

Descrição e didatização de sons em espanhol: um estudo com sujeitos-aprendizes da Baixada Fluminense

Maristela Pinto³⁶
Mariana Barrozo³⁷

Resumo: Como professoras de língua espanhola, muito nos interessa e instiga o processo de ensino-aprendizagem dessa língua, em especial, no que concerne à oralidade. Desse modo, nos debruçamos nesse artigo a cumprir dois grandes objetivos, a saber: (i) verificar se os sujeitos-aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira realizam transferências fonéticas de sua Língua Materna, quando realizam determinados sons/fones em sua Língua Estrangeira Alvo e (ii) analisar se essas transferências, caso existam, são minimizadas ou até extintas após os sujeitos serem expostos a nossa metodologia, intitulada “Descrição e Didatização de sons em espanhol”. Vale dizer que essa metodologia se divide em 5 (cinco) etapas: 1. tomada de consciência, por parte do sujeito-aprendiz, de como realiza os sons em Espanhol como LE e em como se esperava que realizasse na língua alvo; 2. descrição articulatória dos fones/sons, 3. percepção da realização dos sons; 4. repetição mimética/treinamento dos sons; 5. produção, desses sons, calcada na atenção.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua materna (LM); língua estrangeira alvo (LEA); transferência fonética; descrição e didatização de sons em espanhol.

Resumen: Como profesoras de lengua española, mucho nos interesa e instiga el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lengua, en especial, lo de la oralidad. De ese modo, nos dedicamos en ese artículo a cumplir dos grandes objetivos, a saber: (i) verificar si los sujetos-aprendices de español como lengua extranjera realizan transferencias fonéticas de su lengua materna cuando realizan determinados sonidos/fonos en su lengua extranjera meta y (ii) analizar si esas transferencias, caso existan, se minimizan o incluso desaparecen, tras la exposición de los sujetos a nuestra metodología, “Descripción y Didatización de sonidos en español”. Vale decir que esa metodología se divide en 5 (cinco) etapas: 1. concientización por parte del sujeto-aprendiz de cómo realiza los sonidos en Español como LE y en cómo se esperaba que lo realizase en su lengua meta; 2. descripción articulatoria de los fonos/sonidos, 3. percepción de la realización de los sonidos; 4. repetición mimética/adiestramiento de los sonidos; 5. producción, de esos sonidos, basada en la atención.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje; lengua materna (LM); lengua extranjera meta (LEM); transferencia fonética; descripción y didatización de sonidos en español.

Introdução

³⁶ Doutora em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: maristela.ufrj@gmail.com

³⁷ Graduada em Licenciatura em Letras (Português/Espanhol/Literaturas), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora no curso Yes e nos colégios Pensi e São Tomás de Aquino. E-mail: prof.marianacerqueira@gmail.com

Segundo ABERCOMBRIE (1956) apud GIL (2007), não é possível ensinar uma língua estrangeira a nenhum tipo de aluno, sejam quais sejam os objetivos e os métodos, sem dedicar certa atenção à pronúncia.

No entanto, na história do ensino de línguas estrangeiras, a importância que se deu à pronúncia variou enormemente. Com o método “Gramática e tradução”, por exemplo, a atenção que se deu à pronúncia foi praticamente zero. Já no método audiolingual, a pronúncia passou a ocupar papel principal, sendo o “acento nativo” o objetivo maior do aprendiz. Quando chegou o enfoque comunicativo, por volta da década de 90, a pronúncia recuperou, relativamente, sua importância, pois se deu supremacia à comunicação oral. Todavia, o objetivo passou a ser a inteligibilidade e não mais o acento nativo, considerando-se este último como algo pouco realista e desnecessário para a maioria dos que se dedicam à aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) (JENKINS, 2000 y 2002).

Analisando os documentos oficiais – os PCN do EF (1998), os PCN do EM (1999), os PCN+ (2002), as OCEM (2006) – que regem nossa educação básica, DORDRON (2017) sinaliza que estes até priorizam a habilidade de compreensão leitora, mas não retiram a importância das habilidades orais; só não as colocam em primeiro plano, devido às dificuldades de sua prática efetiva. Aponta também que houve uma alteração relevante no tratamento dado à oralidade na última edição do PNL D e traz críticas consideráveis, no quesito oralidade, a todas as coleções aprovadas.

Vale dizer que um professor ou aprendiz de línguas não precisa ser um fonetista ou fonólogo especializado nem tem que ensinar ou aprender fonética e fonologia teóricas, mas sim pronúncia. Deve conhecer o funcionamento dos órgãos articulatórios e as características fônicas da língua que está ensinando ou aprendendo. Necessita também entender que as transferências dos estudantes nunca são casuais, mas compreensíveis, diagnosticáveis e corrigíveis a partir dos próprios conhecimentos de fonética e fonologia da primeira língua/língua materna, juntamente com a segunda língua/língua estrangeira do aprendiz que está ensinando ou aprendendo (GIL, 2007).

