Londrina-PR, no ano de 2000, contribuiu para a escolha das perguntas, bem como os questionários do ALIB<sup>8</sup> e o questionário apresentado no trabalho de Pontes (1997).

Na terceira parte, os informantes leram dois textos: a música *João e Maria*, de Chico Buarque de Holanda e Sivuca, e a fábula *A Raposa e as Uvas*, de Monteiro

---

<sup>8</sup> Questionários fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático do ALIB (Atlas Lingüístico do Brasil) de 1998, elaborados pelo Comitê Nacional do Projeto ALiB.

Lobato. Duas informantes americanas da 1ª faixa etária leram somente a fábula, pois, devido ao pouco tempo de aprendizado do português, não se sentiram seguras para ler o texto mais longo referente à música. Na última etapa da pesquisa de campo, solicitamos aos informantes que lessem uma lista de 72 palavras – que contemplam a possibilidade de ocorrência dos fenômenos de variação que constituem dificuldades na aprendizagem do português pelos grupos pesquisados –, contendo verbos no infinitivo, plural de nomes, plural de verbos, ditongos, verbos no gerúndio e diversos substantivos e 24 pares de palavras como *milha / minha, novo / nova*. (Anexo 1)

### 4.3 Os Fenômenos de Variação Estudados

O objetivo inicial da pesquisa consistiu em investigar o maior número possível de fenômenos de variação encontrados na fala dos grupos de informantes pesquisados. Esses fenômenos seriam relacionados entre aqueles que constituem dificuldades na aprendizagem do português por não terem correspondentes na língua nativa dos informantes ou se realizarem em estruturas diferentes.

Depreendemos, num primeiro momento, 11 fenômenos de variação que se caracterizam como dificuldade na aprendizagem do português: as vibrantes que se proferem em estruturas diferentes das que ocorrem na língua portuguesa – *rosa* [ˈɾɔzɐ], *prato* [ˈpɾatu]; a lateral palatal [ʎ], a nasal palatal [ɲ], a lateral alveolar palatalizada [ʎ̃] e o glide palatal nasalizado [j̃]. Alguns informantes substituíram-nas por outros fonemas de sua língua nativa, como em *melhora* [meˈlɔɾɐ] ~ [meˈlɔɾɐ] ~ [meˈnɔɾɐ]; *manha* [mãɣa] ~ [mãɲa] ~ [ˈmãnyã]; o uso variável da lateral alveolar velarizada [ɬ] e o glide recuado posterior [w], *sal* [ˈsɐɫ] ~ [ˈsaw], a africada alveopalatal sonora [dʒ] *día* [ˈdʒia] ~ [dia], a africada alveopalatal surda [tʃ] *tipo* [ˈtʃipɔ] ~ [tipɔ], a monotongação de [ow] e de [ey] que se realizam na língua portuguesa – *couve* [ˈkɔvɪ] ~ [ˈkovɪ], *beira* [ˈbeyɾɐ] ~ [ˈberɐ] e o emprego das vogais nasais [ã, ê, ĩ, õ, ũ] que não ocorrem nas duas línguas dos informantes pesquisados.

Todavia, diante da grande quantidade de dados obtidos nas entrevistas e da complexidade apresentada por eles, delimitamos como objeto de análise os seguintes fenômenos: o uso das vibrantes em início, meio e final de vocábulo – *redondo* [ɾe'dõdu] ~ [re'dõdu] ~ [ʁe'dõdu], *coroar* [ko.ɾow'aɪ] ~ [koɾow'af], *lar* ['laɪ] ~ ['laf]; a palatalização de oclusivas *tipo* ['tʃɪpu], *vestido* [vis'tʃidu], *dia* ['dʒia], *verdade* [veɾ'dadʒi] e a vocalização da lateral em final de sílaba *falta* ['faɫta] ~ [fawta], *sol* ['sow] ~ ['soɫ].

#### 4.4 As Entrevistas

Para maior comodidade dos informantes, as entrevistas com os americanos foram realizadas na escola de inglês WEBB,<sup>9</sup> pois este é o local de trabalho de muitos deles. Realizamos os inquéritos com os americanos nos meses de abril e maio de 2002,<sup>10</sup> em dias e horários diferentes, definidos segundo a disponibilidade de tempo de cada um dos informantes.

Com o grupo de espanhóis, as entrevistas foram realizadas na casa e no local de trabalho dos informantes, de acordo com horário e dia agendados por eles. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril, julho, agosto e setembro do ano de 2006.

Todas as etapas da pesquisa de campo foram realizadas em um único encontro com o informante, exceto com duas espanholas. Em um dia, imaginamos que o gravador estivesse gravando normalmente, mas as pilhas estavam descarregadas e, no outro dia, a entrevistadora havia utilizado um modelo diferente de gravador digital e não estava suficientemente familiarizada com ele. As informantes prontificaram-se a repetir a entrevista agendada em outro dia e horário de acordo com suas disponibilidades.

<sup>9</sup> A escola de idiomas WEBB localiza-se na Rua Raposo Tavares, 720, no centro da cidade de Londrina. A escola oferta cursos de inglês e português para estrangeiros e conta com professores americanos e brasileiros.

<sup>10</sup> Os questionários foram aplicados aos informantes americanos em 2002, pois a fala dos americanos compôs o *corpus* de nossa pesquisa de mestrado (DUTRA, 2003).

As entrevistas duraram entre vinte e trinta minutos – exceto com os informantes mais velhos dos dois grupos, com duração de, aproximadamente, noventa minutos. Embora nosso objetivo fosse extrair dos informantes diferentes estilos de fala, procuramos realizar as entrevistas num clima em que eles se sentissem à vontade para participar.

#### **4.5 O Recurso Utilizado na Entrevista**

Utilizamos, nas entrevistas, três gravadores digitais que garantem qualidade de gravação muito superior aos aparelhos comuns. Na entrevista com os americanos, foi utilizado um gravador que requer o uso de *mini discs* (MD) para a gravação. Com os espanhóis, utilizamos os que possuem cabo USB que transporta os dados em áudio direto para o computador. Além de proporcionar uma gravação de qualidade, esses aparelhos permitem registrar informações sobre os informantes, tais como: data da entrevista, nome do inquiridor, horário e o tempo decorrido no momento em que se reproduz a gravação.

Os aparelhos são de fácil manuseio e apresentam-se como ideais em trabalhos de inquéritos e transcrições fonéticas. A qualidade do som e a possibilidade de reproduzir e selecionar palavras ou sons gravando-os em faixas, para que sejam ouvidos de modo repetido ou aleatório, proporcionam ao inquiridor maior rapidez, facilidade, rigor e garantia de segurança na tarefa de transcrição fonética. Posto que esses aparelhos possibilitem a realização de transcrição fonética de dados, através do recorte em faixas, utilizamos outro recurso da informática, que será descrito abaixo na seção sobre transcrição dos dados.

#### **4.6 Transcrição Fonética dos Dados**

Buscamos analisar, em nossa pesquisa, fenômenos de variação fonética na fala dos grupos de americanos e espanhóis e, para isso, realizamos uma transcrição

fonética ampla,<sup>11</sup> sem levar em conta determinadas nuances fonéticas. Na transcrição fonética dos fenômenos estudados, utilizamos um programa de computador chamado *speech analyzer* (analisador de fala). Para que a análise fosse realizada nesse programa, transportamos as gravações com o gravador que necessita de MD para um CD-ROM, gravado através de um aparelho de som com suporte de MD e gravadora de CD, e os que possuem cabo USB foram transportados diretamente para o computador. O formato gravado por esses aparelhos é em *MP3*<sup>12</sup> e o programa *speech analyzer* analisa os dados em *Wave*.<sup>13</sup> Utilizamos, então, outro programa, chamado *sound forge*, para transformar o formato *MP3* para o formato *Wave*. Depois disso, realizamos a transcrição dos dados com o auxílio do *speech analyzer*. As transcrições de fala dos informantes mais jovens levaram de meia hora a quarenta minutos. Com os informantes mais velhos, as transcrições levavam de duas a três horas, totalizando, aproximadamente, 49 horas de transcrições.

---

<sup>11</sup> Denomina-se transcrição fonética ampla aquela transcrição que explicita apenas os aspectos que não sejam condicionados por contexto ou características específicas da língua ou dialeto: como *kilo* ['kɪlu] – em oposição a *kilo* ['kɪlʷu], que é uma transcrição fonética restrita (CRISTÓFARO-SILVA, 2001, p. 36).

<sup>12</sup> MPEG 1 Layer 3 é um formato de gravação para arquivos sonoros que possui alta fidelidade e compactação. Os arquivos gravados nesse formato chegam a ficar 11 vezes menores do que os mesmos arquivos em *Wave*.

<sup>13</sup> É um padrão sonoro utilizado pelo Windows.

## 5 OS QUADROS DE CONSOANTES DAS LÍNGUAS PORTUGUESA, INGLESA E ESPANHOLA

Nessa seção, apresentaremos os quadros consonantais das línguas portuguesa, inglesa e espanhola, a distribuição dos fonemas que serão analisados em nossa pesquisa e, por último, uma comparação do emprego desses fonemas.

### 5.1 As Consoantes da Língua Portuguesa

A apresentação do sistema consonantal da língua portuguesa baseia-se nos estudos de Mascherpe (1970) e Cristófar-Silva (2001). Segundo Cristófar-Silva (2001), os 29 sons consonantais estão distribuídos conforme o modo de articulação em seis oclusivas, quatro nasais, dez fricativas, duas africadas, uma vibrante simples ou tepe, quatro laterais, uma vibrante retroflexa e uma vibrante múltipla e aos pontos de articulação bilabiais, labiodentais, dentais ou alveolares, alveopalatais, palatais, velares e glotais (cf. quadro 1).

As oclusivas [t, d] ocorrem em início de sílaba e início e meio de vocábulo. As africadas [tʃ] e [dʒ] ocorrem antes de [i], em início de sílaba, em início e meio de vocábulo. Elas são consoantes típicas do Sudeste brasileiro, ocorrendo também em outras regiões menos delimitadas (como Norte e Nordeste).

As fricativas [x, ɣ, h e ð] ocorrem em início de sílaba, em início e meio de vocábulo, a velar sonora [ɣ] ocorre em final de sílaba – *carga* ['kayga] e a surda [x] antes de consoante sonora em início e final de sílaba em início, meio e final de vocábulo. A glotal surda ocorre em início e final de sílaba, em início, meio e final de vocábulo, e a glotal sonora [ɦ] ocorre em final de sílaba, em meio de vocábulo antes de consoante sonora.

Há, na língua portuguesa, três consoantes laterais. Em nosso estudo, trataremos apenas das consoantes lateral alveolar e lateral alveolar velarizada. A lateral alveolar [l] é a que ocorre em início de sílaba e como segunda consoante em

grupos consonantais. Em algumas variedades do português brasileiro, pode ocorrer a lateral velarizada [ɫ] ou um segmento com as características de uma vogal do tipo [u] que é transcrito como [w].

Ponto de articulação		Bilabiais		Lábio-dentais		Dentais ou alveolares		Álveo-palatal		Palatais		Velares		Glottais	
		Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras
MODO E ARTICULAÇÃO	Oclusiva	p	b			t	d					k	g		
	Africada							tʃ	dʒ						
	Fricativa			f	v	s	z	ʃ	ʒ			χ	ʁ	h	ɦ
	Nasal		m				n				ɲ ɣ̃				
	Lateral						l ɫ				ʎ ʞ				
	Retroflexa						ɻ								
	Vibrantes	Simples ou tepe						r							
Múltipla							ʀ								

**Quadro 1** – Quadro das consoantes da língua portuguesa

**Fonte:** MASCHERPE (1970)

A vibrante simples [r], também conhecida como tepe, ocorre no português, em grupos consonantais, início e final de sílaba, em meio e final de vocábulo – *cara* ['kara], *prata* ['prata], *mar* ['mar]. A vibrante múltipla [ʀ] ocorre em início de sílaba, em início e meio de vocábulo – *roda* [ʀɔda], *carro* ['kaʀu]. Há, também, no quadro de consoantes do português a vibrante retroflexa alveolar sonora [ɻ] que ocorre em final de sílaba, em meio e final de vocábulo – *carta* ['ka.ɻta], *entrar* [ẽ'tɻa.ɻ]. Essa consoante realiza-se em uma grande extensão territorial do Brasil – particularmente no interior de São Paulo e do Paraná.



## 5.2 As Consoantes da Língua Inglesa

A apresentação que fazemos do sistema consonantal da língua inglesa baseia-se nos estudos de Mascherpe (1970), Roach (1989), Underhill (1994), Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), Avery e Ehrlich (1992) e Ladefoged (1982). No quadro 2, encontramos 26 consoantes e 2 semivogais classificadas conforme o modo e o ponto de articulação.

FUNÇÃO DAS CORDAS VOCAIS		PONTO DE ARTICULAÇÃO													
		Bilabiais		Labio- dentaís		Inter – Dentaís		Alveolares		Palataís		Velares		Glóticas	
		Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras
MODO DE ARTICULAÇÃO	Oclusivas	p p <sup>h</sup>	b					t t <sup>h</sup>	d			k k <sup>h</sup>	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 2** – Quadro das consoantes da língua inglesa

**Fonte:** Quadro formulado pela autora com base nos apontamentos de Mascherpe (1970); Ladefoged (1982); Underhill (1994); Avery e Ehrlich (1992).

A fricativa glótica surda [h] varia grandemente em qualidade, de acordo com o contexto fônico. Essa consoante ocorre em início de sílaba tônica, em início e meio de vocábulo – *hat* [ˈhæt], *ahead* [əˈhɛd], *enhance* [ɪnˈhɑns]. Essa consoante requer um comentário especial, pois há certa divergência em sua classificação entre os foneticistas em cujas obras nos baseamos. Gleason (1961) a classifica como fricativa glótica surda; Eisensen (1958) e Thomas (1956) a colocam entre as

semivogais [w] e [y], e Fries (1964) a classifica como glide. Neste estudo, classificamo-la como consoante fricativa surda (MASCHERPE, p. 1970).

Em relação à retroflexa [ɹ], há divergência entre os autores na sua classificação. Croft (1968), Mascherpe (1970) e Roach (1989) classificam-na como semivogal ou glide juntamente com as semivogais [w, y]. Para Croft (1968), a semivogal [ɹ] é um movimento em direção a uma posição retroflexa central, partindo de outra posição vocálica. O autor também afirma que, em alguns dialetos, ela não é pronunciada e é chamada de *r-less*, simbolizada por [:-]glide. Segundo ele, nos Estados Unidos, a maioria dos falantes realiza o [ɹ] pós-vocálico – *hard* [hɑ:ɹd], enquanto falantes britânicos e falantes do Sul dos Estados Unidos empregam o [:-]glide – *hard* [hɑ:d].

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) colocam-na junto às consoantes líquidas. Elas afirmam que, quando a retroflexa [ɹ] segue uma vogal e ocorre na mesma sílaba – *fur* ['fɜ:ɹ], *pour* ['pɔ:ɹ] –, a vogal anterioriza-se e desliza na direção central da posição mediana do [r] e assume algumas das qualidades da retroflexa [ɹ], geralmente alterando a sua produção – *fare* ['fɛ:ɹ], *court* ['kɔ:ɹ]. Esse fenômeno é chamado de *r-coloring*. No entanto, esse fenômeno pode variar de acordo com as vogais, por exemplo, quando [ɹ] é seguido pela vogal [ʌ], essa vogal muda tanto a qualidade que Underhill (1994) e Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) classificam-na como outra vogal [ɜ].

Observamos que a articulação da retroflexa da língua inglesa é bastante complexa e diverge entre o sistema lingüístico britânico e americano. O objetivo deste estudo, todavia, não é ater-se às classificações apresentadas pelos autores, mas investigar os contextos em que essa consoante se realiza na fala do grupo de informantes aprendizes do português. Neste estudo, classificamos a retroflexa como alveolar sonora (AVERY; EHRLICH, 1992, p. 26).

As oclusivas [d, t] da língua inglesa ocorrem em início – *dime* ['daym], *time* ['t<sup>h</sup>aym], meio – *induce* ['ɪndjus], *potato* ['p<sup>h</sup>ətɛytəʊ], e final de vocábulo – *intend* ['ɪntend], *let* ['let]. Em início de sílaba tônica a oclusiva [t] é aspirada. Há, na língua inglesa, duas consoantes africadas: [tʃ] e [dʒ]. Ambas realizam-se em início e final de

sílaba seja em início, meio ou final de vocábulo – *choice* [ˈtʃɔys], *matching* [ˈmætʃɪŋ], *catch* [ˈkætʃ], *joy* [ˈdʒɔy], *wage* [ˈweɪdʒ], *siege* [ˈsɪdʒ].

