



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**

**ROSSANA SILVA DA COSTA**

**A PRODUÇÃO DA LATERAL // POR ALUNOS DE  
ESPAÑHOL/LE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
CEARÁ**



**FORTALEZA – CEARÁ**

**2013**

ROSSANA SILVA DA COSTA

A PRODUÇÃO DA LATERAL /l/ POR ALUNOS DE ESPANHOL/LE DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada (Área de Concentração: Linguagem e Interação)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aluiza Alves de Araújo.

FORTALEZA – CE  
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Estadual do Ceará**  
**Biblioteca Central do Centro de Humanidades**  
**Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726**

C837p

Costa, Rossana Silva da.

A produção da lateral /l/ por alunos de espanhol/le da Universidade Estadual do Ceará (1670-1832) / Rossana Silva da Costa. – 2013.

CD-ROM. 88 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aluiza Alves de Araújo.

1. Língua espanhola. 2. Fonética. I. Título.

CDD: 418

ROSSANA SILVA DA COSTA

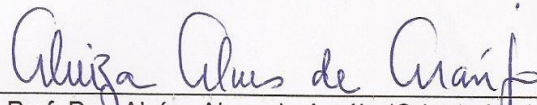
A PRODUÇÃO DA LATERAL // POR ALUNOS DE ESPANHOL/LE DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada do Centro  
de Humanidades da Universidade Estadual do  
Ceará, como requisito parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

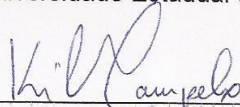
Área de Concentração: Linguagem e Interação

Aprovada em: 20 / 12 / 2013.

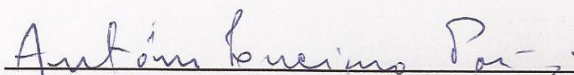
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Aluiza Alves de Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Kilpatrick Müller Bernardo Campelo (1º Membro)  
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof. Dr. Antonio Luciano Pontes (2º Membro)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me permitiu seguir em frente.

À professora Aluíza que extrapolou todos os limites da orientação e me apoiou de todas as formas possíveis como mãe, psicóloga, terapeuta, advogada de defesa e, claro, como orientadora.

A Rafael pelo companheirismo, incentivo e amor nos momentos mais difíceis de meu trabalho e sempre.

À minha família: João, Margarida e Janine pelo amor e suporte dado a mim durante toda minha vida.

Aos amigos/irmãos pelo incentivo e força dedicados a mim.

À CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu dedicar maior atenção à investigação.

## RESUMO

O ensino adequado de língua estrangeira não garante uma apropriada pronúncia das palavras, mas pode ajudar aos falantes a ter um parâmetro de avaliação e de correção. A aprendizagem, no nosso ponto de vista, é um processo que envolve a participação ativa do aprendiz e pode ser mediada pelo professor que possibilita que os fatores externos da aprendizagem possam estar organizados, a fim de contribuir para um bom “ambiente”; uma boa atmosfera de aprendizagem. Objetivamos com esta investigação elucidar quais variáveis contribuem na produção da lateral /l/ em posição pós-vocálica na fala de estudantes do curso de licenciatura em espanhol da Universidade Estadual do Ceará, buscando contribuir com a conscientização de alunos e professores das possíveis formas de produção e, com isso, buscar fórmulas de favorecer a produção mais adequada do fonema lateral em posição de coda. Para tanto, analisamos a produção da lateral /l/ por estudantes cearenses do curso de letras/espanhol da UECE e as gravações foram submetidas à análise do programa computacional VARBRUL. Constatamos, ao final da investigação, que o conhecimento de outras línguas estrangeiras é um fator de destaque no que diz respeito à produção da vocalização. Percebemos também que a vocalização persiste na interlíngua dos aprendizes mesmo depois de cursadas várias disciplinas do curso universitário. O apagamento apareceu de maneira muito discreta na nossa análise, com destaque apenas para os informantes conhecedores da língua inglesa.