A inserção mais efetiva da pronúncia nas aulas de Espanhol como LE nos parece pertinente e podemos nos calcar em argumentos como os de OLIVEIRA e KAUARK (2011), quando afirmam que “para se chegar à plenitude da comunicação oral, faz-se necessária a soma de todas as competências ditas parciais, o que inclui o

desenvolvimento da competência fonético-fonológica”. Com essa afirmação, pode-se dizer que, para que haja inteligibilidade, é necessário o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa.

Tendo em vista o estudo de MACLAUGHIN (1987) em defesa de que o aprendiz utiliza estratégias, mecanismos, táticas e procedimentos de sua língua materna (LM) no processo de aprendizagem de uma LE, bem como a tese de PINTO (2009) comprovando que os aprendizes transferem a entoação da LM para a LE, nos parece imprescindível um olhar especial para a pronúncia dos aprendizes de línguas estrangeiras, a fim de que estes desenvolvam, de fato, sua competência linguístico-comunicativa oral na Língua Estrangeira Alvo (LEA), evitando, assim, problemas, mal entendidos na comunicação.

A fim de ter esse olhar, este artigo objetiva: (i) verificar se os aprendizes de Espanhol como LE pronunciam os 8 (oito) sons selecionados para a pesquisa [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l]; [r̄] como o fazem em sua Língua Materna (LM); (ii) analisar se os aprendizes deixaram de pronunciar os sons como em sua LM e passaram a pronunciá-los como o esperado na LEA, após serem expostos à nossa metodologia; e (iii) propor uma metodologia a ser levada às salas de aula, a fim de um aprimoramento da pronúncia dos sons considerados como “problemáticos” para os aprendizes de Espanhol como LE.

O presente trabalho se deve à nossa percepção de que os sujeitos-aprendizes de Espanhol como LE transferem alguns sons de sua LM para a LEA, fato este que pode gerar ruídos, inviabilizando a tão almejada inteligibilidade. Sendo assim, nos debruçamos numa metodologia focada na pronúncia desses sons, considerados “problemáticos”, buscando aprimorar a competência linguístico-comunicativa dos aprendizes.

Vale ressaltar que essa metodologia foi idealizada pela pesquisadora PINTO, junto a seu grupo de estudos, e era voltada, a princípio, para a descrição e didatização da entoação. Uma vez que os resultados obtidos foram muito produtivos, como se pode verificar no artigo de Pinto, Rondinini e Dionísio (2013), a própria pesquisadora decidiu por implementá-la também para com os segmentos/sons. Por conta disso, passou a intitular-se também “Descrição e didatização dos sons em espanhol”. A referida metodologia se divide em 5 (cinco) etapas: 1. tomada de consciência por parte do

sujeito-aprendiz de como realiza os sons em Espanhol como LE e em como se esperava que realizasse na língua alvo; 2. descrição articulatória dos fones/sons, 3. percepção da realização dos sons; 4. repetição mimética/treinamento dos sons; 5. produção, desses sons, calcada na atenção.

Nossa hipótese para este estudo era a de que os sujeitos-aprendizes de Espanhol como LE realizariam esses sons “problemáticos” como em sua LM e de que quando expostos à metodologia deixariam de fazê-lo. Sendo assim, a metodologia teria êxito no âmbito segmental, tal qual teve no âmbito prosódico — hipótese esta que, felizmente, se concretizou.

Nosso estudo está organizado da seguinte forma: na seção 1 tratamos do porquê da transferência fonética de alguns sons para aprendizes de Espanhol como LE; na seção 2 apresentamos a metodologia utilizada nessa pesquisa e na seção 3 analisamos e discutimos os resultados gerados nesta investigação. Por fim, apresentamos as considerações finais, a fim de sintetizar os principais pontos de nosso trabalho.

1 Sons considerados “problemáticos” em Espanhol como LE para sujeitos-aprendizes: o porquê da transferência fonética

Segundo ORTÍZ ÁLVAREZ (2002), do ponto de vista da didática do ensino de línguas, é lugar comum considerar que o português e o espanhol são línguas próximas, o que seria um benefício no início da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados se torna uma dificuldade. Da mesma forma, PINTO (2009) nos adverte que a “proximidade” que há entre as línguas contribui para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inaugural, colocando-o como falso iniciante, no entanto, mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta e essa “proximidade” já não é tão evidente assim, a tendência é que o aprendiz cometa transferências que se não forem sinalizadas e retificadas poderão se tornar fossilizáveis.

Segundo CINTRÃO (2006), Richman afirma em seu estudo de 1965 que as duas línguas – português e espanhol – compartilham sim um número considerável de características. Realmente, o português e o espanhol coincidem de forma significativa; todavia, há importantes pontos de diferença entre as duas línguas.

Essa compatibilidade acontece devido às semelhanças fonéticas, sintáticas,

lexicais, morfológicas e semânticas que as duas línguas partilham. Apesar disso, é incorreto dizer que essas parecenças são igualdades. Elas são próximas, semelhantes, mas não iguais. Pois se assim fossem, seriam uma só língua. Por consequência, essa falsa noção de paridade acaba por causar problemas na produção de certos sons da Língua Espanhola por parte dos estudantes brasileiros, como o fenômeno da transferência linguística.