Há duas consoantes laterais na língua inglesa: a lateral alveolar [l] que ocorre em início, meio e final de sílaba, seguida imediatamente de uma vogal – *late* [ˈleɪt], *slow* [sˈlɔw]. Essa consoante é chamada de [l] claro; e a lateral velarizada [ɫ] que ocorre em posição final de sílaba, seguido imediatamente de uma consoante e em final de vocábulo. Essa consoante é chamada de [ɫ] escuro ou velarizado – *well* [ˈweɪɫ], *told* [ˈtɔwɫd], *metal* [ˈmetɫ].

### 5.3 As Consoantes da Língua Espanhola

O sistema consonantal da língua espanhola apresenta muitas variações. Por exemplo: há regiões em que há a distinção entre /s/ grafia s e /θ/ grafias **c**, **z**. Há regiões onde não há essa distinção, ou seja, não existe o fonema interdental fricativo surdo /θ/, resultado de uma larga evolução em que o /s/ acabou impondo o fonema /s/ (RAMÍREZ, 1998). Muitos autores divergem quanto ao número de consoantes que há na língua espanhola, pois incluem os sons e seus alofones. Regueiro (1993) apresenta 34 consoantes e 4 semivogais; Quilis e Fernandez (1997) apresentam trinta e duas consoantes e 9 vogais; e Ramírez (1998) apresenta dezenove segmentos consonantais e cinco vocálicos.

Em nosso trabalho optamos pela apresentação de Quilis e Fernandez (1997, p. 17), pois, além dessa classificação dar conta de explicar os fenômenos que vamos analisar no português falado pelos espanhóis, consideramos desnecessário discorrer sobre todos os fonemas e seus respectivos alofones da língua espanhola, visto que trabalharemos somente com: (i) as vibrantes fricativa glotal desvozeada, (ii) retroflexa alveolar vozeada, (iii) vibrante alveolar vozeada, com as (iv) africadas alveopalatal desvozeada e (v) vozeada e com as laterais alveolar vozeada e (vii) alveolar vozeada velarizada.

No quadro 3, encontramos 32 consoantes classificadas conforme o modo e o ponto de articulação. São elas: seis oclusivas, oito nasais, duas africadas, dez fricativas, quatro laterais e duas vibrantes (ver quadro 3).

FUNÇÃO DAS CORDAS VOCAIS		PONTO DE ARTICULAÇÃO														
		Bilabiais		Labio – Dentais		Linguodental		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	g
	Nasais		m		ɱ		ɳ		ɲ		n		ɲ	ɲ		
	Africadas												ç	ʎ		
	Fricativas		β	f				θ	ð	s	ʃ ʒ			ʝ	x	ɣ
	Laterais						ɬ		ɮ		ɭ			ʎ		
	Vibrantes										ʀ					

**Quadro 3** – Quadro das consoantes da língua espanhola

**Fonte:** QUILIS; FERNANDEZ (1997, p. 17)

As oclusivas [t, d] ocorrem em início de sílaba, em início e meio de vocábulo – *tia* ['tia], *chocolate* [tʃoko'late], *atípico* [a'tipiko]; *día* ['dia], *medieval* [medie'vaɫ] e *media* ['media]. A consoante [d] pode apresentar modo de articulação em palavras como *pecado*. A africada [ç], <sup>14</sup> doravante [tʃ], ocorre antes das vogais [a, e, i, o, u] em início de sílaba, em início e meio de vocábulo – *chocolate* [tʃoko'late], *muchacho*

<sup>14</sup> Em nosso trabalho adotaremos, para esse fonema, a classificação /tʃ/ proposta por Cristóforo-Silva (2001).

[mu'tʃatʃo]. Este fonema ocorre com a grafia **ch**, embora em algumas regiões a consoante **ch** – *noche* ['notʃe] – pode aparecer com o som /ʃ/. A africada [y],<sup>15</sup> doravante [dʒ], ocorre em início de sílaba em início, meio e final de vocábulo – *yo* ['dʒo], *ayer* [a'dʒeɾ], *aya* ['adʒa].

Em relação às vibrantes,<sup>16</sup> apresentaremos a distribuição da fricativa glotal desvozeada [h], da vibrante alveolar vozeada [r̄] e do tepe alveolar vozeado [r]. A vibrante [h] ocorre em início e final de sílaba, em início, meio e final de vocábulo – *jamona* [ha'mona], *ajo* [a'ho] e *reloj* [rê'loh]. Em algumas regiões de Montevideu e Córdoba, na Argentina, aparecem a fricativa glotal em palavras grafadas com s antes de (p, d, t, b m, c). Ex: *fantástico* [fan'tahtiko], *desde* ['dehde], *mesmo* [mehmo].

A vibrante alveolar vozeada ocorre em final de sílaba – *ocupar* [oku'paɾ], *Marta* ['maɾta]. Em palavras com /r/ duplo, uma variante mais forte da vibrante alveolar pode ser ouvida – *perro* [pe'ɾo], *cachorro* [ka'tʃoɾo]. A vibrante simples ocorre em grupos consonantais, início de sílaba, em meio e final de vocábulo – *caro* ['karo], *arara* [a'rara]. Em grupos consonantais, chilenos do sul também podem empregar a glotal com um [t] mais aspirado – *entre* [entr<sup>h</sup>e], *problema* [pr<sup>h</sup>o'blema].

Quilis e Fernandez (1997) classificam quatro consoantes laterais no quadro de consoantes do espanhol. Em nossa pesquisa, trataremos apenas das consoantes lateral alveolar e lateral alveolar velarizada. A lateral alveolar [l], que ocorre em início de sílaba, em início, meio e final de vocábulo – *leche* ['letʃe], *salada* [sa'lada], *italo* ['italo] e, também, como a segunda consoante em grupos consonantais – *placer* [pla'θeɾ], *atleta* [atleta], *habla* ['aβla]. A lateral velarizada [ɭ] ocorre de modo categórico em final de sílaba, em meio e final de vocábulo – *mal* ['maɭ], *halconero* [aɭko'nero]. Não há, na língua espanhola, a vocalização da lateral alveolar.

<sup>15</sup> No quadro consonantal do espanhol, segundo Quilis e Fernandez (1997, p. 33), aparecem os símbolos [ç] para o fonema /tʃ/ e /ʝ/ para o fonema /dʒ/. Em nosso trabalho, no entanto, adotaremos os símbolos [tʃ], [dʒ], conforme Cristóforo-Silva (2001, p. 38).

<sup>16</sup> Ao analisar as vibrantes no português falado por espanhóis, não faremos distinção entre a fricativa glotal e a fricativa velar. Consideraremos todas as ocorrências desses dois fonemas como fricativa glotal e utilizaremos o símbolo fonético [h]. Faremos distinção somente entre a fricativa glotal, a vibrante alveolar, a retroflexa e a fricativa simples (tepe).

#### 5.4 As Diferenças e Semelhanças nos Fenômenos das Três Línguas

Nesta seção, realizamos uma comparação das consoantes que serão analisadas nas três línguas: português, inglês e espanhol. Buscamos identificar as diferenças e semelhanças de uso entre os três sistemas lingüísticos. Verificamos se essas diferenças podem acarretar dificuldades no português falado pelo grupo de americanos e espanhóis pesquisado, causando interferência na comunicação desses aprendizes. A ordem da comparação será a mesma utilizada para a análise. Portanto, iniciaremos com as vibrantes, depois as oclusivas e, por fim, as laterais.

A retroflexa [ɻ] ocorre normalmente no português em final de sílaba, em meio e final de vocábulo. Em algumas regiões/localidades de São Paulo e Paraná aparecem na posição intervocálica. No inglês, além dos contextos nos quais ela aparece no português, realiza-se também em grupos consonantais e em início de sílaba. Essa diferença na distribuição pode levar os aprendizes do português a realizar essa consoante nos mesmos contextos em que ela ocorre no inglês, em palavras como *prova* ['pɾɔvə], *rosa* ['ɾɔzə]. No espanhol, essa variante não ocorre.

A vibrante simples [r] realiza-se em algumas variedades do inglês americano e no português. No inglês, ela é chamada de *flapped /r/* e pode ocorrer em palavras grafadas com as letras **t** e **d**, como nos exemplos *city* ['sɪɾɪ], *study* [s'tʌɾɪ], o que pode trazer dificuldades para os aprendizes do português, principalmente em estilos de linguagem que envolvem a leitura. No espanhol, a vibrante simples ocorre nos mesmos contextos da língua portuguesa.

A fricativa glotal desvozeada [h], apresentada neste trabalho como posterior, aparece no português e no inglês. No espanhol, segundo Quilis e Fernandez (1997), ocorre a fricativa velar desvozeada [x], representada nessa pesquisa pelo símbolo [h] referente à fricativa glotal. Os americanos podem pronunciar a fricativa glotal tal qual ela ocorre, na maioria das vezes, no inglês – *house* ['haus]. Nos contextos em que essas consoantes ocorrem, eles também podem empregar o tepe [ɾ] ou, até mesmo, a retroflexa [ɻ]. Já os espanhóis poderão empregar a fricativa velar – *rato* ['hato] e, também, a vibrante alveopalatal [ʀ], por interferência da língua materna.

A vibrante alveopalatal [ʁ] ocorre variavelmente em alguns dialetos (ou idioletos) do português brasileiro – em certos dialetos do português paulista, paranaense, gaúcho. Ela ocorre também na língua espanhola. Na língua inglesa, esse fonema não ocorre.

As consoantes oclusivas [t, d] estão presentes no português, no inglês e no espanhol, diferenciando-se em início de vocábulo em inglês, pois ela ocorre de modo aspirado. Os aprendizes do português podem empregá-las, tal como elas ocorrem na língua materna, realizando essas consoantes de modo aspirado em palavras como *tapa* [tʰapə]. Essa interferência, no entanto, não causará problemas de comunicação no português para os aprendizes do português.

As africadas [tʃ, dʒ] ocorrem no português, no inglês e no espanhol. No entanto, na língua portuguesa, essas consoantes são grafadas com /t/, /d/ diante de [i]; no inglês, elas são grafadas, na maioria das vezes, com os grafemas **j** ou **g** e **ch**, *jet* ['dʒɛt], *general* ['dʒɛnərəl] e *teach* ['ti:tʃ]. No espanhol, a africada [tʃ] é grafada com **ch**, *muchacho* [mu'tʃatʃo], e a africada [dʒ] é grafada com **y**, *yo* ['dʒo] e com **ll**, *callado* [ka'dʒado], ocorrendo diante das cinco vogais, o que pode causar incerteza nos aprendizes ao realizar, principalmente na leitura, essas consoantes no português.

A lateral velarizada [ɭ] realiza-se nas três línguas, havendo, na maioria das regiões do Brasil, vocalização dessa consoante. Os aprendizes do português podem realizar a lateral velar em contextos em que falantes nativos do português realizam o glide recuado [w], como no exemplo *mal* [maw] ~ [maɭ], podendo trazer problemas na comunicação desses falantes, se esse fenômeno ocorrer em contextos em que a lateral velarizada não ocorre no português, como na palavra *saudade* [saɭ'dadɪ].

## 6 OS FENÔMENOS DE VARIAÇÃO

Neste capítulo, analisamos os três fenômenos de variação fonético-fonológica mais recorrentes no português falado pelos grupos de americanos e espanhóis pesquisados: (i) a fricativa glotal desvozeada, o tepe alveolar vozeado, a retroflexa alveolar vozeada e a vibrante alveolar vozeada, como em *carta* ['ka.ɾta] ~ ['karta] ~ ['kahta] ~ ['kaɦta], (ii) a palatalização das oclusivas alveodentais *tia* [tia] ~ [tʃia], *dia* [dia] ~ [dʒia], (iii) a vocalização da lateral alveolar/velarizada *mal* [maɫ] ~ [maw].

Consideramos, em nossa análise, os contextos lingüísticos em que as variantes ocorrem (posição na estrutura da sílaba, <sup>17</sup> posição no interior do vocábulo e contexto fônico precedente e/ou seguinte) e os fatores extralingüísticos – gênero, faixa etária e estilos de linguagem em que os dados foram coletados – que pressupomos estarem favorecendo o uso das variantes típicas da língua portuguesa ou determinando a permanência de variantes próprias da língua materna (inglês e espanhol) dos informantes. Nosso *corpus* constitui-se de um total de 8.626 ocorrências distribuídas entre os três fenômenos analisados, 4.973 referem-se ao uso das vibrantes, 2.162 ao fenômeno da palatalização e 491 à vocalização da lateral velarizada.

<sup>17</sup> Adotamos a noção de sílaba proposta por Abercrombie (1967), apresentada por Cristóvão-Silva (2001), que apresenta a teoria de Stetson (1951), a qual explica a sílaba em termos do mecanismo de corrente de ar pulmonar. Na produção do mecanismo de corrente de ar pulmonar, o ar não é expelido dos pulmões com uma pressão regular e constante. Os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expõem sucessivamente pequenos jatos de ar. Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constituem a base de uma sílaba. A sílaba é então interpretada como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva dessa força. Temos, então, três partes na estrutura de uma sílaba. Uma parte nuclear que é obrigatória e geralmente é preenchida por um segmento vocálico (que pode ser um segmento consonantal nasal, líquida (l ou r) ou [s] ocorre nesta posição em determinadas línguas). As outras duas partes na estrutura silábica são periféricas, opcionais e são preenchidas por segmentos consonantais. Quando ocorrem estes segmentos consonantais podem apresentar uma ou mais consoantes. Se a sílaba apresentar apenas o segmento vocálico, este preencherá todas as partes da estrutura da sílaba. A sílaba inicial da palavra “atrás”, por exemplo, apresenta apenas o segmento vocálico. A sílaba final da palavra “atrás” apresenta parte periférica à esquerda preenchida por duas consoantes: **tr**. A parte periférica à direita é preenchida pela consoante **s**. O pico silábico da sílaba final da palavra atrás é a vogal **a** que se encontra entre as consoantes **tr** e **s**. Segmentos consonantais e vocálicos são distribuídos na estrutura silábica das línguas, determinando as palavras bem-formadas naquela língua e excluindo palavras mal-formadas. Então, toda sílaba apresenta obrigatoriamente um pico ou núcleo. O núcleo de uma sílaba pode ser acentuado ou não. O acento é uma propriedade caracterizada pela tonicidade.



## 6.1 O Uso das Vibrantes

As vibrantes realizam-se foneticamente, na língua portuguesa, de diversas maneiras – e, ao que parece, também em muitas outras línguas – cujos traços articulatorios não são, a nosso ver, bem evidentes, o que leva os estudiosos, muitas vezes, a classificações divergentes em relação a certas articulações (MATTOSO CÂMARA JR., 1953; MONARETO, 1997).

Em vista dos vários matizes fonéticos encontrados nas vibrantes, adotamos, para a análise da fala dos americanos e espanhóis, uma classificação que dê conta do uso variável das vibrantes, atentando apenas para as realizações que resultam em diferenças marcadas no português do grupo pesquisado, se comparada sua pronúncia com a de falantes nativos do português do Brasil. Desse modo, consideramos, em nossa análise, a fricativa glotal desvozeada, o tepe alveolar vozeado simples (o tepe), a retroflexa alveolar vozeada e a vibrante alveolar vozeada.

A retroflexa ocorre em final de sílaba no português falado em uma grande extensão territorial do Brasil – particularmente no interior de São Paulo, do Paraná e de Minas Gerais –, aparecendo também entre vogais, em início de palavra e menos ainda em grupos consonantais. Na língua inglesa, essa consoante ocorre em grupos consonantais, entre vogais e em início de vocábulo. Mascherpe (1970) considera a retroflexa como uma semivogal alveolar que se expressa em muitas realizações fonéticas. Segundo esse autor, em alguns dialetos americanos, essa vibrante não é produzida depois de vogal. A nosso ver, as diferenças nas estruturas silábicas em que a retroflexa aparece na língua inglesa têm influência no que se refere à sua permanência em estruturas silábicas da língua portuguesa em que ela normalmente não se realiza. Segundo Quilis e Fernandez (1997), a retroflexa alveolar vozeada não ocorre na língua espanhola.