## ABSTRACT

The appropriate foreign language teaching does not guarantee proper pronunciation of the words, but the speakers can help to have a parameter for the assessment and correction. Learning, in our view, is a process that involves the active participation of the learner and can be mediated by the teacher that enables the external factors of learning can be organized in order to contribute to a good "environment"; good learning atmosphere. This research we aim to elucidate which variables contribute to the production of lateral /l/ in post - vocalic position in the speech of students of the degree in Spanish from the State University of Ceará, seeking to contribute to the awareness of students and teachers of the possible forms of production and thereby seek formulas to encourage the most appropriate production of the lateral phoneme in coda position. To this end, we analyzed the production of lateral / l / by students of Ceará letters / Spanish UECE and the recordings were submitted to analysis of computer program VARBRUL. We note at the end of the investigation, that the knowledge of other foreign languages is a prominent factor with regard to the production of vocalization. We also see that the vocalization persists in interlanguage of learners routed even after several disciplines at university. The deletion appeared very discreetly in our analysis, especially just for connoisseurs of English informants.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	18
1.1 TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	21
1.2 INTERLÍNGUA.....	23
1.3 FOSSILIZAÇÃO.....	27
1.4 ANÁLISE CONTRASTIVA.....	30
1.5 ANÁLISE DE ERROS .....	33
2. A CONSOANTE LATERAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL .....	37
2.1 ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DAS CONSOANTES LÍQUIDAS .....	37
2.2 ESTUDOS SOBRE A LATERAL /l/ NO PORTUGUÊS DO BRASIL .....	40
2.3 ESTUDOS SOBRE A INTERLÍNGUA DE ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPANHOL .....	46
3. METODOLOGIA .....	49
3.1 MÉTODO DE ABORDAGEM.....	49
3.2 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	50
3.3 AS GRAVAÇÕES .....	51
3.4 VARIÁVEIS CONTROLADAS.....	54
3.4.1 <i>Variável dependente</i> .....	55
3.4.2 <i>Variáveis independentes</i> .....	57
3.4.2.1 Variáveis linguísticas.....	57
3.4.2.2 Variáveis extralingüísticas .....	61
3.5 TRANSCRIÇÃO E CODIFICAÇÃO.....	63
3.6 TRATAMENTO ESTATÍSTICO .....	64
4. RESULTADOS.....	66
4.1 A VISÃO GERAL DA REALIZAÇÃO DE /l/ .....	66
4.2 A VOCALIZAÇÃO DE /l/ NA PRODUÇÃO DE GRADUANDOS DE LÍNGUA ESPANHOLA NA HABILITAÇÃO DE LICENCIATURA.....	68
4.2.2. A <i>vocalização de /l/ apenas com os graduandos de licenciatura em língua espanhola com conhecimento de inglês e de francês</i> .....	74
4.2.1 <i>A vocalização de /l/ apenas com os monossílabos</i> .....	76
4.3 O APAGAMENTO DE /l/ NA PRODUÇÃO DE GRADUANDOS DE LÍNGUA ESPANHOLA, COM HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA .....	77
CONCLUSÕES.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A .....	86
ANEXO B.....	90



## LISTA DE SÍMBOLOS FONÉTICOS USADA

- [i] vogal oral alta fechada anterior não-arredondada
- [e] vogal oral média-alta semifechada anterior não-arredondada
- [ɛ] vogal oral média-baixa semiaberta anterior não-arredondada
- [a] vogal oral baixa aberta central não-arredondada
- [ɔ] vogal oral média-baixa semiaberta recuada arredondada
- [o] vogal oral média-alta semifechada recuada arredondada
- [u] vogal oral alta fechada recuada arredondada
- [ɐ] vogal oral média-baixa semiaberta central não-arredondada
- [y] vogal oral alta fechada anterior arredondada
- [ø] vogal oral média-alta semifechada anterior arredondada
- [j] semivogal oral alta fechada anterior não-arredondada
- [w] semivogal oral alta fechada recuada arredondada
- [ĩ] vogal nasal alta fechada anterior não-arredondada
- [ẽ] vogal nasal média-alta semifechada anterior não-arredondada
- [ɛ̃] vogal nasal média-baixa semiaberta anterior não-arredondada
- [ã] vogal nasal baixa aberta central não-arredondada
- [õ] vogal nasal média-baixa semiaberta recuada arredondada
- [õ] vogal nasal média-alta semifechada recuada arredondada
- [ũ] vogal nasal alta fechada recuada arredondada
- [ɨ] semivogal nasal alta fechada anterior não-arredondada
- [w] semivogal nasal alta fechada recuada arredondada
- [p] consoante oclusiva bilabial não-vozeada
- [t] consoante oclusiva ápico-alveolar não-vozeada
- [k] consoante oclusiva pós-dorso-velar não-vozeada
- [b] consoante oclusiva bilabial vozeada
- [d] consoante oclusiva ápico-alveolar vozeada
- [g] consoante oclusiva pós-dorso-velar vozeada
- [m] consoante nasal bilabial
- [n] consoante nasal ápico-alveolar
- [ɲ] consoante nasal dorso-palatal
- [f] consoante fricativa labiodental não-vozeada
- [s] consoante fricativa pré-dorso-alveolar não-vozeada
- [ʃ] consoante fricativa pré-dorso-pré-palatal não-vozeada
- [v] consoante fricativa labiodental vozeada
- [z] consoante fricativa pré-dorso-alveolar vozeada
- [x] consoante fricativa pós-dorso-velar não-vozeada
- [r] consoante vibrante múltipla alveolar
- [r] consoante vibrante simples alveolar
- [ɾ] consoante vibrante simples retroflexa
- [l] consoante lateral ápico-alveolar
- [ʎ] consoante lateral dorso-palatal
- [ʎ] consoante lateral alveolar velarizada
- [β] consoante aproximante bilabial vozeada
- [ð] consoante aproximante dental/alveolar vozeada
- [ɣ] consoante aproximante velar vozeada
- [ʝ] consoante africada alvéolo-palatal coronal não-vozeada