Segundo SNOW, GRIFFIN e BURNS (2005), a transferência linguística pode ser tratada a partir de três perspectivas muito diferentes: o behaviorismo ou *condutivismo*; o nativismo, *mentalismo* ou gerativismo; e o funcionalismo ou *interacionismo*. A que melhor contempla nossa pesquisa é a perspectiva behaviorista.

Com relação ao ensino de línguas, os behavioristas consideram que a LM consiste numa série de informações já formada e numa cadeia de hábitos e comportamentos já estabelecidos. Ao se aprender uma LE, o processo é o mesmo, mas por já existirem os hábitos da LM, o aprendiz terá de reaprender ou reforçar os novos hábitos da LE através da prática repetitiva.

Esta teoria behaviorista foi a base de estudos nos quais se observam e analisam “erros” que os aprendizes de LE cometem. Esses “erros” parecem ter como causa uma transferência negativa (interferência) de conhecimentos de LM. Buscaremos verificar com nossa pesquisa se essa causa procede.

A solução para não se cometer mais esses “erros” seria repetir os novos hábitos da língua estrangeira tantas vezes quantas fossem necessárias para poder eliminar os velhos hábitos da língua materna. Essa repetição constitui o último passo de nossa metodologia, pois acreditamos que o ato de repetir realça os hábitos da LE e erradica os hábitos da LM que acabam influenciando na aprendizagem de uma nova língua.

GASS e SELINKER (1983) julgam que é realmente possível e não incompatível ver a aprendizagem de LE como um processo, no qual os estudantes criam porções de conhecimento a partir dos dados de LE que lhes são compreensíveis e da utilização do conhecimento da LM, bem como de outras já aprendidas, na aquisição/aprendizagem da nova língua pelo aprendiz.

O aprendiz iniciante usa como estratégia comunicativa o “empréstimo” de sua língua materna. Essa transferência, esse empréstimo dos saberes da LM na aprendizagem de LE é um processo natural que o aprendiz realiza, conforme afirma

ODLIN (1989). No caso específico do empréstimo de sons, essa transferência se dá devido a um “conforto fonético” do falante, que por estar produzindo um som que não existe na sua língua, realiza um que mais se aproxima de sua língua materna; o fenômeno é chamado de transferência fonética.

Neste estudo, nos detivemos na produção articulatória de 8 (oito) fones ditos “problemáticos”, a saber: [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l] e [r̄]. Além destes, outros 16 sons também foram apontados por MASIP (1998) como “problemáticos”:

[i], [u]; [p]; [b]; [k]; [g]; [f]; [θ]; [s]; [y]; [tʃ]; [m]; [n]; [ɲ]; [λ] e [r].

MASIP (1998), em seu livro “*Fonética Espanhola para brasileiros*”, explicita em que contextos ocorrem essas transferências e o porquê, como se pode ver a seguir:

- O fone [e], vogal médio anterior, também chamado **fechado** em espanhol, é transformado em [ε], vogal médio/baixo, também chamado **aberto**. Isso ocorre especialmente em sílaba tônica livre ou travada não seguida de consoante nasal, porque há a influência do “e” breve latino que assim se plasmou em português e por isso os estudantes de Espanhol como LE realizam essa transferência, como por exemplo: [sjéte → sjε'te], *siete*, ou [européa → europe'a], *europa*.

- O fone [o], vogal médio posterior, também chamado **fechado**, apresenta a mesma “problemática” do fone [e], nos mesmos contextos e pelas mesmas causas: é transformado em [ɔ], vogal médio/baixo posterior, também chamado **aberto**, pela influência do “o” breve latino, como nas palavras [óra → o'ra], *hora*, ou [majóres → majɔ'res], *mayores*.

- O fone [a] sofre o fenômeno na nasalização quando se encontra imediatamente antes de consoantes nasais, seja na mesma sílaba ou em sílaba diferente, átona ou tônica, como por exemplo: [káma → ka:ma], *cama*, ou [kantánte → ka:ta:te], *cantante*. Essa variação provém da interferência da língua materna, que nasaliza o fonema /a/ nos contextos apontados.

- O fone [t], quando situado antes da vogal [i], tende a ser pronunciado como [tʃ], como nas palavras [tía → tʃia], *tia*, ou [reálme:ti → reálm:tʃi], *realmente*. Isso ocorre porque quando esse fone aparece imediatamente antes do [i] tônico ou átono, que graficamente se escreve *e*, *i*, segundo o contexto, em algumas regiões se pronuncia [tʃ], como por exemplo na fala carioca.

- O fone [d] sofre a mesma interferência do fone [t] nos mesmos contextos e

pelas mesmas causas: é transformado em [dʒ] quando se encontra imediatamente antes do [i] tônico ou átono, que graficamente se escreve *e*, *i*, segundo o contexto. Em algumas regiões se pronuncia [dʒ], da fala carioca, conforme observado nas amostras: [día → dʒía], *día*, ou [pjérdi → pjérdʒi], *perde*.

O fone [x] não existe no português, por isso, o brasileiro tende a articular esse som como [ʒ], veja: [xamás → ʒamás], *jamás*, ou [berxél → berʒél], *vergel*; ou como [R]: [xamón → ramón], *jamón*, ou [berxél → berél], *vergel*. Isso ocorre porque, em português, tanto *g*, diante de *i* e *e*, quanto *j*, diante de qualquer vogal, articulam-se [ʒ], mas as mesmas grafias, nos mesmos contextos, se articulam [x] em espanhol, no entanto, o estudante não consegue articular esse som.