O tepe ocorre entre vogais e em grupos consonantais em todas as variedades do português brasileiro, realizando-se em final de sílaba, em algumas variedades. Segundo Avery e Ehrlich (1992), em alguns dialetos da língua inglesa, as consoantes [t] e [d] são produzidas como tepe em certos vocábulos em posição intervocálica e em final de vocábulo seguido de vogal – *butter* ['bʌtəɪ], *not at all*

[nɔrɔ'rɔɫ]. Quilis e Fernandez (1997) afirmam que, na língua espanhola, essa consoante ocorre em posição intervocálica, em grupos consonantais e em final de sílaba.

A vibrante alveolar vozeada ocorre em posição pré-vocálica em início e meio de vocábulo; a fricativa glotal pode aparecer em posição pré-vocálica e em final de sílaba, conforme variedades regionais do português brasileiro. Na língua inglesa, a fricativa glotal aparece em posição pré-vocálica e é geralmente desvozeada, embora uma realização vozeada possa ser ouvida entre vogais em palavras como *ahead*. Não ocorre na língua inglesa a vibrante alveolar vozeada. Na língua espanhola, a fricativa glotal pode aparecer em posição pré-vocálica e final de sílaba. A vibrante alveolar aparece em posição pré-vocálica, intervocálica e em final de sílaba.

Neste capítulo analisamos as vibrantes na fala dos americanos e espanhóis. Os contextos para análise da fala dos americanos são: posição pré-vocálica em início de palavra, em grupos consonantais, entre vogais e em final de sílaba. Das 2.577 ocorrências das vibrantes na fala dos americanos: 1.346 (52,23%) são de vibrante simples, 910 (35,31%) de vibrante retroflexa, e 321 (12,46%) da glotal. Não houve ocorrência da vibrante alveolar. Das 2.396 ocorrências das vibrantes coletadas com os informantes espanhóis, 240 (10,02%) são de vibrantes alveolar retroflexa, 1.530 (63,85%) são da vibrante simples, 157 (6,55%) são da glotal e 469 (19,58%) são da vibrante alveolar.

Ao todo, analisamos 4.973 ocorrências de vibrantes na fala dos dois grupos. Esses percentuais, no entanto, não refletem o uso que o grupo de falantes americanos e espanhóis aprendizes do português fazem das vibrantes; pois essas variantes, por um lado, não ocorrem em todos os contextos fônicos e estruturas silábicas – por exemplo, na fala dos americanos, em grupos consonantais aparecem [r] e [ɾ], mas não [h], *prato* ['pratu] ~ ['pɾatu]. Por outro lado, as variantes ocorrem, no *corpus*, em contexto que, na fala de nativos do português brasileiro, dificilmente aparecem – por exemplo, *roda* ['rɔda] ~ ['ɾɔda].

### 6.1.1 As vibrantes em posição pré-vocálica em início de palavra

Em posição pré-vocálica, em início de vocábulo realizam-se, no português do grupo de americanos, as variantes: retroflexa, *rosa* [ˈɾɔzɐ]; tepe, *redondo* [reˈðõdu]; e posterior fricativa, *rato* [ˈhatu]. Há, nessa estrutura silábica, predomínio da glotal, 50% – que é a articulação própria da língua portuguesa –, seguida da retroflexa, 31,08%, e, por último, do tepe, 18,92% (cf. tabela 1). Essa variação no uso das vibrantes ocorre apenas com os informantes da terceira faixa etária, pois, com os mais jovens, não há variação nesse contexto. No grupo espanhol, o maior número de ocorrências nesse contexto foi da vibrante alveolar (62,74%), seguida da glotal (35,85%) e do tepe (1,41%). Não houve ocorrência da vibrante alveolar retroflexa.

**Tabela 1** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis em posição pré-vocálica em início de vocábulo

	AMERICANOS		ESPAÑHÓIS	
	nº	%	nº	%
ɾ	23	31,08%	0	0,00%
r	14	18,92%	3	1,41%
h	37	50,00%	76	35,85%
ʎ	0	0,00%	133	62,74%
TOTAL	74	100%	212	100%

Os resultados da tabela 1 indicam que, assim como alguns falantes nativos do português apresentam dificuldades em realizar a vibrante retroflexa no inglês ou a vibrante alveolar no espanhol em posição pré-vocálica em início de palavra, os americanos e espanhóis aprendizes do português demonstram ser influenciados pela estrutura de sua língua materna ao realizar a retroflexa, o tepe ou a vibrante alveolar nesse contexto. É importante ressaltar, no entanto, que o uso variável das vibrantes em posição pré-vocálica em início de vocábulo – *rosa* [ˈɾɔzɐ] ~ [ˈɾɔzɐ] ~ [ˈhɔzɐ] se dá só entre falantes com mais idade – terceira faixa etária do grupo de americanos e segunda e terceira dos falantes espanhóis. O conhecimento de que, na língua portuguesa, apenas as articulações posteriores ocorrem nesse contexto,

parece já ter sido assimilado pelas faixas etárias mais jovens, que realizam expeditamente a variante glotal desvozeada /h/.

Dos informantes americanos das faixas etárias mais avançadas, ouvimos as três variantes: a glotal desvozeada, (50%), a retroflexa, (31,08%), e o tepe (18,92%). Ainda que o predomínio seja da glotal nesse contexto, o uso da retroflexa é bastante relevante. Na fala dos informantes espanhóis da segunda faixa etária depreendemos as variantes tepe com índice de (4,62%) e a vibrante alveolar com (67,69%); na fala dos da terceira faixa etária ocorre, além da posterior com índice de (6,32%), a vibrante alveolar com (93,68%).

A interferência da língua materna no português falado pelos inquiridos nativos espanhóis torna-se mais evidente, ao depreendermos em nossa pesquisa, a vibrante linguo-alveolar, visto que no Norte paranaense a vibrante que predomina, nesse contexto, é a alveolar retroflexa.

É interessante comentar os altos índices de uso do tepe pelos espanhóis. Acreditamos que ele acabou sendo uma variação, uma maneira de suavizar o som da vibrante alveolar, nesse contexto, apesar de sua rara ocorrência não só na região onde residem os informantes desta pesquisa, mas no Brasil, de modo geral. A esse respeito concordamos com Broselow (1984) que afirma que, muitas vezes, quando a língua-alvo apresenta estruturas silábicas que não ocorrem na língua nativa, os falantes podem forçar as estruturas da língua-alvo a se conformarem às restrições da língua nativa. Cristófar-Silva (2001) também afirma que falantes de uma segunda língua transpõem características de sua língua materna para aquela que estão aprendendo.

Acreditamos que os informantes mais velhos não percebem que essas consoantes dificilmente ocorrem no português nesse contexto. Já os informantes mais jovens apresentam mais facilidade na aprendizagem de estruturas diferentes da língua materna, pois vemos que eles não apresentam variação no uso das vibrantes em posição pré-vocálica em início de vocábulo (cf. tabela 2).

A esse respeito, concordamos com Confortin (2001), quando afirma que o maior apego à língua materna está entre os sujeitos mais velhos para quem a língua vem carregada de afetividade. Os mais jovens não desprezam a língua materna, mas integram-se a uma sociedade cujos valores são variados e para quem os

dialetos dos colonizadores nada mais são que um falar sem importância lingüístico-cultural.

**Tabela 2** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em posição pré-vocálica em início de vocábulo

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	0	0,00%	0	0,00%	23	31,08%
r	0	0,00%	0	0,00%	14	18,92%
h	51	100%	46	100%	37	50,00%
ʁ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	51	100%	46	100%	74	100%

ESPAÑHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
r	0	0,00%	3	4,62%	0	0,00%
h	52	100%	18	27,69%	6	6,32%
ʁ	0	0,00%	44	67,69%	89	93,68%
TOTAL	52	100%	65	100%	95	100%

Os estilos de linguagem correspondentes às situações enunciativas em que coletamos os dados também se mostram relevantes em relação ao uso das vibrantes em início de sílaba e início de vocábulo nos falantes da faixa etária mais velha. Como observamos na tabela 3, os dados referentes ao português falado pelos americanos mostram que os índices da retroflexa diminuem gradativamente, à medida que os estilos de coleta de dados se tornam mais formais – exceto na leitura da lista de palavras – e os do tepe e da glotal, ao contrário, aumentam – exceto também no estilo de leitura de lista de palavras (DUTRA, 2003).

**Tabela 3** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis nos quatro estilos de linguagem, em posição pré-vocálica em início de vocábulo

		AMERICANOS		ESPAÑHÓIS	
		nº	%	nº	%
Espontânea	ɹ	13	68,42%	0	0,00%
	ʀ	2	10,53%	0	0,00%
	h	4	21,05%	7	30,43%
	ɦ	0	0,00%	16	69,57%
	TOTAL	19	100%	23	100%
Dirigida	ɹ	4	19,05%	0	0,00%
	ʀ	3	14,28%	1	1,02%
	h	14	66,67%	24	24,49%
	ɦ	0	0,00%	73	74,49%
	TOTAL	21	100%	98	100%
Texto	ɹ	2	11,11%	0	0,00%
	ʀ	5	27,78%	2	4,17%
	h	11	61,11%	24	50,00%
	ɦ	0	0,00%	22	45,83%
	TOTAL	18	100%	48	100%
Pares de Palavras	ɹ	4	25,00%	0	0,00%
	ʀ	4	25,00%	0	0,00%
	h	8	50,00%	21	48,84%
	ɦ	0	0,00%	22	51,16%
	TOTAL	16	100%	43	100%

O mesmo ocorre com os informantes espanhóis, ao pronunciarem a vibrante alveolar. Seus índices de uso são altos no estilo de fala informal, apresentando uma queda em estilos mais formais. Os índices de uso do tepe diminuem à medida que a fala se torna mais formal. É relevante comentar que o mais marcante na língua nativa dos aprendizes do português das duas nacionalidades é justamente o que exerce influência sobre os informantes americanos quando usam a retroflexa e sobre os espanhóis quando pronunciam a vibrante alveolar.

Vemos que a consoante retroflexa, a vibrante alveolar e o tepe aparecem em estilos nos quais os informantes, preocupados em se comunicar, não se preocupam com a modalidade das variantes que vão utilizar. Desse modo, nesse estilo de

linguagem, usam, na língua-alvo, variedades – no caso, a vibrante retroflexa, a vibrante alveolar e o tepe – que pertencem à sua língua materna. Já em estilos de fala mais formais, como o estilo de fala dirigido, a leitura de textos e da lista de palavras, os informantes buscam ajustar as estruturas de sua língua materna às daquelas do português que estão aprendendo, realizando, em um estilo de fala mais refletido, fonemas da língua-alvo que acreditam ser usados naquele contexto – no caso, a glotal desvozeada.

Esses resultados podem contribuir de modo significativo para o ensino aprendizagem do português como segunda língua, pois as interferências da língua materna identificadas na fala dos informantes das três faixas etárias, bem como as influências dos fatores lingüísticos e extralingüísticos na aquisição do português como segunda língua, mostram que os professores de língua estrangeira precisam estar atentos aos fatores que podem interferir na aprendizagem dos alunos, a fim de identificar e reforçar variedades ainda não assimiladas por alguns, procedendo de forma diferente daquela trabalhada com aqueles que já assimilaram tais estruturas.

### **6.1.2 As vibrantes em grupos consonantais**

Segundo Cristófar-Silva (2001), nos grupos consonantais da língua portuguesa nos quais a vibrante é a segunda consoante, realiza-se normalmente o tepe. Porém, no português falado pelo grupo de americanos pesquisado, co-ocorrem, nessa estrutura silábica, as variantes: retroflexa, *retrato* [he't.ɹatu], e tepe, *prata* ['prata]. Em grupos consonantais – diferentemente do que acontece com as vibrantes em posição pré-vocálica em início de vocábulo, contexto em que a retroflexa só aparece na fala dos informantes da faixa etária mais velha –, encontramos essa variação no uso das vibrantes em informantes das três faixas etárias, embora com o predomínio do tepe. Os resultados mostram uma redução gradual nos índices de ocorrência da retroflexa, da faixa etária mais velha para a mais jovem, e elevação, também gradual, dos índices do tepe, da faixa etária mais velha para a mais jovem (DUTRA, 2003). Já com os grupos de espanhóis, verificamos somente o uso do tepe nessa estrutura (cf. tabela 4).

**Tabela 4 – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em grupos consonantais**

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	9	5,08%	12	7,59%	91	37,45%
r	168	94,92%	146	92,41%	152	62,55%
h	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
ʁ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	177	100%	158	100%	243	100%
ESPAANHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
r	130	100%	232	100%	439	100%
h	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
ʁ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	130	100%	232	100%	439	100%

Pelo fato de haver na língua espanhola o tepe nesse mesmo contexto, e não haver no sistema consonantal a variante retroflexa, os inquiridos dessa nacionalidade não apresentaram dificuldades para a realização dessa variedade. Já com os informantes americanos, vimos que, no contexto de início de sílaba, em início de vocábulo, há o emprego da retroflexa e do tepe apenas entre os informantes da primeira faixa etária, o que indica a não-interferência da língua materna sobre os mais jovens. Já em grupos consonantais, a interferência da língua materna mostra-se mais marcante na fala dos aprendizes do português, pois, como vemos na tabela 4, o uso da retroflexa mantém-se mesmo entre os informantes americanos da faixa etária mais jovem.

Embora conscientes de que, nesse contexto, essa variante não se realiza no português, a idade não foi obstáculo para que os informantes a realizassem. Devido à influência da estrutura da língua materna, esse contexto mostra-se mais resistente às variedades da língua materna do que em início de sílaba, em início de palavra.

Àquilo que vemos nesse contexto a Linguística Contrastiva chama de interferência positiva ou negativa, ou seja, os aprendizes de língua estrangeira apresentam mais facilidade em assimilar estruturas que estão presentes em sua língua materna e dificuldades naquelas ausentes, o que requer do professor de



línguas um trabalho diferenciado com os alunos aprendizes do português. Ele precisa estar atento às estruturas que causam dificuldades no aprendizado de segunda língua para poder averiguar os problemas que possam dificultar ou impedir a comunicação.

Os resultados obtidos com os americanos, mediante a análise dos estilos de linguagem da primeira faixa etária, indicam a mesma tendência apresentada por esse fenômeno em início de vocábulo, ou seja, à medida que os informantes falam mais refletidamente, há uma redução dos índices da retroflexa – exceto na leitura da lista de palavras – e elevação nos índices do tepe – exceto, também, na leitura da lista de palavras (cf. tabela 5). Não analisamos o uso das vibrantes em grupos consonantais de acordo com os estilos de linguagem nas segunda e terceira faixas etárias, porque os resultados não se mostraram relevantes. Também não analisamos os estilos de linguagem dos espanhóis, pois, não havendo variação, não há motivo para analisar os estilos de linguagem.

**Tabela 5** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos da primeira faixa etária, nos quatro estilos de linguagem, em grupos consonantais

Estilo de linguagem	Articulação das vibrantes		TOTAL
	Retroflexa	Tepe	
Espontânea	42 (52,50 %)	38 (47,50 %)	80 (100 %)
Dirigida	28 (32,94 %)	57 (67,06 %)	85 (100 %)
Texto	14 (22,95%)	47 (77,05%)	61 (100%)
Lista de palavras	8 (27,59 %)	21 (72,41 %)	29 (100%)

### 6.1.3 As vibrantes entre vogais

Antes da análise do uso das vibrantes entre vogais pelos grupos de americanos e espanhóis pesquisados, é preciso considerar que, nesse contexto, as vibrantes constituem dois fonemas em língua portuguesa e na língua espanhola: as vibrantes simples e múltipla marcam diferença de significado, por exemplo, nas palavras *caro* ['karu] e *carro* ['kahu] em português e no espanhol *caro* ['karo] e *carro*

['kaʁo]. No entanto, como vimos em Dutra (2003), no português falado pelos informantes americanos ocorrem as três variantes tanto quando se trata do fonema posterior – por exemplo, *correio* [ko'hɛyʉ] ~ [ko'reyʉ] ~ [ko'ɛyʉ] – como quando o fonema é a vibrante simples – por exemplo, *cereja* [se'reʒa] ~ [se'ɛʒa] ~ [se'heʒa]. Obviamente, se o fonema em questão é a vibrante posterior /h/, predomina a articulação posterior e, por outro lado, se o fonema for a vibrante simples /r/, realiza-se predominantemente o tepe.

Isso não acontece com os informantes espanhóis, ou seja, embora ocorram também as três variantes nesse contexto, com o fonema /r/, o predomínio é da vibrante alveolar /r̄/ e não da posterior /h/. Já com o fonema /ɾ/ não houve variação na fala dos espanhóis, houve apenas a realização do tepe (cf. tabela 6).