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: atuação do conhecimento de outras línguas sobre a vocalização de /l/ .....	68
Tabela 2: atuação do número de disciplinas cursadas ou em curso na graduação de espanhol sobre a vocalização de /l/ .....	69
Tabela 3: atuação da natureza da vogal precedente sobre a vocalização de /l/ .....	70
Tabela 4: atuação do deslocamento da sílaba tônica sobre a vocalização de /l/ .....	70
Tabela 5: atuação da extensão do vocábulo sobre a vocalização de /l/ .....	71
Tabela 6: atuação do conhecimento de outras línguas estrangeiras sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola .....	72
Tabela 7: atuação da interferência da escrita sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola.....	73
Tabela 8: atuação do deslocamento da sílaba tônica sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola .....	73
Tabela 9: atuação da natureza da vogal precedente sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola .....	74
Tabela 10: atuação da natureza da vogal precedente sobre a vocalização de /l/ apenas com os graduandos de língua espanhola com conhecimento de inglês e de francês .....	75
Tabela 11: atuação do conhecimento de outras línguas sobre a vocalização de /l/ somente com monossílabos.....	76
Tabela 12: atuação do conhecimento de outras línguas sobre o apagamento de /l/ .....	77

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentuais de produção da lateral e da semivogal por graduandos de licenciatura em língua espanhola após retirada dos nocautes .....	68
Gráfico 2- Percentuais de produção da semivogal e da lateral por graduandos de licenciatura em língua espanhola com poucas disciplinas cursadas .....	71
Gráfico 3 - Percentuais de produção da semivogal e da lateral por graduandos de licenciatura em língua espanhola com conhecimento de inglês e francês.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Gráfico 4 - Percentuais de produção da semivogal e da lateral por graduandos de licenciatura em língua espanhola apenas com palavras monossílabas.....	76
Gráfico 5 - Percentuais de produção da lateral e do apagamento por graduandos de licenciatura em língua espanhola .....	77

## INTRODUÇÃO

Um fato linguístico sempre chamou atenção para a América do Sul: o fato de o Brasil ser o único país que não fala espanhol como língua materna. A questão da colonização portuguesa do Brasil justifica o uso da língua portuguesa, contudo, a importância econômica também direciona o ensino de línguas no país. Já tivemos o auge do francês, depois o inglês tornou-se saliente no âmbito mundial e, mais recentemente, o espanhol tem recebido grande destaque no nosso país.

A importância do espanhol no Brasil tem crescido bastante, desde que o país se uniu à Argentina, Paraguai e Uruguai para assinar o Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991, com o intuito de criar o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). A liderança do Brasil no MERCOSUL faz com que o Brasil tenha destaque na política internacional no cenário regional. A fim de ajudar a estreitar este laço estabelecido entre os países membros, o Brasil decidiu tornar obrigatório o ensino de espanhol nas escolas públicas e a matrícula facultativa para os alunos de ensino médio através da lei 11.161 de 2005.