- O fone [l] é velarizado em posição pós-vocálica, em final de sílaba, transformando-se em [ɫ], como por exemplo: [káldo → káɫdo], *caldo*, ou [soltár → soltár], *soltar*. A explicação para esse dano se dá porque, na língua portuguesa, esse mesmo fone em mesma posição é articulado como a vogal /u/.

- O fone [r̃], vibrante múltiple, é sempre realizado como velar [R] pelos brasileiros, isso porque esse fonema não existe em português, mesmo que apareça como alofone na região Sul do país, como podemos observar nas palavras: [r̃iko → riko], *rico*, ou [káro → káRo], *carro*.

Os aprendizes tomam emprestados sons de sua LM para a LEA, muitas vezes, por um “conforto fonético”, ora porque não há aquele som na sua língua e buscam um parecido, ora porque na sua língua, naquele contexto, é daquela forma que se realiza e assim repetem o movimento articulatório. No entanto, tais empréstimos podem gerar inteligibilidade, pois quiçá o interlocutor não compreenda o que o outro está dizendo, por não entender uma vogal nasalizada ou aberta ou uma consoante articulada como vogal ou porque ocorre mudança de significado, como no caso da realização do /t/ como /tʃ/. Em português, as realizações [t] e [tʃ] são simples realizações alofônicas do fonema /t/, o que não interfere no significado das palavras. No entanto, em espanhol, os fonemas /t/ e /tʃ/, justamente por serem fonemas, alteram o significado das palavras, como em “Tico” e “chico”, diferença não encontrada na língua materna dos brasileiros aprendizes de espanhol.

A fim de verificar como os aprendizes de Espanhol como LE, brasileiros, radicados no Estado do Rio de Janeiro e residentes da Baixada Fluminense, estão

realizando esses sons considerados como “problemáticos”, nos dedicamos a realizar esta investigação.

2 Metodologia

Como neste estudo objetivamos investigar a realização de 8 (oito) fones/sons considerados “problemáticos” para aprendizes brasileiros de Espanhol como LE, gravamos 4 (quatro) aprendizes do sexo feminino, do 2º período do curso de Letras (Português/ Espanhol) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 20 anos.

A escolha pelo público feminino se justifica pelo fato de grande parte dos estudantes do curso de Letras nesta universidade ser composta por mulheres. Ademais da predominância do sexo feminino, também não nos pareceu adequado mesclar o gênero, por isso optamos por buscar uma simetria entre os informantes.

Utilizamos, como base para o *corpus* da pesquisa, um texto transcrito grafematicamente, a partir de um áudio de uma falante do Peru, extraído do site www.audio-lingua.eu. A escolha desse texto se deu por dois motivos, a saber: (i) pela presença dos 8 (oito) fones trabalhados e (ii) pelo tema do texto, ‘Empoderamento feminino’, já que nossas informantes são 4 (quatro) mulheres.

Corpus: Transcrição grafemática do áudio de uma falante do Peru chamada Daisy

El sentimiento de empoderamiento

Entre los jóvenes peruanos, se está desarrollando mucho el sentimiento de empoderamiento gracias a las marchas en particular.

Creo que muchos países en Sulamérica, o al menos en Perú, siguen a veces teniendo muchas personas la idea de que la mujer debe estar en casa y debe atender al hombre. Digamos que ese es el pensamiento que tenían por ejemplo mis abuelos o a los papás de mis abuelos, pero creo que estas nuevas generaciones, al menos mi generación, ya estamos teniendo un pensamiento más crítico, por lo menos más progresistas. Están

pidiendo la olla del feminismo, y de las reformas, y de las marchas, y cada vez los jóvenes somos más conscientes de que el pueblo, si nos juntamos y hacemos algo, si tenemos interés de hacer algo, nos podemos juntar y tenemos el poder para hacerlo de modo en ese sentido de empoderamiento, es algo que se está desarrollando mucho más en la mentalidad de los jóvenes ahora. En Lima aún estamos oyendo muchas marchas acerca del aborto, ¿legalizar el aborto es terapéutico? o el aborto en general, para que las mujeres tengan decisión sobre su cuerpo. [¿Qué más?] La marcha por los derechos homosexuales, la unión civil o el matrimonio igualitario, también sobre el cuidado de los animales, no al maltrato animal [si, más que todo, temas], o protección al medio ambiente.

Postado na sexta feira, 24 de março de 2017, no site www.audio-lingua.eu

As marcações (sublinhado) no *corpus* referem-se às ocorrências de cada fone “problemático”. O texto apresenta 7 (sete) casos do fone [e]; 4 (quatro) casos do fone [o]; 10 (dez) casos do fone [a]; 5 (cinco) casos do fone [t]; 3 (três) casos do fone [d]; 6 (seis) casos do fone [x]; 5 (cinco) casos do fone [l] e 16 (dezesesseis) casos do fone [r̄]. Portanto, o *corpus* apresenta 56 (cinquenta e seis) ocorrências de fones “problemáticos” distribuídos pelos 8 (oito) fones trabalhados.