**Tabela 6** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis entre vogais com o fonema /ɾ/ – *caro* ['kaɾʉ]

	AMERICANOS		ESPAÑHÓIS	
	nº	%	nº	%
ɾ	25	2,94%	0	0,00%
r̄	824	96,83%	949	100%
h	2	0,23%	0	0,00%
ɸ	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	851	100%	949	100%

**Tabela 7** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis entre vogais com o fonema /r/ – *carro* ['kaɾʉ]

	AMERICANOS		ESPAÑHÓIS	
	nº	%	nº	%
ɾ	11	5,64%	0	0,00%
r̄	13	6,67%	2	0,67%
h	171	87,69%	79	26,33%
ɸ	0	0,00%	219	73,00%
TOTAL	195	100%	300	100%

É preciso levar em conta que, não obstante haja dois fonemas vibrantes na posição intervocálica na língua portuguesa, poucas vezes a substituição da realização do tepe por uma articulação posterior resulta em outra palavra, como, por exemplo, *aranha* [a'rãɲa] e *arranha* [a'hãɲa]. Desse modo, é remoto o risco de criar homônimas por meio do uso equivocado das vibrantes em contexto intervocálico. Na maioria das vezes, as mudanças na articulação das vibrantes, como depreendemos na fala dos grupos estudados, soam estranhas aos ouvidos dos falantes nativos do português brasileiro, sem, no entanto, alterar o significado do vocábulo pronunciado.

Segundo Dutra (2003), os dados referentes ao grupo americano mostram que as variantes retroflexa e tepe têm os índices reduzidos gradualmente nas faixas etárias mais jovens. Já os índices da glotal, ao contrário, têm-se elevado. O mesmo ocorre com os informantes espanhóis. Não há registro da consoante retroflexa, mas, à medida que a faixa etária se torna mais velha, eleva-se também o uso da vibrante alveolar na fala dos informantes espanhóis. A vibrante alveolar também apresenta índices elevados nas faixas etárias mais velhas, o que pode ser indício de que os informantes mais jovens adquiriram a vibrante norte paranaense mais facilmente, nesse contexto (cf. tabela 8).

Não analisamos o uso das vibrantes de acordo com os estilos de linguagem, porque os resultados não apresentaram regularidade nesse contexto. No contexto intervocálico, os índices indicam que a idade dos informantes é um fator determinante. Os falantes reduzem os índices da retroflexa e da posterior e elevam os índices do tepe nas faixas etárias mais jovens (cf. tabela 9).

Em cada um dos fonemas vibrantes /ɾ/ e /r/ há uma dada realização, e os falantes excluem aquela que representa a articulação do outro fonema: o fonema /ɾ/ inibe a variante posterior que constitui realização fonética do fonema /r/. Registramos, na tabela 6, na fala dos americanos, apenas 2 realizações da variante glotal em um universo de 851 ocorrências de vibrantes referentes ao fonema /ɾ/. O fonema /r/ também inibe a variante tepe que constitui realização fonética do fonema /ɾ/.

**Tabela 8** – Uso das vibrantes entre vogais, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, com o fonema /r/ – *carro* ['kahu]

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	Nº	%	nº	%
ɹ	0	0,00%	1	2,04%	10	13,70%
r	2	2,74%	2	4,08%	9	12,33%
h	71	97,26%	46	93,88%	54	73,97%
ʔ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	73	100%	49	100%	73	100%

ESPAÑHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	Nº	%	nº	%
ɹ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
r	0	0,00%	2	2,66%	0	0,00%
h	71	100%	8	10,67%	0	0,00%
ʔ	0	0,00%	65	86,67%	154	100%
TOTAL	71	100%	75	100%	154	100%

**Tabela 9** – Uso das vibrantes entre vogais, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, com o fonema /r/ – *caro* ['karu]

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	3	1,29%	2	0,80%	20	5,44%
r	230	98,71%	248	99,20%	346	94,02%
h	0	0,00%	0	0,00%	2	0,54%
ʔ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	233	100%	250	100%	368	100%

ESPAÑHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
r	220	100%	244	100%	485	100%
h	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
ʔ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	220	100%	244	100%	485	100%

Observamos, na tabela 7, que de 195 ocorrências de vibrantes referentes ao fonema /r/ na fala dos americanos, somente em 13 vezes realiza-se o tepe. No entanto, percebemos que esse contexto leva os falantes à incerteza na realização dessas consoantes. Embora na maioria das vezes as variantes glotal e tepe tenham sido realizadas pelos americanos tal como ocorre no português, observamos que, durante a leitura de texto e da lista de palavras, alguns informantes não sabiam qual variante empregar nesse contexto. Registramos na fala desses aprendizes o tepe, a retroflexa e a glotal – até encontrarem a variante que, para eles, era a mais adequada.

Muitas vezes, alguns desses informantes realizavam a vibrante e olhavam para a entrevistadora com o intuito de receber um aceno de afirmação sobre a variante escolhida durante a leitura. Isso mostra que é forte, nesse contexto, a interferência da língua materna na aprendizagem do português. Desse modo, o professor de línguas precisa verificar se os alunos conhecem os fonemas e em quais estruturas eles podem ser empregados para que não haja incerteza ou uso equivocado de variedades que estão sendo aprendidas.

Os dados mostram que os informantes espanhóis não variaram o som das vibrantes na posição intervocálica ao pronunciarem o fonema /r/ – *caro* ['karu] e sim o fonema /r/ – *carro* ['kahu] ~ ['kaŕu] ~ ['karu]. De 300 ocorrências observadas na fala dos espanhóis, 219 foram da vibrante alveolar, apenas 79 da glotal e 2 do tepe (cf. tabela 7). Vemos, então, que os espanhóis trazem para o português, nesse contexto, fonemas de sua língua materna, o que não ocorre no contexto onde há o fonema /r/. Acreditamos que isso se deve ao fato de essa variante estar muito presente na língua materna desses informantes.

#### **6.1.4 As vibrantes em final de sílaba**

Como vimos em Dutra (2003), as vibrantes apresentam várias realizações fonéticas em travamento silábico na língua portuguesa. Se, por um lado, não há distinção fonológica entre diferentes articulações nessa estrutura silábica, por outro, tais articulações marcam variedades dialetais, regionais, no português brasileiro e

diferenças entre grupos sociais. É ainda importante mencionar que, no falar norte paranaense, predomina a realização retroflexa da vibrante em posição final de sílaba, articulação esta predominante também no português falado pelo grupo de americanos pesquisado – *mar* ['maɪ]. Diferentemente do que ocorre com o grupo espanhol. Em final de sílaba não é a retroflexa que predomina entre os informantes da pesquisa e sim o tepe – *mar* ['mar].

Como vemos na tabela 10, no *corpus* referente a esse grupo, realizam-se as variantes: retroflexa, glotal e tepe. Não há registro da vibrante múltipla. Na fala dos espanhóis aparecem as vibrantes: retroflexa, glotal, vibrante alveolar e tepe. Não consideramos, em nossa análise, a apócope da vibrante que ocorre freqüentemente em final de palavra, pois, para levá-la em conta, precisaríamos de uma investigação sobre o seu condicionamento morfossintático, o que não constitui o objetivo desta pesquisa.

**Tabela 10 – Uso das vibrantes em final de sílaba (geral)**

	AMERICANOS		ESPAÑHÓIS	
	nº	%	nº	%
ɹ	740	94,63%	240	25,67%
r	16	2,05%	576	61,60%
h	26	3,32%	2	0,22%
ʁ	0	0,00%	117	12,51%
TOTAL	782	100%	935	100%

Como afirma Dutra (2003), os dados contidos na tabela 10 referentes aos americanos indicam que o uso da vibrante em final de sílaba pelo grupo de americanos tem características muito semelhantes ao que observamos no falar norte paranaense, no qual registramos uma freqüência muito alta da variante retroflexa, aparecendo esporadicamente as pronúncias glotal e tepe nas três faixas etárias. Embora haja a realização das quatro variantes na fala dos grupos de espanhóis, a freqüência mais alta nesse contexto ocorre com a variante tepe, seguida da retroflexa e, por fim, há também a realização da vibrante alveolar.

Como vemos na tabela 11, os informantes americanos mais jovens e os mais velhos empregam a variante regional /ɹ/ em final de sílaba, embora apresentem variação com o tepe e a glotal. Já os informantes espanhóis mais jovens empregam

quase categoricamente a retroflexa, embora os mais velhos apresentem maior índice do tepe nesse contexto. Acreditamos que o motivo que leva os informantes espanhóis mais velhos a empregarem o tepe nesse contexto é, primeiramente, o desejo de não diferir tanto de sua língua materna.

**Tabela 11** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em final de sílaba

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	730	96,17%	137	96,48%	322	94,15%
r	3	0,40%	0	0,00%	3	0,88%
h	26	3,43%	5	3,52%	17	4,97%
ʁ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	759	100%	142	100%	342	100%
ESPAANHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
ɹ	227	98,26%	2	0,69%	11	2,65%
r	2	0,87%	237	82,01%	337	81,20%
h	2	0,87%	0	0,00%	0	0,00%
ʁ	0	0,00%	50	17,30%	67	16,15%
TOTAL	231	100%	289	100%	415	100%

Os dados referentes às vibrantes em final de sílaba, de acordo com os estilos de linguagem (cf. tabela 12), mostram que os índices da retroflexa na fala dos americanos são elevados desde o contexto espontâneo ao mais formal, apresentando poucas ocorrências do tepe e da glotal (DUTRA, 2003). Com o grupo de espanhóis vemos que, conforme os estilos se tornam mais formais, os índices da retroflexa aumentam e os do tepe diminuem – exceto em pares de palavras. Acreditamos que os informantes empregam a retroflexa sempre que se encontram em um estilo mais refletido de fala.

**Tabela 12** – Uso das vibrantes, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem, em final sílaba

		AMERICANOS		ESPAANHÓIS	
		nº	%	nº	%
Espontânea	ɹ	174	95,60%	20	9,22%
	r	7	3,85%	185	85,25%
	h	1	0,55%	0	0,00%
	ʁ	0	0,00%	12	5,53%
TOTAL		182	100%	217	100%
Dirigida	ɹ	221	94,44%	86	23,12%
	r	6	2,57%	242	65,05%
	h	7	2,99%	1	0,27%
	ʁ	0	0,00%	43	11,56%
TOTAL		234	100%	372	100%
Texto	ɹ	194	92,82%	71	40,11%
	r	1	0,48%	97	54,80%
	h	14	6,70%	0	0,00%
	ʁ	0	0,00%	9	5,09%
TOTAL		209	100%	177	100%
Pares de Palavras	ɹ	151	96,18%	63	37,28%
	r	2	1,27%	52	30,77%
	h	4	2,55%	1	0,59%
	ʁ	0	0,00%	53	31,36%
TOTAL		157	100%	169	100%

### 6.1.5 Considerações sobre as vibrantes

A análise dos dados levantados referentes às vibrantes permite que sejam feitas algumas observações. Primeiramente, vemos que os grupos de americanos e espanhóis apresentam variação no uso das vibrantes em praticamente todos os contextos – exceto em grupos consonantais e em posição intervocálica com a vibrante simples /r/ em que não houve variação na fala dos espanhóis. Essa variação é influenciada por uma diversidade de fatores lingüísticos e extralingüísticos que podem tanto favorecer quanto inibir o processo de aprendizagem. O contexto em que se usa o fonema no inglês e no espanhol motiva o seu uso no português: por exemplo, o uso da retroflexa em início de sílaba, em



início de vocábulo pelos informantes americanos – *redondo* [ɾe'dõdu] – e em grupos consonantais – *prova* [pɾɔva], o uso da vibrante alveolar do espanhol em trava silábica *carta* ['kaɾta] e em início de sílaba *rato* [ɾatu].

Assim como vimos na análise do português falado pelos americanos, vemos que o mesmo ocorre na fala dos espanhóis, cujos fatores extralingüísticos, como a idade dos informantes e os estilos de linguagem, também devem ser considerados no ensino e aprendizagem do português como segunda língua. Observamos no início de sílaba o predomínio da retroflexa na fala dos americanos e da luta entre a vibrante alveolar e a glotal na fala dos espanhóis.

A variação no uso das vibrantes nesse contexto ocorre entre os informantes mais velhos, que apresentam mais dificuldades em se desvencilhar de estruturas da língua nativa, diferentemente do que ocorre entre os informantes mais jovens, cuja adaptação às características da língua-alvo é mais fácil. Já em grupos consonantais, os resultados mostraram variação na fala dos americanos, o que não ocorreu na fala dos espanhóis. Na posição intervocálica com o fonema /r/, diferentemente do que ocorreu com os americanos, onde predominou a glotal, os espanhóis empregaram a vibrante alveolar.

Os dados sobre as vibrantes permitem-nos concluir que o fator extralingüístico faixa etária é importante, pois, entre os idosos, são altos os índices de uso da vibrante alveolar pelos espanhóis e da retroflexa pelos americanos em posição intervocálica, e em posição pré-vocálica referentes ao fonema /r/ pelos espanhóis. Em final de sílaba, os resultados mostram uma diferença no emprego das vibrantes entre os americanos e espanhóis. Da mesma forma que o uso da retroflexa é praticamente categórico na fala dos americanos, na fala dos espanhóis prevalece o tepe, sobretudo em estilos mais formais, embora constatemos que, conforme os estilos se tornam mais formais, aumentam os índices da retroflexa para ficarem mais próximos da variante falada na região.

Essas constatações levam-nos a pensar no ensino do português para estrangeiros sob outro prisma, pois, como afirma Furtoso (2001), até pouco tempo atrás acreditava-se que, para ensinar português para estrangeiros que estivessem por algum motivo, vivendo no Brasil, bastava ser falante nativo da variedade brasileira do português. Segundo a autora, esta é uma crença generalizada para qualquer língua, o que chamam de mito do falante nativo.

Alguns anos se passaram e a exigência aumentou, isto é, não basta ser falante nativo, é preciso ter a formação necessária para que o professor saiba posicionar-se e orientar alunos que apresentam na fala o que a seção acima acabou de mostrar sobre o uso das vibrantes pelos nativos americanos e espanhóis aprendizes do português. Por meio desse conhecimento, o professor pode ter maior embasamento no preparo de materiais e, também, no uso de metodologias diversificadas que possam auxiliar nas dificuldades específicas de cada aluno ou grupo de alunos.

## 6.2 A Palatalização das Oclusivas Dentais [t, d]

Nesta seção, tratamos da palatalização das oclusivas dentais [t, d] antes de [i], fenômeno que se realiza variavelmente na fala do grupo de americanos e espanhóis pesquisado. As oclusivas [t, d] podem ocorrer com articulação alveolar ou dental. Todavia, em determinadas regiões brasileiras, aparecem com articulação alveopalatal, [tʃ, dʒ] quando seguidas de [i]. A palatalização das oclusivas dentais realiza-se tipicamente no Sudeste brasileiro e Centro-Oeste, ocorrendo também em regiões menos delimitadas como Norte e Nordeste. No norte paranaense, onde vivem os informantes desta pesquisa, aplica-se categoricamente a regra de palatalização de [t, d] antes de [i].

Na língua inglesa, as oclusivas [t, d] são produzidas com articulação ápico-alveolar e as africadas [tʃ, dʒ] com articulação alveopalatal – *ticket* ['tɪkɪt], *child* ['tʃaɪld], *diplomat* ['dɪpləmæt], *jig* ['dʒɪg]. Tanto as oclusivas quanto as africadas realizam-se em início e final de sílaba, em início, meio e final de vocábulo (DUTRA, 2003).

Na língua espanhola, as oclusivas surda /t/ e sonora /d/ são produzidas com articulação linguodental *tilo* ['tilo], *disco* ['disko] e as africadas [tʃ, dʒ] com articulação linguopalatal – *yuca* ['dʒuka], *marcha* ['maɾtʃa]. No entanto, a oclusiva pode aparecer também como fricativa em alguns contextos. Tanto as surdas quanto as sonoras

aparecem em início, meio e final de sílaba. Já a africada /tʃ/ ocorre no espanhol com a grafia **ch** e a africada /dz/ ocorre com a grafia **y** e, também, com a grafia **ll**, aparecendo em início de sílaba, em início, meio e final de vocábulo. Ambas aparecem antecedendo as vogais [a, e, i, o, u].