Após a promulgação da Lei 11.161/2005, ocorreu nos dias 17 e 18 de novembro de 2005, no Rio de Janeiro, o Seminário Sobre o Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, promovido pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – juntamente com os Ministérios da Educação da Espanha e da Argentina com o intuito de discutir a implantação da Lei. Em 2006, a secretaria de Educação Básica, em nome do MEC, elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O Brasil também sediou alguns dos jogos da Copa das Confederações em 2013 e sediará alguns da Copa do mundo de 2014. Assim, o Ceará fará parte desta grande festa, recebendo jogos no estádio Castelão. Somado a isto, o fato da proximidade do estado cearense com a Europa faz com que muitos almejem trazer os jogos da Espanha para a Terra da Luz, propiciando assim o favorecimento do comércio, do turismo e da economia de maneira geral. Os investimentos baseados na influência hispano-americana no estado já começaram a aparecer. O governo do Ceará está oferecendo curso de capacitação em diversas áreas, entre as quais está o Espanhol Instrumental, conforme artigo vinculado no dia 10 de setembro de 2012 no site oficial da Copa [www.copa2014.gov.br](http://www.copa2014.gov.br). Ainda nesse mesmo site, em artigo publicado em 01 de dezembro de 2012, foi divulgado que o

---

<sup>1</sup> Acesso em: 10/09/2012

primeiro jogo da Copa das Confederações seria realizado no Estádio Arena Castelão em Fortaleza e foi entre Brasil e México, no dia 19 de junho de 2014. O segundo jogo foi entre Espanha e um representante da África.

Vemos, portanto, que já existe uma interação entre Ceará e Espanha a qual foi muito intensa durante a Copa das Confederações e tende a crescer ainda mais com os jogos mundiais. Boa parte desta relação acontece através da oralidade. Para que a relação entre os países possa acontecer, é necessário que haja a compreensão mútua entre os envolvidos. Tal compreensão passa pela adequada produção dos sons da língua e de textos escritos, além da habilidade de entender o que está escrito e o que é dito.

O ensino adequado de língua estrangeira não garante uma apropriada pronúncia das palavras, mas pode ajudar aos falantes a ter um parâmetro de avaliação e de correção. A aprendizagem, no nosso ponto de vista, é um processo que envolve a participação ativa do aprendiz e pode ser mediada pelo professor que possibilita que os fatores externos da aprendizagem possam estar organizados, a fim de contribuir para um bom “ambiente”; uma boa atmosfera de aprendizagem. Constatamos a importância de investigar as consequências do ensino formal no desenvolvimento da língua de transição do aprendiz, ou seja, da interlíngua e das transformações por ela sofridas no processo de aprendizagem. O conhecimento dessa trajetória de desenvolvimento das línguas pode auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de segunda língua (L2), além de contribuir para uma melhor formação de professores de línguas.

A nossa experiência dentro de sala de aula como professora de E/LE mostrou-nos que os alunos têm algumas dificuldades de pronúncia que são recorrentes e que, mesmo com o passar do tempo, tais produções na língua perduram provavelmente influenciadas pelo conhecimento e semelhança da língua estrangeira com a língua materna.

É reconhecendo a relevância das teorias de ensino/aprendizagem de línguas na formação de professores e a importância destes no processo de aprendizagem e do trabalho com a oralidade para uma efetiva produção e consequente compreensão que nos interrogamos: quais fatores, de natureza linguística (vogal precedente à lateral, contexto fonético seguinte à consoante, deslocamento da sílaba tônica, silabação, tipo de resposta, interferência da escrita, extensão do vocábulo, posição de /l/ na palavra, tonicidade da sílaba onde recai o /l/, quantidade de /l/ na palavra, truncamento e prolongamento da vogal

da sílaba da lateral) e extralinguística (idade, tipo de teste, nível de escolaridade, quantidade de cadeiras em curso ou cursadas na graduação de espanhol, conhecimento de língua espanhola anterior à graduação e conhecimento de outras línguas estrangeiras), interferem na produção do /l/, quando este se realiza como vogal e zero fonético, na interlíngua dos aprendizes de espanhol/LE do curso de Licenciatura de Letras/Espanhol da UECE?