Para nossa investigação, optamos por analisar a leitura oralizada. Essa opção foi feita tendo em vista que é possível extrair alguns benefícios como: (a) controle do contexto, já que estabelecemos um *corpus*; (b) qualidade acústica das gravações, pois estas podem ser feitas em um ambiente próprio, sem interferência de sons externos; (c) material quantitativo suficiente e equânime para nossa análise; (d) a não ocorrência de falas sobrepostas, pois cada sujeito tem seu momento de leitura; (e) comparação a partir do mesmo texto, lido por diversos aprendizes.

Porém, como muitos pesquisadores já sinalizaram, este tipo de coleta pode apresentar uma fala um tanto quanto artificial, ou seja, de laboratório. Além disso, nosso *corpus* não fornece um contexto situacional, o que o torna menos natural. Contudo, adotamos uma metodologia de coleta que visa a minimizar essa

artificialidade.

A fim de remediar essa situação e evitar prejuízo em nossas análises, solicitamos que, durante as gravações, os informantes repetissem o texto de duas a três vezes, ou quantas fossem necessárias, e a partir dessa repetição, selecionamos o que se apresentava mais “natural”.

Para mais, pedimos que os sujeitos se imaginassem sendo os produtores do texto, para que a fala fosse a mais espontânea/natural possível, pois acreditamos que a expressão do texto internalizado, pelo processo de memorização, através da leitura em voz alta, alcança maior grau de “naturalidade”.

Dessa forma, cremos que as gravações coletadas nesta pesquisa apresentaram uma boa qualidade de som, ausência de falas sobrepostas, um material de fato comparável e considerável para a realização de uma análise dos segmentos.

As gravações foram coletadas pelo programa Sound Forge e analisadas perceptivamente pelas pesquisadoras em questão e consolidadas pelo Praat.

Como nossa finalidade com a atual investigação era apresentar uma proposta metodológica de descrição e didatização dos respectivos fones/sons e constatar se esta se aplica de forma satisfatória em nosso escopo, que é o de extinguir ou minimizar a transferência fonética da Língua Materna para a Língua Estrangeira alvo, a coleta dos dados se deu em dois momentos. A primeira ocorreu em outubro de 2017, em meados das aulas de Língua Espanhola II do curso de Letras na UFRRJ. E a segunda foi realizada em novembro de 2017, quase no término do período de curso da referida disciplina, após a aplicação da metodologia de descrição e didatização dos sons.

Fez-se necessária a criação de dois momentos de gravação porque acreditamos que, no primeiro momento, os discentes são alunos iniciantes na Língua Espanhola e não possuem conhecimentos acerca da produção “correta” dos sons por ainda estarem no 2º período do curso e por ainda não terem sido “expostos” à nossa metodologia. Já o segundo momento, no qual os informantes tiveram mais contato com a língua estrangeira e também foram “expostos” à metodologia “Descrição e didatização dos sons”, que consiste em: 1. Tomada de consciência do “problema” por parte do sujeito-aprendiz, ou seja, conscientização de como ele realiza o som; 2. Descrição dos sons, ou seja, sistematização da articulação do som na LEA; 3. Percepção desse som; 4. Repetição mimética/treinamento; 5. Produção calcada na atenção.

É importante ressaltar que, uma vez feita a primeira gravação, mostramos aos informantes suas produções e o áudio da falante do Peru, a fim de houvesse a **tomada de consciência**, ou seja, pudessem comparar o que fizeram (transferência da língua materna em alguns fones da língua estrangeira) com o que deveriam fazer (produção “correta” da falante do idioma), o que se esperava deles na LEA.

Também lhes descrevemos a caracterização dos segmentos fonéticos trabalhados, a partir do ponto de vista articulatório, e exibimos o passo a passo (através de imagens) da articulação desses segmentos. Depois, mostramos a plataforma *Sonidos de hablar* do site <http://soundsofspeech.uiowa.edu/index.html#spanish>, para que, além de aprenderem a articulação, pudessem também ouvir o som dos fones. Ou seja, fizemos uma **descrição**, para que os informantes aprendam a mecânica na produção dos fones, com o propósito de que eles compreendam teoricamente onde e por que realizam transferências nesses fones.

Durante os 30 dias que separaram a primeira e a segunda gravação, pedimos que os informantes realizassem a terceira parte da metodologia: ouvissem o áudio da falante peruana, com o auxílio da respectiva transcrição grafemática (utilizada para a primeira gravação), em direção à **percepção**, e efetuassem a **repetição mimética/treinamento** ao longo de um mês, a fim de “internalizá-lo”. Assim, eles uniriam a teoria da fonética articulatória com a prática da produção oral do falante, para que a partir dessa proposta, realizassem a **produção calcada na atenção** para a segunda gravação.

Vejamos a que resultados chegamos com esse estudo.