Nosso *corpus* referente à palatalização das oclusivas conta com um total de 2.162 ocorrências. Dos 994 usos dessas variantes na fala dos americanos, 378 (38,03%) são das oclusivas e 616 (61,97 %) das africadas. Na fala dos espanhóis verificamos um total de 1.168 ocorrências, 875 oclusivas (74,91%) e 293 (25,09%) africadas, predominando assim o uso das variantes oclusivas no grupo espanhol e africada no grupo americano. Nessa primeira reflexão sobre os dados, vemos que os espanhóis empregam mais as oclusivas do que os americanos.

Os dados mostram que as variantes africadas aparecem na fala dos dois grupos das três faixas etárias, de aprendizes do português pesquisados – *dia* [ˈdʒia], *tipo* [tʃipɔ], apresentando os falantes da faixa etária mais avançada uma redução nos índices de uso das africadas em relação aos das faixas etárias mais jovens. Os falantes da faixa etária mais velha recorrem com mais frequência às oclusivas – *dia* [ˈdia], as quais se reduzem, também gradualmente, nas faixas etárias mais jovens. Os resultados indicam que, da mesma forma que os informantes mais jovens têm mais facilidade para produzir a variedade das vibrantes mais próxima à do norte paranaense, o mesmo ocorre com o fenômeno da palatalização (cf. tabelas 13 e 14).

Em relação à palatalização na fala do grupo de americanos, vemos que os estilos de linguagem mostram-se também relevantes no que tange à aplicação da regra de palatalização (cf. tabela 15). Os índices da oclusiva [d] tanto na 1ª quanto na 3ª faixa etária diminuem gradativamente, à medida que os estilos se tornam mais formais – exceto nos estilos de fala que envolvem a escrita (leitura de texto) (cf. tabela 15). Na 2ª faixa etária, os índices de uso dessa consoante também diminuem à medida que os contextos se tornam mais formais – exceto nos estilos de linguagem sonora (DUTRA, 2003).

**Tabela 13 – Palatalização da oclusiva [d], pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em início e meio de vocábulo**

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
[dʒ]	174	95,60%	98	75,38%	46	21,40%
[d]	8	4,40%	32	24,62%	169	78,60%
TOTAL	182	100%	130	100%	215	100%

ESPAÑHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
[dʒ]	81	90,00%	5	4,13%	11	3,27%
[d]	9	10,00%	116	95,87%	325	96,73%
TOTAL	90	100%	121	100%	336	100%

**Tabela 14 – Palatalização da oclusiva [t], pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em início e meio de vocábulo**

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
[tʃ]	131	97,76%	102	87,93%	66	30,14%
[t]	3	2,24%	14	12,07%	153	69,86%
TOTAL	134	100%	116	100%	219	100%

ESPAÑHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
[tʃ]	141	97,24%	41	21,47%	14	4,91%
[t]	4	2,76%	150	78,53%	271	95,09%
TOTAL	145	100%	191	100%	285	100%

Os dados mostram que o uso das africadas *dia* ['dʒia], *tipo* [tʃipu] pelos espanhóis da primeira faixa etária mantêm-se altos nos estilos de linguagem espontâneo e dirigido, apresentando redução no estilo que envolve a leitura (85%). Em relação às oclusivas *dia* ['dia], *tipo* [tipu], vemos um aumento gradativo em sua realização à medida que os estilos de fala se tornam mais formais – exceto no estilo de leitura de pares de palavras.

**Tabela 15 – Palatalização da oclusiva [d], pelos informantes americanos das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem**

		Americanos					
		1ª Faixa Etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
		nº	%	nº	%	nº	%
Espontânea	[d <sub>3</sub> ]	76	93,83%	21	75,00%	7	6,73%
	[d]	5	6,17%	7	25,00%	97	93,27%
TOTAL		81	100%	28	100%	104	100%
Dirigida	[d <sub>3</sub> ]	66	98,51%	54	69,23%	28	45,16%
	[d]	1	1,49%	24	30,77%	34	54,84%
TOTAL		67	100%	78	100%	62	100%
Texto	[d <sub>3</sub> ]	29	93,55%	21	95,45%	8	18,18%
	[d]	2	6,45%	1	4,55%	36	81,82%
TOTAL		31	100%	22	100%	44	100%
Pares	[d <sub>3</sub> ]	3	100%	2	100%	3	60,00%
	[d]	0	0,00%	0	0,00%	2	40,00%
TOTAL		3	100%	2	100%	5	100%

Na segunda faixa etária, não houve ocorrência da variante africada na fala espontânea, estilo em que o informante não se preocupa com a fala, conforme ocorre na fala dirigida, apresentando uma redução à medida que o estilo se torna mais formal como, por exemplo, em leitura de texto. As oclusivas aparecem em (100%) na fala espontânea, apresentando pequena queda no estilo dirigido, voltando a se elevar à medida que os estilos se tornam mais formais. No estilo que julgamos mais formal, não houve ocorrência da africada. Na terceira faixa etária, tal fato também ocorre – exceto no estilo de pares de palavras (cf. tabela 16). As oclusivas, por sua vez, têm seus índices elevados nos estilos mais informais, apresentando uma pequena redução no estilo considerado mais formal como, por exemplo, em leitura de pares de palavras.

Como vemos na tabela 17, em relação à africada [tʃ], os índices apresentam um aumento gradual nos estilos de linguagem sonora, apresentando uma queda em estilos que envolvem a escrita na primeira faixa etária. Nas segunda e terceira faixas etárias, a tendência parece ser a mesma: os índices da africada são altos em estilo de fala, apresentando uma queda no estilo de leitura de texto que envolve a escrita.

**Tabela 16 – Palatalização da oclusiva [d], pelos informantes espanhóis das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem**

		Espanhóis					
		1ª Faixa Etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
		nº	%	nº	%	nº	%
Espontânea	[dʒ]	16	94,12%	0	0,00%	0	0,00%
	[d]	1	5,88%	35	100%	135	100%
TOTAL		17	100%	35	100%	135	100%
Dirigida	[dʒ]	27	93,10%	8	13,11%	4	2,67%
	[d]	2	6,90%	53	86,89%	146	97,33%
TOTAL		29	100%	61	100%	150	100%
Texto	[dʒ]	34	85,00%	3	10,34%	0	0,00%
	[d]	6	15,00%	26	89,66%	41	100%
TOTAL		40	100%	29	100%	41	100%
Pares	[dʒ]	4	100%	0	0,00%	1	25,00%
	[d]	0	0,00%	2	100%	3	75,00%
TOTAL		4	100%	2	100%	4	100%

**Tabela 17 – Palatalização da oclusiva [t], pelos informantes americanos das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem**

		Americanos					
		1ª Faixa Etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
		nº	%	nº	%	nº	%
Espontânea	[tʃ]	43	97,73%	7	87,50%	17	16,19%
	[t]	1	2,27%	1	12,50%	88	83,81%
TOTAL		44	100%	8	100%	105	100%
Dirigida	[tʃ]	42	100%	50	86,21%	35	45,45%
	[t]	0	0,00%	8	13,79%	42	54,55%
TOTAL		42	100%	58	100%	77	100%
Texto	[tʃ]	20	83,33%	20	83,33%	9	45,00%
	[t]	4	16,67%	4	16,67%	11	55,00%
TOTAL		24	100%	24	100%	20	100%
Pares	[tʃ]	25	96,15%	25	96,15%	4	25,00%
	[t]	1	3,85%	1	3,85%	12	75,00%
TOTAL		26	100%	26	100%	16	100%

Os dados referentes à palatalização de /t/ pelos espanhóis mostram que os informantes espanhóis da primeira faixa etária realizam a africada /tʃ/ de modo

praticamente categórico, apresentando pequena redução desse uso no estilo de leitura de pares de palavras, considerado o estilo mais informal (cf. tabela 18). Já na segunda faixa etária, vemos que a africada apresenta um aumento do estilo espontâneo para o dirigido e mantém esses índices até os estilos mais formais com uma pequena redução do estilo dirigido para o de leitura de texto. A oclusiva /t/, por sua vez, apresenta-se com um índice maior de uso no estilo espontâneo e reduz seu uso à medida que os estilos se tornam mais formais – exceto no estilo de linguagem dirigido.

Na terceira faixa etária percebemos que há um baixo índice de uso da africada – exceto no estilo dirigido que apresenta um pequeno aumento – e uma redução gradual no uso da oclusiva /t/, à medida que os estilos se tornam mais formais – exceto no estilo de fala dirigida.

**Tabela 18** – Palatalização da oclusiva [t], pelos informantes espanhóis das três faixas etárias, nos quatro estilos de linguagem

		Espanhóis					
		1ª Faixa Etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
		nº	%	nº	%	nº	%
Espontânea	[tʃ]	25	100%	4	10,53%	6	6,32%
	[t]	0	0,00%	34	89,47%	89	93,68%
TOTAL		25	100%	38	100%	95	100%
Dirigida	[tʃ]	47	100%	24	24,24%	16	12,60%
	[t]	0	0,00%	75	75,76%	111	87,40%
TOTAL		47	100%	99	100%	127	100%
Texto	[tʃ]	30	100%	5	23,81%	2	6,67%
	[t]	0	0,00%	16	76,19%	28	93,33%
TOTAL		30	100%	21	100%	30	100%
Pares	[tʃ]	39	90,70%	8	24,24%	0	0,00%
	[t]	4	9,30%	25	75,76%	43	100%
TOTAL		43	100%	33	100%	43	100%

Acreditamos que a queda dos índices das africadas na fala do grupo de americanos, sobretudo nos estilos de linguagem que envolvem a escrita – leitura de texto e da lista de palavras – deve-se à incerteza dos informantes em realizar essas consoantes, pois, na língua portuguesa, elas são grafadas com as letras **t** e **d** – *tia* [tʃia] e *dia* [dʒia] (DUTRA, 2003). Na língua inglesa, as africadas são grafadas, na

maioria das vezes, com as letras **j/g** e **ch** – *jet* ['dʒɛt]; *child* ['tʃaɪld]. Percebemos hesitação dos informantes, durante a leitura de texto e da lista de palavras, em palatalizar as oclusivas [t, d], ao passo que, em palavras grafadas com as letras **j/g** e **ch**, alguns aprendizes empregaram as africadas, guiados pela grafia de sua língua materna.

O uso das africadas pelos espanhóis também é comprometido, visto que, assim como ocorre com americanos, durante as entrevistas nos estilos de fala que envolve a leitura, há a interferência da grafia **ch, y** – *yuca* ['dʒuka], *marcha* ['maɾtʃa]. No caso dos informantes espanhóis, o uso das africadas é maior também entre os informantes mais jovens. De modo geral, os índices das africadas aumentam à medida que os estilos se tornam mais formais – exceto em alguns contextos.

### 6.2.1 Considerações sobre a palatalização das oclusivas [t, d]

Os dados acerca do fenômeno de palatalização mostram a mesma tendência de uso das vibrantes pelos grupos de americanos e espanhóis. Os índices de uso das oclusivas são maiores entre os informantes mais velhos; os informantes mais jovens usam menos essas variantes. Já as africadas foram mais empregadas pelas faixas etárias mais jovens e menos pelas faixas etárias mais velhas. Estudiosos como Dulay; Burt; Krashen (1982) afirmam que o fator idade influencia muito na aquisição de segunda língua. Expõem eles:

The belief that children are better at language acquisition than adults is supported by both scientific and anecdotal evidence. Children acquiring second language in natural environments are more likely to eventually sound like native speakers than adults are.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> A crença de que crianças são melhores em aquisição de língua do que os adultos é sustentada por ambas as evidências: científicas e anedóticas. As crianças, adquirindo a segunda língua em ambiente natural, são mais propensas a eventuais descobertas como os falantes nativos do que os adultos.



Do mesmo modo que os condicionantes lingüísticos e extralingüísticos influenciaram variavelmente os americanos no uso das vibrantes, influenciaram-nos, também, no fenômeno da palatalização. Em relação aos estilos de linguagem, à medida que eles se tornam mais formais, os índices da palatalização aumentam – exceto em alguns estilos mais formais de fala.

De modo geral, na fala do grupo de espanhóis, os índices referentes ao uso das africadas nas primeira e segunda faixas se elevam conforme os estilos de linguagem se tornam mais formais – exceto em alguns contextos, resultado parecido com o observado na fala do grupo de americanos. Já na terceira faixa etária há uma redução no uso das africadas. O uso das oclusivas, por sua vez, diminui, exceto em alguns estilos de fala.

Pudemos observar que, além da influência dos fatores lingüísticos e extralingüísticos no fenômeno de palatalização, há também a interferência da escrita da língua materna na fala dos dois grupos analisados. Tal influência mostra-se evidente, principalmente, nos estilos de leitura de texto e da lista de palavras, na qual ocorreu redução nos índices das africadas. Percebemos que, em estilos de linguagem em que o falante utiliza uma fala menos refletida, sobretudo em conversa espontânea –, já que, no estilo de entrevista dirigida, o informante tem alguns momentos para refletir sobre suas respostas – os aprendizes do português realizam as africadas. Os estilos de linguagem, em que os informantes refletem sobre as respostas que vão dar ou os estilos que envolvem a escrita, levaram à redução na realização dessas consoantes.

### **6.3 A Vocalização da Lateral em Final de Sílabas**

Segundo Cristófar-Silva (2001), a lateral alveolar velarizada ocorre no português europeu e em algumas variedades do português brasileiro, podendo ocorrer com articulação alveolar ou dental. Essa consoante realiza-se em final de sílaba, em meio e final de vocábulo – *sa* ['saɫ]. Porém, nessa estrutura silábica, pode ocorrer a realização de um segmento com características articulatórias da vogal recuada arredondada [u] – *sa* ['sau], processo fonológico denominado vocalização

da lateral. Sabemos que a semivocalização ocorre na maioria das regiões do Brasil, inclusive na região em que vivem os informantes desta pesquisa.

Na língua inglesa, a lateral velarizada [ɫ] é produzida com articulação ápico-alveolar e também ocorre em final de sílaba, em meio e final de vocábulo. No entanto, não registramos, no sistema fonético-fonológico da língua inglesa, a vocalização dessa consoante. Segundo Quilis e Fernandez (1997), na língua espanhola, a lateral velarizada é produzida com articulação linguoalveolar e ocorre em posição pré-vocálica, intervocálica, em trava e final de sílaba. No espanhol, não ocorre a vocalização dessa consoante.

Nesta seção, analisamos a vocalização da lateral [ɫ] na fala dos grupos de informantes pesquisados nos seguintes contextos: final de sílaba, em meio de vocábulo ['kawdu] ~ ['kaɫdu] e final de sílaba em final de vocábulo [fi'naw] ~ [fi'naɫ]. Das 315 ocorrências na fala dos americanos, 92 (29,21%) são da lateral e 223 (70,79%) do glide recuado arredondado. Na fala dos espanhóis, verificamos um total de 173 ocorrências, sendo 146 (84,40%) da lateral alveolar e 27 (15,60%) do glide recuado arredondado. Percebemos, na fala desses aprendizes, a aplicação variável da vocalização – *balde* ['baɫde], *falta* ['fawta], tanto em meio quanto em final de vocábulo – *balde* ['baɫde] ~ ['bawde], *mal* ['maɫ] ~ ['maw]. Como observamos na tabela 19, predominam a semivogal na fala dos informantes mais jovens e a lateral na fala dos informantes mais velhos nas duas etnias pesquisadas.

De acordo com os resultados obtidos, os índices da lateral alveolar velarizada e os da vocalização aumentam gradualmente da faixa etária mais velha para as mais jovens – ['bawde], ['maw]. Isso indica que os aprendizes mais velhos são mais resistentes às estruturas do português.

O contexto de uso parece estar condicionado ao emprego da lateral pelos americanos aprendizes do português, principalmente na primeira faixa etária, pois, em final de vocábulo, essa consoante tem índices mais elevados do que em meio de vocábulo. Nas segunda e terceira faixas etárias, os índices da lateral são reduzidos em ambos os contextos (cf. tabelas 20 e 21).

O mesmo ocorre com os informantes espanhóis, pois, na segunda faixa etária, em meio de vocábulo, os índices são mais elevados do que em final de vocábulo. O emprego do glide recuado arredondado, em meio de sílaba – ['bawde],

[*maw*] é mais elevado (13,79%) do que em final de sílaba. Na segunda faixa etária, o glide apresentou índices mais elevados em final de vocábulo do que em meio. A primeira faixa etária não empregou a lateral alveolar em final de vocábulo.