No presente estudo, defendem-se as seguintes hipóteses:

a) Para a vocalização, temos:

- As vogais [ɔ], [u], [o] favorecem a vocalização;
- O contexto fonético seguinte à consoante: [u], [o], [ɔ], [a], [e], [ɛ] favorece a forma vocalizada;
- O deslocamento da sílaba tônica beneficia a semivogal [w];
- A não silabação favorece a vocalização;
- A primeira produção privilegia a variante vocalizada;
- Quanto mais parecida é a escrita entre as línguas, maior é a probabilidade de haver a interferência, ou seja, a vocalização;
- Quanto maior é a palavra, maior é a possibilidade de vocalizar o /l/;
- A posição final de /l/ é uma forte aliada da semivogal [w];
- Quando a tonicidade não recai sobre /l/, há um favorecimento da vocalização;
- Quanto maior a quantidade de /l/ na palavra, maior é a probabilidade de vocalizar /l/;
- O truncamento inibe a vocalização;
- O prolongamento da vogal da sílaba da lateral desfavorece a semivogal [w];
- Quanto maior a idade, maior a possibilidade de haver a vocalização;
- Quanto maior o corpo textual, maior é a possibilidade de vocalizar;

- O nível de escolaridade não interfere na forma vocalizada;
- Quanto menor a quantidade de disciplinas cursadas, mais propícia é a variante [w];
- Os indivíduos que não tiveram anterior conhecimento da língua produzem mais vocalização;
- O maior conhecimento de línguas estrangeiras coíbe a semivogal [w].

b) Para a produção cancelada ou zero fonético:

- a produção cancelada realizar-se-á, mas de maneira mais sutil se comparada com a vocalização;
- O prolongamento da vogal anterior favorece a produção do zero fonético.

No processo de aquisição de uma Língua Estrangeira (LE), observa-se uma constante preocupação com as interferências advindas da Língua Materna (LM), principalmente quando as línguas são originárias de uma mesma fonte, o latim, por exemplo, no caso das línguas portuguesa, francesa e espanhola. De acordo com Rajagopalan (2005, p.02):

O pressuposto subjacente pode ser melhor caracterizado pelas linhas seguintes. Linguagens individuais existem e são claramente identificadas como e facilmente distinguidas de outra. Agora, fora do registro, muitos linguistas orientados teoricamente admitem isto, na prática atual, é ainda mais difícil dizer onde uma língua termina e outra começa (especialmente quando as duas línguas em questão são faladas em regiões geográficas contínuas), mas na teoria, apresso-me a acrescentar, tais detalhes cansativos podem ser convenientemente ignorados de maneira que a faculdade linguística humana podem contemplar em pureza original. E é precisamente porque as línguas são diferentes umas das outras que é necessário aprender e ensinar segunda língua ou línguas estrangeiras.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>The underlying assumption may best be characterized along the following lines. Individual languages exist and are clearly identifiable as such and easily distinguishable from one another. Now, off the record, many theoretically oriented linguists do admit that, in actual practice, it is often difficult to tell where one language ends and another begins (especially when the two languages in question are spoken in geographically contiguous regions), but in theory, they hasten to add, such "irksome" details can be conveniently ignored in order that human linguistic faculty may be contemplated in its pristine purity. And it is precisely because languages are different from one another that there is the need to learn/teach second or foreign languages. (tradução da autora)

Em uma investigação anterior de Costa (2011) que analisava a abordagem dada à produção do fonema lateral nos livros didáticos de Espanhol/Língua Estrangeira, foi percebido que os livros didáticos tratavam de maneira superficial o aspecto da pronúncia. Foi constatado que os livros produzidos no exterior não levam em consideração o conhecimento linguístico do aprendiz falante de outra língua que não a espanhola. Já nos livros nacionais, muitas vezes, tais interferências são consideradas pelos professores como erros. É necessária a compreensão de que o que alguns chamam de erro, é, na verdade, originado, em grande parte, da Língua Materna e faz parte do processo de aquisição de uma língua. Porém, cabe ao professor levar para a sala de aula atividades que evitem a fossilização dessas interferências. Ao aprender uma Língua Estrangeira, o aluno já possui a gramática da sua Língua Materna internalizada e, nesse processo de aprendizagem, ele constantemente recorre a ela para superar os obstáculos apresentados pela Língua Meta. As interferências podem ocorrer em qualquer nível da Língua, semântico, sintático, morfológico, mas as mais notórias são as do sistema fonético-fonológico e, entre elas, está a vocalização da lateral em posição pós-vocálica.

O conhecimento de como se dá o processo de produção da consoante pode facilitar a aprendizagem e a conscientização no momento de produção do aprendiz.