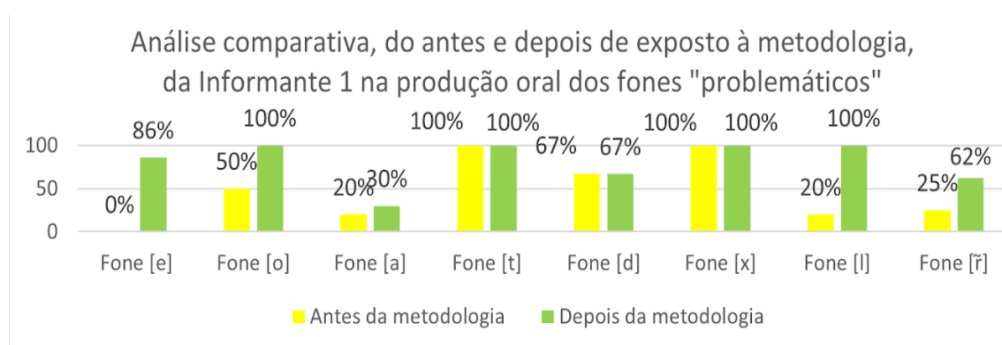
3 Resultados e discussões

Nesta seção nos dedicamos a discutir como os nossos sujeitos-aprendizes se comportaram quando expostos a nossa metodologia de Descrição e Didatização dos sons, ao produzirem as 56 ocorrências dos fones [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l] e [r̄], ditos como “problemáticos”, presentes em nosso *corpus*.

Nos quatro (4) gráficos a seguir, apresentamos o desempenho de cada informante, em nossa pesquisa, na produção desses oito (8) fones, antes e depois de expostos à metodologia. Discutiremos se houve “avanço”, “constância” ou “retrocesso”

dos sujeitos na realização desses fones, demonstrando, desse modo, se nossa proposta metodológica de descrição e didatização dos sons auxilia ou não na extinção ou diminuição da transferência fonética da Língua Materna para a Língua Estrangeira alvo.

Gráfico 1 - Realização dos 8 fones pela informante 1, antes e depois da metodologia de descrição e didatização dos sons



Fonte: elaboração própria.

A informante 1 obteve uma evolução na realização de 5 fones e manteve um equilíbrio na realização de 3 fones, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fonema [e], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, não tinha realizado nenhuma como o esperado na língua estrangeira [e] e sim como [ɛ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar seis delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 86% entre as duas produções.

Em relação ao fonema [o], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [o], mas as demais como [ɔ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 50% entre as duas produções.

Em relação ao fonema [a], podemos perceber uma pequena evolução. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ã]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar três delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 10% entre as duas produções.

Em relação ao fone [t], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [t] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

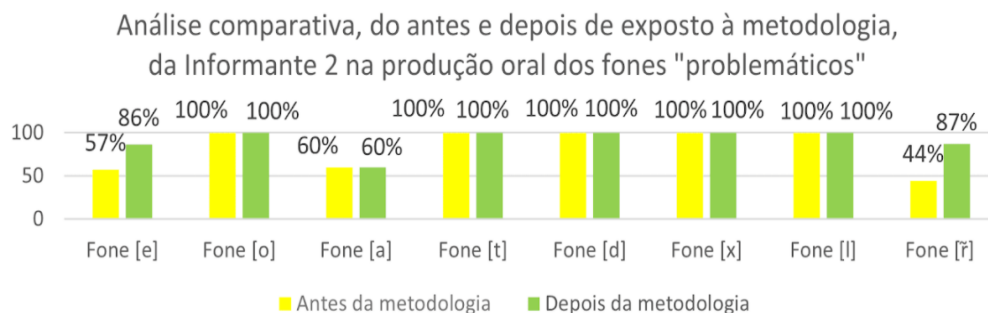
Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [d], mas as demais como [dʒ]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [x], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [x] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado uma como o esperado na língua estrangeira [l], mas as demais como [ɫ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 80% entre as duas produções.

Em relação ao fone [r̄], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 1, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [r̄], mas as demais como [R]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar dez delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 37% entre as duas produções.

Gráfico 2 – Realização dos 8 fones pelo informante 2, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

A informante 2 obteve uma evolução na realização de 2 fones e manteve um equilíbrio na realização de 6 fones, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fonema [e], podemos perceber uma evolução. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [e], mas as demais como [ɛ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar seis delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 29% entre as duas produções.

Em relação ao fonema [o], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [o] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fonema [a], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado seis como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ã]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fonema [t], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [t] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA

entre as duas produções.

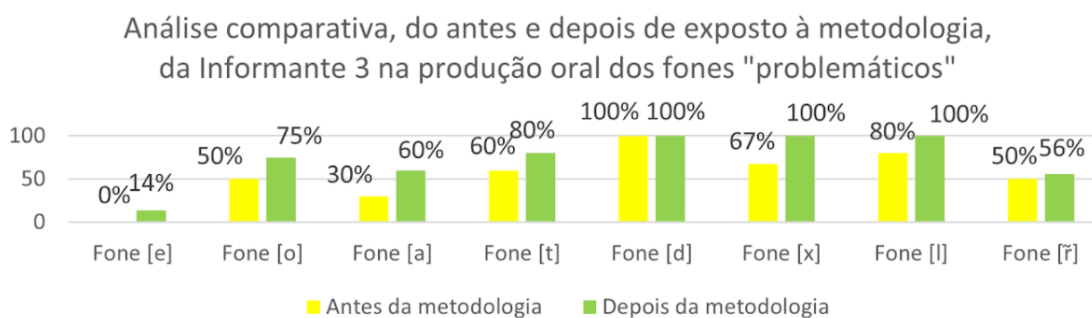
Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [d] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [x], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [x] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [l] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [r̄], podemos perceber uma evolução. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 2, na produção antes da metodologia, tinha realizado sete como o esperado na língua estrangeira [r̄], mas as demais como [r]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar catorze delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 43% entre as duas produções.