**Tabela 19** – Vocalização da lateral alveolar velarizada, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em meio de vocábulo

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
l	2	3,70%	13	28,89%	20	33,33%
w	52	96,30%	32	71,11%	40	66,67%
TOTAL	54	100%	45	100%	60	100%

ESPAANHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
l	1	2,17%	51	92,73%	50	86,21%
w	45	97,83%	4	7,27%	8	13,79%
TOTAL	46	100%	55	100%	58	100%

**Tabela 20** – Vocalização da lateral alveolar, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
l	4	3,77%	24	27,59%	64	52,46%
w	102	96,23%	63	72,41%	58	47,54%
TOTAL	106	100%	87	100%	122	100%

ESPAANHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
l	1	1,22%	119	81,51%	146	84,39%
w	81	98,78%	27	18,49%	27	15,61%
TOTAL	82	100%	146	100%	173	100%

**Tabela 21** – Vocalização da lateral alveolar velarizada, pelos informantes americanos e espanhóis das três faixas etárias, em final de vocábulo

AMERICANOS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
l	2	3,85%	11	26,19%	44	70,97%
w	50	96,15%	31	73,81%	18	29,03%
TOTAL	52	100%	42	100%	62	100%

ESPAANHÓIS						
	1ª Faixa etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
	nº	%	nº	%	nº	%
l	0	0,00%	67	74,44%	96	83,48%
w	36	100%	23	25,56%	19	16,52%
TOTAL	36	100%	90	100%	115	100%

Tal como mostram os resultados observados na vocalização da lateral alveolar na fala do grupo de americanos, de acordo com os estilos de linguagem, à medida que os estilos de fala se tornam mais formais, os índices de ocorrência da lateral diminuem nas faixas etárias mais jovens. Em relação à vocalização dessa consoante, conforme os estilos de linguagem se tornam mais formais, os índices aumentam nas três faixas etárias. Os dados indicam que a faixa etária mais jovem está assimilando de forma gradual a vocalização da lateral, ao contrário do grupo de informantes mais velhos, que têm apresentado maior resistência à realização dessa variante (cf. tabela 22).

Com o grupo de espanhóis verificamos que, na primeira faixa etária, o uso do glide é praticamente categórico – exceto no estilo de fala que envolve a leitura – [ˈbawde]. Na segunda faixa etária, conforme os estilos se tornam mais formais, há uma elevação nos índices de uso da lateral – *balde* [ˈbaɪde], ao passo que, em informantes mais velhos, conforme o estilo de fala se torna mais formal, há também uma redução nos índices da lateral e uma elevação nos índices do glide.

**Tabela 22** – Vocalização da lateral velarizada, pelo grupo de americanos, nos quatro estilos de linguagem, em final de sílaba e de vocábulo

		AMERICANOS					
		1ª Faixa Etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
		nº	%	nº	%	nº	%
Espontânea	ɫ	18	29,51%	2	28,57%	26	50,98%
	w	43	70,49%	5	71,43%	25	49,02%
TOTAL		61	100%	7	100%	51	100%
Dirigida	ɫ	31	28,97%	14	25,45%	29	65,91%
	w	76	71,03%	41	74,55%	15	34,09%
TOTAL		107	100%	55	100%	44	100%
Texto	ɫ	9	23,68%	4	17,39%	9	33,33%
	w	29	76,32%	19	82,61%	18	66,67%
TOTAL		38	100%	23	100%	27	100%
Pares	ɫ	1	25,00%	0	0,00%	2	50%
	w	3	75,00%	3	100%	2	50%
TOTAL		4	100%	2	100%	4	100,00%

**Tabela 23** – Vocalização da lateral velarizada, pelo grupo de espanhóis, nos quatro estilos de linguagem, em final de sílaba e de vocábulo

		ESPAÑHÓIS					
		1ª Faixa Etária		2ª Faixa etária		3ª faixa etária	
		nº	%	nº	%	nº	%
Espontânea	ɫ	0	0,00%	39	79,59%	69	90,79%
	w	5	100%	10	20,41%	7	9,21%
TOTAL		5	100%	49	100%	76	100%
Dirigida	ɫ	0	0,00%	63	81,82%	60	82,19%
	w	49	100%	14	18,18%	13	17,81%
TOTAL		49	100%	77	100%	73	100%
Texto	ɫ	1	4,17%	14	82,35%	14	73,68%
	w	23	95,83%	3	17,65%	5	26,32%
TOTAL		24	100%	17	100%	19	100%
Pares	ɫ	0	0,00%	3	100%	3	60,00%
	w	4	100%	0	0,00%	2	40,00%
TOTAL		4	100%	3	100%	5	100%

### 6.3.1 Considerações sobre a vocalização da lateral alveolar

Os resultados acerca da vocalização da lateral permitem-nos concluir que esse fenômeno é condicionado por fatores lingüísticos e extralingüísticos. A análise do uso da lateral na fala dos dois grupos mostra que o fator lingüístico, em contexto de final de vocábulo, favorece a realização da lateral, pois os índices da lateral são mais elevados nesse contexto. Em relação ao condicionante extralingüístico faixa etária, percebemos a mesma tendência apresentada no uso das vibrantes e da palatalização das oclusivas, ou seja, os índices da lateral são mais elevados na faixa etária mais velha nos dois grupos pesquisados. A faixa etária mais jovem mostrou menos resistência à vocalização dessa consoante. Em relação aos estilos de linguagem, os dados indicam a mesma tendência das vibrantes e da palatalização na fala dos americanos, ou seja, à medida que os estilos de linguagem se tornam mais formais, os índices de uso da lateral alveolar diminuem. Curiosamente, na fala dos informantes espanhóis, à medida que os estilos se tornam mais formais na segunda faixa etária, os índices da lateral aumentam – exceto no estilo de fala dirigido. Na terceira faixa etária, conforme os estilos de fala se tornam mais formais, há uma redução nos índices da lateral e um aumento no uso do glide.

A maneira como os americanos e espanhóis realizam a lateral – com articulação velar ou vocalizada – não influencia na aprendizagem do português como língua estrangeira, uma vez que a maioria dos falantes nativos do português, em determinadas regiões do país, também vocalizam essa consoante. Os americanos realizaram a lateral, na maioria das vezes, em vocábulos que não interferem na comunicação, por exemplo, *maldade* [maɫ'dadi], *calma* ['kaɫma].

Os americanos realizaram essa consoante em estruturas nas quais ela nunca ocorre no português: *gordura*, [goɫ'dura], *guaraná* [gwaɫ'na]. Tal fato não ocorreu com espanhóis. O professor de PFOL precisa estar atento aos contextos em que a vocalização ocorre, para que o uso de uma ou outra variante não interfira na comunicação. Concordamos com Agostini e Menon (1994) quando afirmam que a formação do professor de português como língua estrangeira precisa forçosamente abordar a questão da variação lingüística existente no português do Brasil e

necessita de discernimento para reconhecer os juízos de valor que pesam sobre as diversas pronúncias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a importância e o espaço que o português para estrangeiros tem tomado tanto no ensino quanto nas pesquisas na área de línguas estrangeiras, é que nos propusemos descrever alguns fenômenos lingüísticos encontrados na fala de americanos e espanhóis falantes nativos do inglês e espanhol, aprendizes do português. Tendo trabalhado com esses fenômenos na fala de americanos (DUTRA, 2003) e percebido a necessidade de ampliar nossos estudos para o espanhol, a fim de verificar os possíveis problemas de *performance* também desses aprendizes de português, é que decidimos realizar esse trabalho.

A comparação entre o desempenho dos falantes de inglês e de espanhol no aprendizado do português permitiu comprovar nossa hipótese de que as dificuldades encontradas apresentam-se como fenômenos de variação e são condicionados por fatores lingüísticos, tais como os contextos fônicos, as estruturas silábicas e do vocábulo, somando-se a isso os fatores extralingüísticos como a faixa etária e os estilos de uso da linguagem. Buscamos também refletir sobre a formação adequada do professor de português como língua estrangeira.

Consideramos importante não ignorar a relação da aprendizagem de segunda língua com os aspectos sociais. Devido a essa relação é que analisamos a aquisição do português por falantes americanos e espanhóis utilizando os pressupostos da Sociolingüística, para entender, descrever, analisar e explicar a variação presente na fala dos informantes. Acreditamos que essa teoria foi a mais condizente com o nosso trabalho e, assim, pudemos oferecer nossa contribuição às pesquisas na área de PPFOL.

Para a análise referida acima, observamos que o vínculo entre a aquisição de segunda língua e a Sociolingüística deu-se em diferentes níveis: o social, na medida em que consideramos duas comunidades lingüísticas: o americano e o espanhol; o cultural, ao considerarmos a língua falada por eles um instrumento de relação entre o indivíduo e o contexto em que ele está inserido; o comunicativo, pois a língua é um instrumento básico de comunicação; e o lingüístico, devido à variação presente na fala dos informantes e os fatores que determinam tais variantes.

No contexto atual, vemos que o ensino de PPFOL está se tornando cada vez mais plural, pois tanto no Brasil quanto fora dele, a oferta de ensino do idioma está



crescendo muito. A Argentina, por exemplo, já tem o português em sua grade curricular do ensino secundário, e em muitos outros países, cujo uso da língua portuguesa está aumentando cada vez mais, cresce a procura de cursos e, também, do número de professores brasileiros que são enviados a estes países para ensinarem o idioma.

Vemos, então, a necessidade de formação específica dos profissionais que trabalham na área, de uma abertura metodológica para lidar com a diversidade lingüística, cultural, pessoal dos aprendizes, de atenção redobrada às necessidades individuais dos que buscam aprender o português como língua estrangeira e, mais do que isso, percebemos a necessidade de uma sensibilização lingüística que, além de reconhecer o crescimento da procura do português para falantes de outras línguas, apresente embasamento teórico e prático para trabalhar nesta modalidade de ensino.

Nesse estudo descrevemos três fenômenos fonético-fonológicos – a realização das vibrantes, a palatalização das oclusivas e a vocalização da lateral. Percebemos que tanto os fatores lingüísticos quanto os extralingüísticos são relevantes na aquisição do português pelos dois grupos pesquisados. Em relação aos fatores lingüísticos, observamos que o contexto em que os informantes usam um fonema na língua nativa motiva o seu uso na aprendizagem do português. A idade e os estilos de uso da linguagem possibilitaram-nos perceber que a aquisição dos fonemas do português é mais célere entre os informantes mais jovens e que o uso de estruturas da língua materna dos informantes são mais freqüentes em estilos de fala informais, pois, à medida que eles empregam uma fala mais refletida, os índices referentes às interferências tendem a diminuir.

Em relação ao uso das vibrantes, percebemos que, quando há estruturas parecidas na língua materna dos informantes, há facilidade no uso dessa estrutura no português. Se não houver correspondente da língua materna na língua-alvo, há dificuldade em realizar tais estruturas e ocorre a variação. Por exemplo, a consoante retroflexa [ɹ] em contextos e estruturas silábicas do inglês – início de vocábulo, *redondo* [ɹe'dõdu] ~ [he'dõdu] só ocorre na fala de informantes mais velhos. Em grupos consonantais, o uso da retroflexa – *problema* [pɹo'blemə] – ainda é muito marcante na fala dos americanos, tanto os mais jovens quanto os mais velhos. Já com o grupo de espanhóis, não houve variação nesse contexto.

Em início de vocábulo encontramos o uso quase categórico da vibrante alveolar *rato* [ˈɾatu] pelos informantes espanhóis mais velhos. Percebemos que, em alguns casos o fator idade colabora para que ocorra a variação; em outros, é a estrutura. Em posição intervocálica, com o fonema /r/ *carro* [ˈkahu], por exemplo, vemos que essa variação ocorre com o fonema ɾ/. Já com os fonemas /r/ e /ɾ/ não houve variação. Em final de sílaba, vimos que os informantes americanos foram os que apresentaram características mais semelhantes ao falar norte paranaense. O uso da retroflexa apresentou índices elevados nas três faixas etárias.

Em relação à palatalização das oclusivas, percebemos que o fator extralingüístico estilo de linguagem induziu os informantes americanos e espanhóis mais jovens a se aproximarem da variante falada no norte paranaense, porquanto, à medida que os estilos se tornam mais formais, há um aumento no uso da africada /tʃ/. Com os informantes mais velhos ocorre o contrário: há redução da africada e aumento da oclusiva, o que os leva a empregar a variedade presente em sua língua materna.

O professor precisa atentar para o fato de que, na língua portuguesa, há a palatalização de [t] e [d], podendo acarretar variação na fala dos aprendizes do português. Já na língua inglesa podem ser palatalizadas, além de [d], também palavras grafadas com as letras **j/g** e **ch**, em palavras como *jeep* [ˈdʒi:p]; *general* [ˈdʒɛnərəl] e *teach* [ˈti:tʃ]; no espanhol, as palatalizações ocorrem com **ch**, *noche* [ˈnotʃe], com **y** *aya* [adja] e, às vezes com **ll**, *callado* [kaˈdʒado].

Em relação à vocalização da lateral, o fator lingüístico contexto interfere no emprego da lateral velarizada, posto que os maiores índices dessa consoante nas três faixas etárias ocorrem em final de vocábulo *sal* [ˈsaɫ] ~ [ˈsaw]. Acreditamos que a vocalização ou não da lateral não influencia no aprendizado do português, tampouco na comunicação dos informantes. Porém, registramos o fenômeno da vocalização em estruturas que não ocorrem na língua portuguesa e isso pode acarretar problemas de comunicação para os aprendizes do português.

O emprego da lateral alveolar em palavras como *sal* [ˈsaɫ] ~ [ˈsaw] ou *salgado* [saɫˈgadu] ~ [sawˈgadu] não traz nenhum problema de comunicação para os aprendizes do português. Mas, empregá-la em contextos nos quais empregamos a

semivogal [u], pode trazer problemas de entendimento para esses aprendizes, como nas palavras – *saudade* [saɫ'dadi] ~ [saw'dadi]; *cautela* [kaɫ'telə] ~ [kaw'telə]. A faixa etária interfere no emprego ou não da lateral velarizada pelos informantes do espanhol. Os dados mostram que há um aumento nos índices da lateral quando os estilos se tornam mais formais – exceto em leitura de texto. Tal fato foi percebido por nós durante as gravações e confirmado na análise.

Diante dos resultados obtidos por meio da análise dos três fenômenos selecionados, percebemos a importância de conhecer os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos para propor estratégias que dêem conta das dificuldades apresentadas em uma sala de aprendizes do português com diferentes nacionalidades. Vemos a importância do papel exercido pelo profissional que irá trabalhar com esses aprendizes. Além de conhecimentos em morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia, é necessário conhecer os pressupostos da Sociolingüística, uma vez que os fatores lingüísticos e extralingüísticos determinam a variação, a dificuldade e a facilidade na aquisição da língua falada pelos aprendizes do português como língua estrangeira.

É necessário, também, que o profissional adote metodologias diferenciadas, diferentemente daquela utilizada no aprendizado das vibrantes, da palatalização das oclusivas ou da vocalização da lateral. Nesse caso, é importante que o professor tenha um conhecimento da Análise Contrastiva para auxiliar os alunos na aquisição de alguns sons que, devido às diferenças entre as duas línguas, causam dificuldades para os aprendizes, propondo-lhes atividades que os possam auxiliar na aprendizagem desses sons.

O conhecimento dos fatores lingüísticos e extralingüísticos que influenciam na aprendizagem de línguas, ocasionando variação, e de que o ensino precisa ser diferenciado de acordo com essa influência, permitem ao professor refletir sobre a seleção de técnicas, de recursos, de novas escolhas e formas de pensar o trabalho de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, que sejam voltadas para as dificuldades de cada aluno ou grupo de alunos no ensino do português para estrangeiros, considerando as especificidades de todos, além de considerar os fatores lingüísticos e extralingüísticos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Para que isso ocorra, vemos a necessidade de refletir sobre a formação dos futuros professores que irão atuar no ensino de português para estrangeiros e isso requer investimento em pesquisas e programas de graduação e pós-graduação, a fim de buscar técnicas e metodologias mais adequadas que tornem a aquisição de língua estrangeira mais satisfatória. Além de associações e fóruns, é necessário o estabelecimento de parcerias e projetos que possam oferecer contribuições metodológicas e científicas às pesquisas na área, trazendo benefícios àqueles que aprendem o português como língua estrangeira tanto no Brasil quanto em outros países.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, B.; MENON, O. P. S. Ensino de Português – segunda língua. **Letras**, Curitiba, UFPR, n. 43, p. 63-69, 1994.

ALKMIM, T. M. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; LOMBELLO, L. C. **Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes, 1992.

AMORIM, M. A. C. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos**. 2004. 155p. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

AVERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation**. Oxford: University Press, 1992.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999.