Muitos estudos sobre a produção peculiar de língua estrangeira de cada aprendiz foram feitos e resultaram na elaboração de modelos de aprendizagem, tais como análise de erros, que via os erros como etapa fundamental do aprendizado em que o aprendiz reflete sobre a língua e cria sua própria interlíngua; e a análise contrastiva que compara as semelhanças e as diferenças entre as línguas para ajudar na reflexão sobre o aprendizado de língua.

Contudo, estas teorias não foram suficientes para responder e prever os erros cometidos pelos alunos, principalmente os que estão em um nível maior de aprendizagem. A partir de então, vemos surgir o modelo de ensino comunicativo. Este modelo de ensino prioriza o aprendiz e suas idiossincrasias. Daí a nossa proposta de conhecer o aluno, torná-lo consciente de seu papel fundamental no processo de aprendizagem na detecção e consequente resolução de possíveis problemas de produção linguística na modalidade oral.

Pretendemos com esta investigação elucidar quais fatores, linguísticos e extralinguísticos, favorecem a produção vocalizada e o apagamento da lateral /l/, em



posição pós-vocálica, na fala de estudantes do curso de licenciatura em espanhol da Universidade Estadual do Ceará, buscando contribuir com a conscientização de alunos e professores das possíveis formas de produção e, com isso, buscar fórmulas de favorecer a produção mais adequada do fonema lateral em posição de coda.

Decidimos dividir nosso trabalho em seis partes principais, da seguinte forma: esta introdução que traz uma apresentação do nosso trabalho, sua relevância; um capítulo sobre as principais teorias envolvidas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; outro capítulo sobre a realização da lateral /l/ nas línguas portuguesa e espanhola; um quarto capítulo explicando a metodologia e outro para a análise, apontando os resultados obtidos; por fim, um capítulo apresentando nossas considerações acerca de tudo o que foi exposto.

## 1 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para nosso estudo que trata de comunicação oral e de formadores, é indiscutível a relevância de uma fundamentação teórica baseada nos estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira mais voltados para os aspectos fonéticos da produção oral dos aprendizes das teorias de aquisição/aprendizagem de línguas.

Alguns teóricos fazem questão de diferenciar aprendizagem de aquisição, como Krashen (1981) que descreve ambos os processos como sistemas independentes de desenvolvimento de habilidades em L2, sendo a aquisição um sistema subconsciente e a aprendizagem, consciente. Para Ruiz (1987), a aprendizagem é um processo de interiorização que se completa com algum tipo de estudo, existindo uma orientação externa por parte de alguém ou algo. Por outro lado, a aquisição é um processo de interiorização realizado sob condições naturais sem nenhuma orientação externa. Mayor (1994), assim como Ruiz (1987), defende que há uma diferença entre esses dois termos. Para estes autores, a aquisição seria o resultado do trato com a língua feita de forma espontânea em um contexto natural, já a aprendizagem estaria vinculada a uma atividade intencional, associada a uma atividade complementar do tipo instrucional, na maior parte das vezes num contexto institucional.

Outro ponto destacado pelos teóricos estaria no foco dado durante o processo. Krashen (1981) e Ruiz (1987) consideram que a aquisição se concentra na mensagem, no conteúdo, em proporcionar uma interação significativa. A aprendizagem, por sua vez, estaria focada na forma. Este último ainda acrescenta que, para produzir-se a aquisição, faz-se necessário a presença de um determinado tipo de filtro afetivo, que inclui fatores motivacionais, emocionais e de confiança.

A aprendizagem também pode ser vista como um processo que envolve ações realizadas pelo aprendiz de maneira consciente e auxiliado pelo professor. “*Ser competente, [...], significa transformar-se por meio da língua/linguagem, em cidadão do ‘mundo’, entendendo-o como espaço(s) constituído(s) histórica e dialogicamente no embate entre o local e o global*” (ROCHA, 2010, p.63). Esse processo de aprendizagem de LE envolve fatores internos: como os conhecimentos da língua materna, tais como: gramática, esquemas formados, gramática internalizada; fatores externos: ambiente de aprendizagem, contexto, situação de aprendizagem; e fatores individuais, tais como idade, sexo, escolaridade, personalidade, etc. Estes ditos fatores podem interferir no processo e levar a resultados variados com relação à velocidade de aprendizagem e à qualidade do

*output* do aprendiz. O professor é o elemento que ajuda a organizar os fatores formadores do processo de aprendizagem de maneira a facilitar a interação entre o aluno e a língua a ser aprendida.