Gráfico 3 – Realização dos 8 fones pelo informante 3, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

A informante 3 obteve uma evolução na realização de 7 fones e manteve um equilíbrio na realização de 1 fone, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fone [e], podemos perceber uma pequena evolução. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, não tinha realizado nenhuma como o esperado na língua estrangeira [e] e sim como [ɛ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar uma delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 14% entre as duas produções.

Em relação ao fone [o], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das quatro ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [o], mas as demais como [ɔ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar três delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 25% entre as duas produções.

Em relação ao fone [a], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado três como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ẽ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar seis como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 30% entre as duas produções.

Em relação ao fone [t], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado três como o esperado na língua estrangeira [t], mas as demais como [tʃ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar quatro delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 20% entre as duas produções.

Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [d] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

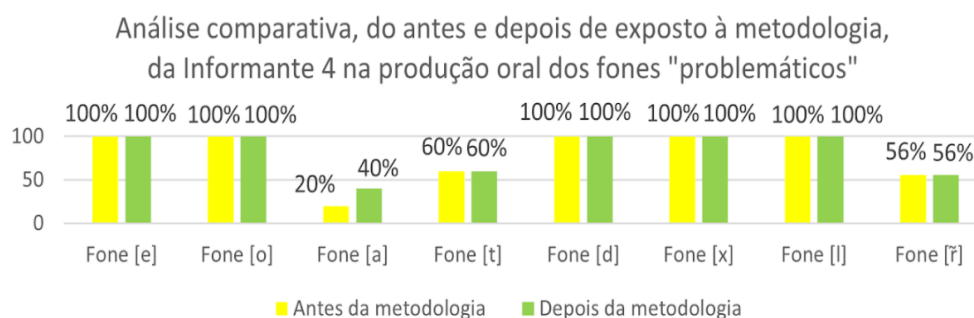
Em relação ao fone [x], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das seis ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [x], mas as demais como [ʒ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado.

Portanto, houve um AVANÇO de 37% entre as duas produções.

Em relação ao fone [l], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado quatro como o esperado na língua estrangeira [l], mas as demais como [ʎ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar todas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 20% entre as duas produções.

Em relação ao fone [r̄], podemos perceber uma pequena evolução. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 3, na produção antes da metodologia, tinha realizado oito como o esperado na língua estrangeira [r̄], mas as demais como [R]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar nove delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 6% entre as duas produções.

Gráfico 4 – Realização dos 8 fones pelo informante 4, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

A informante 4 obteve uma evolução na realização de 1 fone e manteve um equilíbrio na realização de 7 fones, como se pôde observar no gráfico anterior e se pode verificar nas ponderações a seguir.

Em relação ao fone [e], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das sete ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [e] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [o], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado

que, das quatro ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [o] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [a], podemos perceber uma grande evolução. Havíamos constatado que, das dez ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado duas como o esperado na língua estrangeira [a], mas as demais como [ẽ]. Já na produção depois da metodologia, ela passou a realizar quatro delas como o esperado. Portanto, houve um AVANÇO de 20% entre as duas produções.

Em relação ao fone [t], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado três como o esperado na língua estrangeira [t], mas as demais como [tʃ]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [d], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das três ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [d] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [x], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das seis ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [x] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

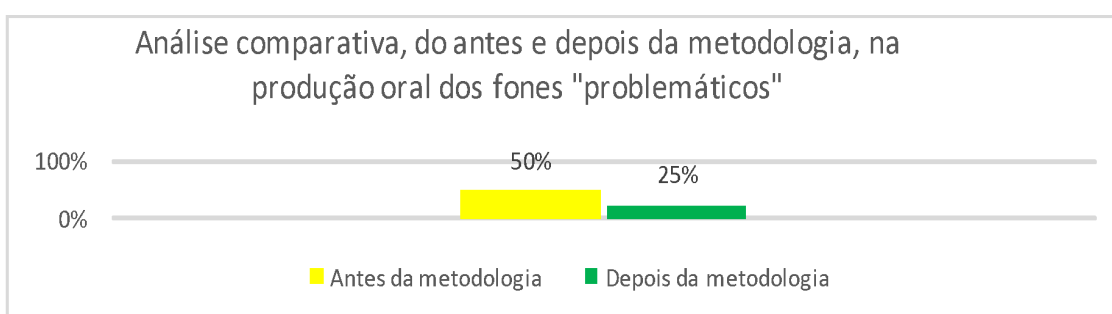
Em relação ao fone [l], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das cinco ocorrências, a informante 4 tinha realizado todas como o esperado na língua estrangeira [l] e esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em relação ao fone [r̄], podemos perceber um equilíbrio. Havíamos constatado que, das dezesseis ocorrências, a informante 4, na produção antes da metodologia, tinha realizado nove como o esperado na língua estrangeira [r̄], mas as demais como [R]. Esse continuou sendo o resultado na produção depois da metodologia. Portanto, houve uma

CONSTÂNCIA entre as duas produções.