BIM IM, D. **Aquisição do tempo composto em português, como língua estrangeira e segunda língua, por coreanos**. 2004. 187p. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BRIGHT, W. The dimensions of sociolinguistics. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) **Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference**. Los Angeles: UCLA, 1966. p. 11-15.

BROSELOW, E. Uma investigação sobre transferência em fonologia de segunda língua. **IRAL**, v. XXII, n. 4, nov. 1984.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents/Englewood Cliffs, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Vários acessos.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages.** Cambridge: University Press, 1996.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB (Brasil). **Atlas Lingüístico do Brasil: questionários.** Londrina: Ed. UEL, 1998.

CONFORTIN, H. Atitudes lingüísticas de falantes bilíngües. **Letras**, PUC-Campinas, v. 20, n. 1/2, p. 123-135, dez. 2001.

CORDER, S. P. Dialetos idiosincrásicos y analisis de errores. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madrid: Visos, 1992. p. 63-76.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudo e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 2001.

CROFT, K. **English Pronunciation: a manual for teachers.** New York: Collier-Macmillan International, 1968.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros – Programa de ensino e pesquisa para falantes de outras línguas.** Brasília: UnB, 1999.

DELL'ISOLA, R. L. P. et al. A Avaliação de Proficiência em Português Língua Estrangeira: o exame CELPE-BRAS. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

DICKERSON, The learner's Interlanguage as a system of variable rules, *TESOL Quarterly*, 9, p. 401-407, 1975.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two.** New York/Oxford: Oxford University Press, 1982.

DUTRA, A. **Fenômenos de variação na aquisição do português como segunda língua.** 2003. 124p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

EINSENSEN, J. **The improvement of voice and diction.** New York: The Macmillan Company, 1958.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. Sources of Variability in Interlanguage. **Applied Linguistics**, v. 6, p. 118-131, 1985.

FASOLD, R. **The sociolinguistics of society**. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

FERNÁNDEZ, F. M. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación social**. Madrid, Arco Libros, 2000.

\_\_\_\_\_. **Princípios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERREIRA NETO, W. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.

FONSECA, A. S. **Além da “inadequação gramatical”**. Visão discursiva das instabilidades do “eu” em aprendizes de português L2. 2000. 150p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRIES, C. C. **Teaching and learning English as a Foreign Language**. Michigan: The University of Michigan Press, 1964.

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor**. 2001. 168p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

GARRÃO NETO, E. M. **Sujeito nulo versus pleno em dados do português brasileiro como L2: aquisição em contexto de mudança**. 2002. 82p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GIVON, T. **On understanding grammar**. New York, Academic Press, 1979.

GLEASON, H. A. Jr. **An introduction to Descriptive Linguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

GODOY, E. Ensino do português como segunda língua: que fazer? **Letras**, UFPR, n. 47, p. 131-140, 1997.

JÚDICE, N.; AMORIM, R.; SILVA, R. O ensino de português para estrangeiros: uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional. In: **O Ensino de Português para Estrangeiros – Ciclo de palestras**. Niterói: EDUFF, 1996.

KRASHEN, S. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. 2. ed. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982.

\_\_\_\_\_. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LADEFOGED, P. **A course in Phonetics**. Los Angeles: HBJ, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. Second language acquisition research: staking out the territory. In: SILBERSTEIN, S. (Ed.). **State of the art TESOL essays: celebrating 25 years of the discipline**. Illinois: TESOL, 1993. p. 133-168.

\_\_\_\_\_.; LONG, M. H. **An introduction to Second Language Acquisition Research**. Longman Group UK Limited, 1994.

LONG, M.; PORTER, P. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **Tesol Quarterly**, 19, p. 207-228, 1985.

LUNARDELLI, Mariângela Garcia. **Entre a Champs-Élysées e a rua XV – um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba, PR**. 2000. 156p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do Inglês e do Português**. São Paulo: EGRT, 1970.

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

MOLLICA, M. C. **Introdução à sociolingüística**. São Paulo: Contexto, 2004.

MONARETO, V. N. de O. A vibrante no sistema do português. **CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL**, 1., Florianópolis, 1997. **Anais...** Florianópolis, v. 2, p. 778-786, 1997.



PESSINI, M. P. **A aquisição do português escrito por Alex, entre o Paraguai e Brasil: um estudo de caso.** 2003. 145p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIENEMANN, M.; JOHNSTON, M. Factors influencing the development of language proficiency. In: NUNAN, D. **Applying second language acquisition research.** Adelaide, p. 45-141, National Curriculum Resource Center, 1987.

PONTES, I. **Regra variável e estrutura sociolingüística** – um caminho para sistematização da variação lingüística. 1997. 219p. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación social.** Madrid, Arco Libros, 2000.

QUARESMA DE FIGUEIREDO, F. J. **Aprendendo com os erros** – uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

QUILIS, A.; FERNANDEZ, J. A. **Curso de Fonética y fonología españolas.** Madrid: CSIC, 1997.

RAMÍREZ, M. V. **El español de América I** – Pronunciation. Madrid: Arco Libros, 1998.

REGUEIRO, M. A. V. **Orientaciones para la enseñanza de la pronunciación em la clase de español como lengua extranjera.** Montevideo: Oltaver, 1993.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: a practical course.** Cambridge: University Press, 1989.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. **Second Language acquisition and foreign language teaching.** Center for Applied linguistics, Washington D.C., 1978a.

\_\_\_\_\_. **The Pidginization Process: a model for second language acquisition.** Rowley, Mass.: Newbury House, 1978b.

SILVEIRA, R. C. P. **Português Língua estrangeira.** São Paulo, Cortez, 1998.

TARONE, Elaine. On the Variability of Interlanguage systems. **Applied Linguistics**, 4, p. 142-163, 1983.

THOMAS, K. C. **Handbook of Speech Improvement**. New York: The Ronald Press Company, 1956.

UNDERHILL, A. **Sound Foundations**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUILERA, V. A. (Org.). **Português no Brasil: estudos fonéticos e fonológicos**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atlas Lingüístico do Paraná**. 1990. 426p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **O ensino de português para estrangeiros – interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.) **O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

BALLESTERO-ALVAREZ, M. E.; BALBÁS, M. S. **Dicionário espanhol-português, português-espanhol**. São Paulo: FTD, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to Language Pedagogy**. New York: Longman, 2001.

CENOZ, J.; LECUMBERRI, L. G. The Effect of Training on the Discrimination of English Vowels. **IRAL**, v. XXXVII, n. 4, nov. 1999.

CHUMBOW, S. B. Foreign language learning in a multilingual setting: the predictability of the mother tongue effect. **IRAL**, v. XXII, n. 4, nov. 1984.

COOK, A. **American Accent Training – a guide to speaking and pronouncing American English for everyone who speaks English as a second language**. New York: Barron's Educational Series, 1991.

CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português – língua estrangeira. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: UnB, 2002.

DEVOTO, G.; MASSARO, D. **Gramática italiana**. Firenze: La Nuova Itália, 1954.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasilenos aprendices de español y de españoles aprendices de Portugues**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

ELLIS, R. **SLA Reaserch and Language Teaching**. Oxford University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **The study of Second Language Acquisition**. Oxford University Press, Oxford, 1994.

FARACO, C. E; MOURA, F. M. **Gramática** – fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e estilística. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRA, I. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da. **Português Língua estrangeira: perspectiva**. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2001.

GARGALLO, I. S. **Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros1999.

GILBERT, J. B. **Clear Speech**. Pronunciation and Listening Comprehension in American Speech. Cambridge: University Press, 1984.

GLEASON, J. B.; RATNER, N. B. **Psicolinguística**. Trad. A. M. Esquinas. Rychen. Madrid: Mcgraw Hill, 2000.

GONÇALVES, S. C. L. **Aquisição do português como segunda língua: o caso das crianças Yuba**. 1997. 140p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GONZÁLEZ NIETO, Luis. **Teoria Lingüística Y Enseñanza de la Lengua** – Lingüística para profesores. Madrid: Cátedra, 2001.

JÚDICE, N. (Org.) **Português/Língua Estrangeira** – leitura, produção e avaliação de textos. Niterói: Intertexto, 2000.

KELLY, G. **How to teach pronunciation**. Longman, 2000.

KENYON, J. S.; KNOTT, T. A. **A pronouncing dictionary of American English**. Springfield: Merriam-Webster, 1953.

KRASHEN, S.; BURT, M. ; DULAY, H. **Language Two**. Oxford University Press, 1992.

LABOV, W. **Sociolinguistique**. Paris: Les Editions De Minuit, 1976.

LADO, R. **Lingüística Contrastiva**. Lenguas y Culturas. Michigan: University of Michigan, 1957.

LANE, L. **Focus on pronunciation: principles and practice for effective communication**. Boston: Addison-Wesley, 1993.

LANTOLF, J. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford University Press, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BONH, H. I.; VANDRESSEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Iniciação à fonética e a fonologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARCHEZAN, M. **A compreensão pragmática do texto humorístico em português por falantes não nativos**. 2000. 124p. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARTINS, M. D. **Síntesis de fonética y fonología del español: para estudantes brasileiros**. São Paulo: Unibero/Cenaum, 2000.

MENDES, M. E. C. Relatos sobre experiências do Ensino de Português para Estrangeiros no CEPE/UFBA. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros** – Programa de Ensino e Pesquisa para falantes de outras línguas. Brasília: UnB, 1999.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORALES, H. L. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

MUSSALIM, F., BENTES, A. C. **Introdução à Lingüística 1: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2003.

O'CONNOR, J. D. **Better English Pronunciation.** Cambridge: University Press, 1980.

OGINO, Y. M. **Modelos de exercícios de correção de erros de pronúncia de falantes americanos.** 1982. 88p. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RAMSARAN, S. M.; GIMSON, A. C. **An English Pronunciation Companion.** Oxford: University Press, 1982.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1969.

SEÑAS: Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 2. ed. Universidad de Alcalá de Henares. Trad. Eduardo Brandão, Cláudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SLOAT, C.; TAYLOR, S. H.; HOARD, J. E. **Introduction to Phonology.** Prentice-Hall, 1978.

SUSO LÓPEZ; FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. **La didáctica de la lengua extranjera.** Fundamentos teóricos y análisis del curriculum de lengua extranjera (Educación Primária, ESO y Bachillerato). Granada: Comares, 2001.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística.** São Paulo: Ática, 1986.

TENCH, P. **Pronunciation Skills.** Macmillan Publishers Limited, 1981.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática.** São Paulo: Scipione, 1996.

TRIFUNE, P.; PALERMO, M. **Grammatica Italiana.** 8. ed. Bologna: Zanichelli Editore, 2005.

UNDERHILL, N. **Testing Spoken Language.** Cambridge: University Press, 1987.

VANDRESSEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Orgs.). **Tópicos de Lingüística Aplicada.** O ensino de Línguas Estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 40-49.

WALLER, S.; SHEMESH, R. **Teaching English Spelling** – a practical guide.  
Cambridge: University Press, 2000.

## **ANEXOS**



## **ANEXO I – Instrumento de Coleta de Dados**

### **1. Identificação**

- a) Informante:
- b) Sexo:
- c) Idade:
- d) Escolaridade:
- e) Profissão:
- f) Quanto tempo faz que está no Brasil:

### **2. Questionário**

#### **2.1. Fala espontânea**

- Fazer as apresentações;
- Perguntar se está gostando de morar no Brasil ou não, quais as diferenças que há entre o país de origem e o Brasil;
- O que gosta de fazer nos momentos de folga no Brasil (atividades de lazer);
- Fale um momento feliz de sua infância;

#### **2.2. Questionário fonético-fonológico**

##### **2.2.1. Alimentação e diversas**

Quais são os períodos do dia? \_\_\_\_\_(manhã, tarde, noite)

Há diferenças de temperatura entre o Brasil e o seu país de origem? (livre)

Qual é a sua comida favorita? \_\_\_\_\_(livre)

Há diferenças na alimentação em relação ao seu país de origem e o Brasil?  
Quais?

Quais as refeições que você faz durante o dia? E a noite? (almoço, jantar, café – da - manhã) O que você gosta de comer?

Quais os temperos de alimentos que você conhece?

Quais são as comidas típicas de Natal? \_\_\_\_\_(livre)

Qual a data mais importante que se comemora no seu país de origem? Há alguma alimentação especial?

Quais os tipos de doces, guloseimas que as crianças gostam de comer? \_\_\_\_\_  
(bala, chiclete, sorvete...)

Para ir de uma cidade para a outra, as pessoas vão pela \_\_\_\_\_( estrada)

E nas cidades, por onde andam os carros? \_\_\_\_\_ (rua)

O que se compra para poder viajar de ônibus de uma cidade para a outra?  
\_\_\_\_\_( passagem)

Qual é o custo de uma viagem do Brasil aos USA? \_\_\_\_\_E na nossa moeda? \_\_\_\_\_(reais)

Quando se quer enviar uma carta de uma cidade para a outra, como é que se faz?Que lugar procuramos? \_\_\_\_\_(correio)

Para se governar uma cidade, um país, quem nós precisamos eleger? \_\_\_\_\_ (prefeito)

Qual é o nome que se dá para pessoas que se hospedam em hotéis?  
\_\_\_\_\_(hóspedes) Quando queremos construir uma casa, primeiramente precisamos comprar o que? \_\_\_\_\_(terreno)

Quais os nomes dos países da América do Sul? \_\_\_\_\_ (Brasil)

Qual é o nome do indivíduo que vai para a guerra defender o país? \_\_\_\_\_(soldado)

Quando alguém fala muito, um professor, por exemplo, que deu aula o dia todo, fica sem poder falar, se diz que esta pessoa está \_\_\_\_\_ (rouca).

Quando alguém está sujo, suado, para ficar limpo novamente o que é que se toma? \_\_\_\_\_(banho)

Adão foi o primeiro \_\_\_\_\_ (homem)

Eva foi a primeira \_\_\_\_\_(mulher)

Pai, mãe, filhos juntos formam uma \_\_\_\_\_(família).

O pai da esposa é sogro. E o marido, o que ele é do sogro? \_\_\_\_\_(genro)

Quando alguém está doente e precisa ser internado, onde ele se interna? \_\_\_\_\_(hospital)

Se você não está errado, você está \_\_\_\_\_ (certo).

Um sapato muito usado, que não é novo, dizemos que ele é \_\_\_\_\_(velho)

Quais os nomes dos materiais utilizados para fabricar garrafas? \_\_\_\_\_(plástico vidro).

O que é que se põe nos pára-choques dos carros, para identificá-lo? \_\_\_\_\_(placa)

Qual é o nome do objeto com que se corta tecido, papel? \_\_\_\_\_(tesoura)

Qual é o nome do objeto que serve para apagar no papel o que se escreveu errado? \_\_\_\_\_(borracha)

Qual é o nome do objeto que se usa para acender fogo? \_\_\_\_\_(fósforo)

Qual é o nome daquilo que se utiliza para fazer munição para revólveres, armas \_\_\_\_\_ (pólvora).

Quem quer ganhar dinheiro precisa \_\_\_\_\_ (trabalhar)

Quem não está mais vivo é porque já \_\_\_\_\_ (morreu)

Para limpar o chão é preciso \_\_\_\_\_ (varrer)

O que as pessoas assistem no cinema? \_\_\_\_\_(filme)

Como é que se chama a pessoa que não tem dente? \_\_\_\_\_(banguela)

Quando compramos algo, pagamos com o que? \_\_\_\_\_(dinheiro)

Os vencedores de uma maratona ou de um campeonato recebem o que no final da competição? \_\_\_\_\_(medalha, troféu)

**Natureza**

Qual a temperatura que predomina no inverno? E no verão? (frio, calor)

Qual é o nome daquilo que brilha no céu de dia? \_\_\_\_\_ (sol)

O que é que dá sombra nas ruas, no campo, para o gado nos pastos? \_\_\_\_\_ (árvore)

Ela é formada de tronco e \_\_\_\_\_ (folhas)

Para ter flores no jardim, o que é que se deve fazer? \_\_\_\_\_ (plantar)

Qual é a diferença da água do mar e da torneira? \_\_\_\_\_ (salgada)

O que é que as abelhas fabricam? \_\_\_\_\_ (mel)

Quais os nomes dos animais de estimação que você conhece? \_\_\_\_\_ (livre)

Qual é o nome daquele bichinho que gosta de queijo? (rato)

**Partes do corpo**

Qual é o nome desta parte? (apontar) \_\_\_\_\_ (olho)

E esta parte? \_\_\_\_\_ (sobancelha)

E esta parte? \_\_\_\_\_ (orelha)

Esta parte? \_\_\_\_\_ (pescoço)

Esta parte aqui? \_\_\_\_\_ (ouvido)

Esta parte \_\_\_\_\_ (barriga)

Esta parte? \_\_\_\_\_ (joelho)

E esta parte? \_\_\_\_\_ (pernas)

### 2.2.3. Leitura de textos

#### 1º Texto: João e Maria

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy  
Era você além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões  
Os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque  
E ensaiava um rock  
Para as matinês  
Agora eu era o rei  
Era um bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigado a ser feliz  
E você era a princesa que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país  
Não, não fuja não  
Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu pião  
O seu bicho preferido  
Vem me dê a mão  
A gente agora já não tinha medo  
No tempo da maldade  
Acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal  
 Que o faz de conta terminasse assim  
 Pra lá desse quintal  
 Era uma noite que não tem mais fim  
 Pois você sumiu do mundo sem me avisar  
 E agora eu era um louco a perguntar  
 O que é que a vida vai fazer de mim

(Chico Buarque de Holanda e Sivuca)

## 2º Texto: A raposa e as uvas

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho:

- Estão verdes – murmurou – Uvas verdes, só para cachorro. E foi-se.