Em síntese, constatamos que os sujeitos-aprendizes transferem os traços fonéticos de sua língua materna ao se expressarem na língua estrangeira em 50% dos casos, mas quando expostos à nossa proposta de descrição e didatização da articulação dos fones, essa transferência reduz para 25%, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Realização geral dos 8 fones, antes e depois da metodologia de descrição e didatização



Fonte: elaboração própria.

Desse modo, podemos afirmar que a metodologia de Descrição e Didatização dos sons, assim como ocorreu com a entoação, também se mostrou eficaz para os fones.

Considerações finais

A partir deste estudo, pudemos observar que, dos oito fones selecionados para a pesquisa - [e]; [o]; [a]; [t]; [d]; [x]; [l] e [r̄] -, seis - [e]; [o]; [t]; [d]; [x] e [l] - tiveram uma evolução mais robusta na produção dos sujeitos-aprendizes. Já os fones [a] e [r̄] tiveram uma evolução um pouco menos significativa.

Acreditamos que a diferença no grau de evolução tenha se dado devido ao fato de terem duas possibilidades de realização em sua LM - [e]; [o]; [t]; [d]; [x] e [l] ou [ɛ], [ɔ], [tʃ], [dʒ], [ʒ], e [u] - e uma delas, coadunar com a que se enquadra no contexto apresentado na LEA. Eles entenderam que a outra articulação não era usada na LEA e por isso, depois de expostos à metodologia de descrição e didatização dos sons, deixaram de usá-la. Já os outros dois - [a] (não nasalizado) diante de consoantes nasais

e [r̄] - , não existem na língua materna, no caso, no português do Brasil. Desse modo, ficou mais difícil de os produzirem, pois teriam de produzir o som da língua estrangeira que não existe na sua língua materna.

Com base em tudo o que fora exposto acerca das análises das produções orais dos aprendizes de Espanhol como LE, podemos afirmar que, antes de serem submetidas a nossa proposta metodológica de Descrição e Didatização dos sons, as informantes transferiam, em algum momento, a articulação da LM na produção da LE em todos os fones elencados, o que comprovou também para o âmbito segmental o processo de transferência apresentado e defendido por PINTO (2009). E assim, como também esperávamos, quando submetidas a nossa metodologia de descrição e didatização da articulação desses fones – tomada de consciência, descrição, percepção, repetição mimética/treinamento e produção calcada na atenção –, as informantes minimizam, e até erradicam, em alguns casos, os traços fonéticos e passam a produzi-los como o esperado na língua alvo/meta. Ou seja, a nossa proposta metodológica se mostrou eficaz.

Desse modo, esperamos que o presente trabalho colabore para: (i) a inserção do ensino de fonética, em especial da pronúncia, no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, (ii) o alargamento da competência oral dos aprendizes e (iii) quiçá uma futura inserção da nossa proposta didático-metodológica nas aulas de Espanhol como LE, pois só assim se alcançará o aprimoramento da pronúncia dos sujeitos-aprendizes e uma maior inteligibilidade entre os interlocutores.

Referências bibliográficas

ABERCROMBIE, David. Problems and Principles: studies in the teaching of English as a second language. London: Longmans, 1956.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CINTRÃO, Heloísa Pezza. Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta. In: TradTerm, 12, 2006, 69-104. <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/52262>. (03/03/21).

DORDRON, José Ricardo. O papel da pronúncia no ensino escolar de línguas estrangeiras sob a ótica discente. In: Revista Traduzir-se, 2017, 1-8. <http://www.site.feuc.br/traduzirse/index.php/traduzirse/article/view/61/44>. (09/03/21).

GASS, Susan; SELINKER, Larry. Language Transfer in Language Learning. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1983.

GIL, Juana. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

JENKINS, Jennifer. The Phonology of English as an International Language. England: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, Jennifer. A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. England: Oxford University Press, 2002.

MCLAUGHLIN, Barry. Theories of second-language learning. England: Routledge, 1987.

MASIP, Vicente. Fonética espanhola para brasileiros. Recife: Sociedade Cultural Brasil-Espanha, 1998.

ODLIN, Terence. Language transfer: Cross-Linguistic influence in LL. England: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, Mirella Novais; KAUARK, Fabiana da Silva. Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de E/LE no Brasil. In: Práxis Educacional 11 (7), 2011, 191-204. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/672/559>. (21/07/2015).

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2., 2002, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Hispanistas, Available from: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn. (25/04/2021).

PINTO, Maristela. Transferências prosódicas do PB/LM na aprendizagem do E/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, Maristela; RONDININI, Roberto; DIONISIO, Natacha. Enunciados

Interrogativos Totais Neutros em ELE: antes e depois da sistematização no processo de ensino-aprendizagem. In: Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala, 4, 2013, Belo Horizonte. Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia. Open Journal Systems. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/6165/5343. (25/04/2021).

SNOW, Catherine Elizabeth; GRIFFIN, Peg; BURNS, Mary Susan. Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.