Nisto deu o vento e uma folha caiu.

A raposa ouvindo o barulhinho voltou depressa e pô-se a farejar...

Quem desdenha quer comprar.

(Monteiro lobato)

### 2.2.4. Leitura: lista de palavras

andar	penete	sinto	ponte	mundo	pão
cantar	quente	lindo	monte	fundo	coração
dançar	gente	brinco	longe	nunca	irmão
jantar	lente	tinto	conto	junto	padrão

falam	lições	quase	jacaré	guaraná	rosa
buscam	botões	quiabo	jegue	guiné	rosto
saibam	calções	quanto	jiló	guloso	resto
trabalham	porções		jogo	gordura	risco
carta	saber	carro	lei	árdua	falando
porta	brincar	sarro	beijo	tênué	comendo
certo	sorrir	barro	Moscou	ódio	sorrindo
perto	compor	morro	oito	papéis	sabendo

### 2.2.5. Leitura: pares de palavras

filho – ninho	avô – avó	ponte - pote
milha – minha	novo – nova	nunca - nuca
folha – fronha	molho – molha	mundo - mudo
trabalho – tamanho	bolo – bola	lindo - lido
filhos-ninhos	avôs-avós	pontes-potes
milhas-minhas	novos-novas	nucas
folhas-fronhas	molhos-molhas	mundos-mudos
trabalhos-tamanhos	bolos-bolas	lidos

## ANEXO II – Entrevista com David (americano 34 anos)

### 1ª etapa: conversa espontânea

nã eu teỹ iskolø tēknikø dži doz ānus fomadu elektronikø eu teniu deplomø ã bibliø foi fazei seminario dži tres ānus so: fo:madu maiz eu kebru u galu aki ε difisi segei i brazil ortētø e setji a primerø veiz ai foi vai i vė ate nos mudāmus aki pra lōdrinø dži veiza ki i lodrinø doiz anus eu so: dži pensiuveniø nus istadus unidus ε gotju morānu aki klaru tēm mūitās diferēsø so mais difisi pe:sebe: diferēsø sabi os dois dus kulturøs mišturã pra mĩ klaru ke tinø gørø dži hepētji dži lēmbrai a eu erø maiz adølesētji tivemus fomus parø ũ lugar istoriku dus istaduz unidus afu ki foi ũ dos menøris feriadus asĩ zũtu komu umø familø

### 2ª etapa: conversa dirigida

os peridus do diø māniã tardzi noitji madrugada o verãu ε kuazi iguau daki dži òdži eu mørø o i:ve:nu ε mais fò:ti fikø mais friu la komidø prepara du kazeru ε a zētji komi mais koizø de kai jø ki da menus trabalu ēlatødu kafe da māniã aumosu e zātø komidø zeraumētji pãũ dži keizo aumosu sãduitji a noitji pødi sei ũ pouku mais hefo:radu aois bifi o ke a zētji uzø la kove seru veidzi pimētø du henu i uzāmus tēperu do no:ti pimētø nutukupi esi tji:pu dži koizø iø tradisionau ε prezũtu peru koizø asĩ ε natau ε o maiø: komemorasãũ la

no brazil? brigaderos dosi dži leitji pasøkø fikletji

istradø huøs pasazi devu sei ē to:nu dži dois miu hears os koheos u prezidētji o prefeito o governador turistus ospedzis o tehenu brazil venezuelø ekuødo: koløbiø file arzētjinø guiønø frāseis sudadu hoku banu ømē mule: familiø zē:ø ospitau setu ehadu fedzidu uzadu velu plastjiku vidru tezorø bohafø fòsforo pøvorø trabalia: moreu fumes bāgelu medalø dineiru trofiu dzizeru grau friu kētji kalo: arvores maderø foliøs trøku seme: flores plātadu me:u aguø do mai para:ok: dži kløru kaføhu pasariniu koelru katjitø hatu katjitø ε do no:ti oliu sobrãselø orelia ovidu pe:mø bahigø istomigu zoeliu



### 3<sup>a</sup> etapa: leitura de pares de palavras

ādaɪ kātaɪ dāsaɪ zātaɪ  
 pētʃi kētʃi zētʃi lētʃi  
 sītu līdu briķu tʃītu  
 pōtʃi mōtʃi lōzi kōtu  
 mūdū fūdū nūkə zūtū  
 pēŭ korasēŭ iɪmēŭ padrēŭ  
 falē buskē saɪbē trabaɪē  
 lisōis butōis kausōis pɔ.ɪsɔis  
 kuazi kriabu kuātū zakare  
 zɛgi zilɪu zɔgu guərana  
 guɪni guɔɔzu goɪdure  
 hɔzə hostu hestu hisku  
 kaɪtə pɔɪtə sɛɪtu pɛɪtu  
 sabeɪ brīkaɪ sohiɪ kōpoɪ  
 kahu sahu bahu mohu  
 le bezu mosku oɪtu  
 aɪduə tenɪu ɔdzɪə papɛɪs  
 falādu komēdu sohīdu sabēdu  
 filu ninu milɪə minɪə folɪə fronɪə  
 trabaɪu tamēnu avo avo  
 novu nɔvə molɪu mɔɪə bolu bɔlə  
 mūdū mudu līdu lidu  
 filɪus ninɪus milɪəs minɪəs folɪəs fronɪəs  
 pōtʃi pōtʃi nukə nukə  
 trabaɪus tamēnuɪs əvɔs əvɔs novos nɔvəs  
 molɪus mɔɪəs bolos bɔləs  
 pōtʃɪs pōtʃɪs nukəs mūdus mudus lidus

## 4<sup>a</sup> etapa: Leitura de textos

### Música: João e Maria

João e Maria

agora eu era o era e o meu cabelo se falava igles a noiva do cauboi era vose alã dos outros tres eu efrãtava os batalhois os alimois e seus kãniois guardava o meu budoki e eãtava u hoki para os matfines agora eu era u hei era u bedeu e era tãbẽ zuis e pelã minã lei a zãtã era obrigadu a sei felis e vose era a prãsezã ki eu fis koroã e era tãũ lãdã de se adzimirã kuãdu ãdãvã nuã pelus meus pais nãũ fuzã nãũ fãzã ki agãã eu era u seu brãkedu eu era o seu piãũ o seu bõfũ preferidu vãm mi de o mãũ a zãtã agãã za nãũ tãfinã medu nu tẽpu da maãdadã afũ ki zãtã nã tinã nasidu agãã era fatau ki o faz dã ki kãtã terminãã sãã pra la desi kãtaũ era umã noitã ki nãũ tã mais fã e agãã eu era u loku a peãgũtaũ o ke ki a vidã vai fazẽ dã mi

a hapozã e as uvãs

seãtã hapozã esfãmadã ekãtro umã larerã karãhegadziã dã lãdus kafus madurus koizã dã fazẽ veã agãã a bokã mas tãũ naãtã ki nã pulãdu o matreru bõfũ toãsou o fusinũ estãũ veãdzis mãmããũ uvãs veãdzis so para kafõhu e foi si nistu deu o vãtu e umã folãã karũ a hapozã ouvidu o barulinũ vouto depresã e poese a fareza kã dezdenã keã kãpraũ

### ANEXO III – Entrevista com Guilherme (espanhol 45 anos)

#### 1ª etapa: conversa espontânea

meu nome é guilherme albertoni eu tenho quarenta e cinco anos mas cinco que eu  
 sou brasileiro profissão industrialidade estudo terceiro nível de ensino gost  
 o não tenho que agora não adaptação no brasileiro foi difícil não foi fácil pelo  
 fato de se ter mudado eu mudei a uns quarenta anos pra cá eu já conheço muito t  
 as coisas e isso foi o que mais difícil é a adaptação as vezes difícil aqui mas  
 eu gostei é particular de estar casado com minha esposa que é brasileira a de  
 zolito anos que moramos muito tempo na Argentina dois anos lá e já visitava  
 a aqui brasileiro como turista agora já depois quando viemos morar aqui ma  
 s deu tudo certo a adaptação eu falei foi difícil mas depois que adaptei já  
 adaptação se quer vai virado brasileiro e muitos hábitos muitas vezes que e  
 u vou pra Argentina não está coisas que as vezes me parecem coisas normais o  
 que eu acho muito bom a adaptação eu acho que eu vou como que falo? por  
 que meu filho agora é meu brasileiro

momentos de lazer eu frequento clubes e faço esporte e passeio a pé e a cavalo  
 vou muito a praia e a bicicleta e eu gosto de ir a praia e a cavalo e a pesca  
 e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça  
 e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça  
 e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça e a pesca e a caça

#### 2ª etapa: conversa dirigida

mãjã tađđ e noitđ a sã diferẽsã dđ tẽperaturã ε unã diferẽsã dđ istasõđ so  
 verãũ brazilẽru ε tãũ kẽtđ kuãtu o verãũ arzẽtđjinu o ãvernu brazilẽru ε  
 menus řigorozu ke o ãvernu arzẽtđjinu na arzẽtđjinã u na arzẽtđjinã esta m  
 õĩtu mais markadu as diferẽsas nas estasõđs sđ prĩsipais na arzẽtinã nãũ  
 sekome ese o feizãũ ñũ ekziste o feizõ ε akđ ε o prĩsipal pratu de řik  
 u de pãbre todũ mũdu kãmđ feizõ la as pesoaskõprã ã kilu de ařos kđ ε  
 karu e durã dos meziz akđ ã kilunãũ vẽdđ de ã kilu sã pakotãũ de sĩku e  
 nõsa komidã prĩsipal la esta bazeadã nũ bifi a milanezã grãde akõpařã  
 kõ unã saladã esã ε nõsã komidã eu fasu mijã řefeisãũ do meũ diã ađ  
 mãrsu normađ akđ komũ ařos kõ feizãũ za as vezis komũ ã kasa kãprũ  
 marmitã komidã bẽĩ brazilẽrã e a noitđđ mijã esposã preparã za komidã  
 mas karakteristikã da arzẽtinã ou desđ tipũ nãũ preparã tãtã panelã dđ f  
 eizõãřos mas do nosũ tipũ a kosã asđ espezial tẽ ke fala?

tudũpimẽtãoregõnuãlũsaũdĩnataũeũperũsẽřĩakõpařadũakđĩamãmũsđĩf  
 rutãsekãsnõzĩsãmẽduãskastẽřãseřesĩtipũdĩkoĩsãmãsnõskomemũsnũverõ  
 mesmũ

vĩĩsĩkũdĩmãĩũmõvĩdĩfulũ

sĩtẽpaesãşduãşdatãşasĩkomidãşkarakterisikãşarzẽtđjinãkeũmãẽẽpanadães  
 unãespezĩdepastẽĩnãũfritũheřeadũdekãrĩmõĩdãkẽseřafãşnõfornũelokrũlo  
 krũesunãespezĩdepũřerũdefeizõadãmaskẽnãũseřafãşkõkãrĩdeporkõdeboĩ  
 õgrãũprĩsipalẽşunãkoĩzãgotãşã

kĩgõstãdĩkomeřetẽvariãdãtẽãkĩgõstãdekoziřatẽotrãataĩşataĩşadãrãkuađkẽř  
 doşĩřokolatĩbrigãkomĩgũbrigãmũpelũřokolatĩsorvetẽ

pelasestradəsnaşruaşpasazedeonibusidaevnõtədušetuşesīkuētəreaisdeaviõ  
 kıkustəpeləgəşetesieţosr̂eais  
 koŕeiuprefeitugovernadorpresidētīospedestehenuprefeitugovernadorpres  
 idētīargētşinəbrasiuboliviəparaguəiperuekuədoŕkolōbriəvenezueləsofdəd  
 uŕõkütəməbəlşumimulərfamiliəzēŕuospitaşsertuvelşuplakəgarafasplasti  
 kəsvidruştisorəborəşəfəforupəŕvorəmoŕeuvəŕfēfiŕmīşbəgələdijerutrofeş  
 medaləşfrişkalorşəvarvoritŕõkşfoləŕaməteŕəplētəsemētīsaşgadədoşimeş  
 kaşofuşgatşoşuşşõbr̂şeləşoreləşpeskosuşouvidşbaŕigəabdom̂ezoeşupernə

### 3ª etapa: leitura de pares de palavras

ãdar	pēte	tītu	lõze	mūdu
kãtar	dēte	sītu	põte	fūdu
dãsar	lēte	līdu	kõte	nūkə
zatar	dēte	brīku	kõtu	zūtu

pãũ	falã	kaşsõis	kuəzi
korasõũ	buskã	lisõis	kiəbu
imã	saibã	botõis	kuãtu
padrõũ	trabałã	porsõis	

zakare	guərəna	ŕoukə	kaŕtə
zegi	gine	ŕostu	pəŕtə
zilo	gulozu	ŕestu	seŕtu
zoguş	gordurə	ŕiskə	peŕtu

kaŕu	sabeŕ	lei	arduş falãdu
------	-------	-----	--------------

saŕu	brĩkar	beizu	tenui	komẽdu
baŕu	soŕir	moskou	ɔdiu	soŕĩdu
moŕu	kõpoŕ	oitu	papeis	sabẽdu

fiłu-niju	trabalus-tamərus			
fołə-froŋə	əvo-əvo	əvos-əvəs		
miłə-mijə	novu-novə	novus-novəs		
trabalu-taməru	molu-mələ	molus-mələs		

bolu-bələ	bolus-bələs
põte-pəte	põtes-pətes
nũkə-nukə	nũkə-nukəs
mũdu-mudu	mũdus-mudus

liđu-lidũ  
 fiłus-nijus  
 miłəs-mijəs  
 fołəs-froŋəs

#### 4ª etapa: Leitura de textos

agorə eu erə o erɔi e o meu kavalu sə falavə ĩgles a noivədo kaubɔi erə vose alē das otras tres eu ěfrētavə os batałõis os alemãis nus seus kãjõĩ s guardavə o meu budɔki e ěsaravə ũ řokĩ para as matines. agora eu er a o řei erə ũ erɔi ũ bedəř e erə tãbē zuis i pelə mijə lei a zēti erə obri gadu a ser felis erə prĩsezə ki eu fis koroai i erə tãũ liđə di si admirar ki ādavə nuə pelu meu pais nē nē fužə nē fižə ki agorə eu erə u seu b rĩkedu eu erə u seu piãũ o seubiřu preferidu bē mi de a mē a zēti agorə za nēũ tijə medu no tēpu də mařdadi ařu ki a zēti nē tijə nasidu agorə erə fatau ki u fas di kõtə terminasi asĩ pra la desi kĩtař erə umə no

iti ki nã tẽ mais fĩ pois vose sumiu do mĩdusẽ mi avizar e agorã eu erã  
 ã loku a pergũtar o ke ki a vidã vai fazer di mĩ  
 sertãrapozãesfarmadãekõtroũumãpaãerãkaãegadzijãdelĩduškaũsmaduru  
 skoizãdifazer viãraguãnbokãmastãũãtuskinẽpulãdũomatreirũbiũtorseũo  
 fusijũestãũvãrdĩsmurmuroũuvãsvãrdĩssãprakaũforũfoisimistũdeũũbẽtũeu  
 mãfoũkãũaraposãouĩdũubarulijũposãfarezãrkẽdesdeũkẽkõprãr