Nesta investigação, usaremos os dois termos indistintamente, posto que nosso direcionamento está nos aprendizes/futuros mestres por acreditarmos que alternam momentos de estudos formais em sala de aula com outros momentos informais de lazer com músicas, vídeos, revistas entre outros meios.

O aprendiz de L2 deve ser:

Levado a exercitar, nas práticas de sala de aula, sua participação em diferentes situações de uso da língua, ou seja, em diferentes tipos de interação por meio das quais não só estará exposto aos usos reais da língua-alvo, mas também desenvolverá os recursos adequados que precisa se apropriar para interagir de modo mais efetivo por meio daquela língua. (DETTONI, 2010, p.99)

Baseado no pensamento de que o aluno/futuro mestre de língua estrangeira deve ser consciente da sua prática e de como se desenvolve a língua, é importante o conhecimento sobre as teorias de aquisição de línguas. Baptista (2000) comenta que existem pelo menos quarenta teorias de aquisição de segundas línguas, com seus objetivos, metodologia e programa de pesquisa sem contar as teorias sobre aquisição de primeira língua, crioulização<sup>3</sup>, mudanças na história das línguas ou *pidginização*<sup>4</sup>.

No momento da aprendizagem, a conversação pode facilitar a aquisição e o desenvolvimento linguísticos. Caso que acontece dentro da sala de aula dos cursos de licenciatura em letras. A esse respeito, convém valer-nos de Goh (2008, p.01) que, a esse respeito, declara que *“em situações em que a língua alvo é também o idioma utilizado para dar instruções durante todo o programa acadêmico, a linguagem falada é uma ferramenta fundamental para o raciocínio e o aprendizado.”*

Selinker (1972) trabalha a partir da perspectiva do aprendizado e considera que só os exercícios dentro de sala de aula não podem ser considerados de situação de

---

<sup>3</sup> Crioulização é o resultado do “contato de um povo dominante e/ou colonizador, e respectiva língua {PL1}, com povos dominados e/ou colonizados, e respectivas línguas {PL2, PL3, ..., PLn}, em determinado espaço ou território.” (COUTO, 1998, p.7). O crioulo surge quando crianças adquirem um *pidgin* como sua língua nativa.

<sup>4</sup> Pidginização é a formação de uma língua auxiliar surgida quando falantes de diversas línguas mutuamente ininteligíveis entram em contato estreito.

performance significativa (SPS)<sup>5</sup>, tendo em vista que tais situações se referem a momentos em que um adulto tenta expressar significados, que ele já deve possuir, numa língua em cujo processo de aprendizagem ele se encontra. Na análise do autor, para que um dado fosse relevante, era necessário que este fenômeno, considerado aprendido ou erradicado, reaparecesse regularmente na performance da segunda língua do aprendiz. A partir de então, os erros eram percebidos como elementos comportamentais que chamavam atenção. O estudioso acredita na existência de uma Gramática Universal, daí as pessoas que atingem um ótimo nível de língua estrangeira o fazem, porque reativam sua “estrutura de língua já adquirida”, ou seja, sua gramática internalizada.

A gramática universal (GU) é o conjunto de princípios, regras e condições que todas as línguas compartilham. Os princípios abstratos fixos predispoem as crianças a organizar a língua que elas escutam em formas determinadas. Tais princípios, por sua vez, têm parâmetros associados a si que diferem de língua para língua. A Gramática Universal (GU) fica, na verdade, ainda disponível para aprendizes de L2, tal como sua gramática resultante é dividida por seus princípios. Vários pesquisadores, tais como Schachter (1990), Bley-Vroman (1989), Schachter (1988), Flynn (1987), White (1988) e Felix (1985), divergem sobre a permanência da GU na mente do aprendiz depois de atingida a puberdade.

Selinker (1969, p. 212) admite que “os adultos que obtêm ‘sucesso’ no aprendizado de segunda língua de modo a atingir uma ‘competência’ de falante nativo teve, de alguma forma, reativada sua **estrutura de língua latente**” (grifo do autor).<sup>6</sup> Esta estrutura de língua latente de que fala Selinker é a GU chomskiana, que contém todo o conteúdo proposicional, através de um mecanismo de aquisição de línguas, um LAD (*Language Acquisition Device*), presente no conceito análogo de *estrutura lingüística latente*, proposto por Lenneberg e citado por Selinker (1972).

Larsen-Freeman (1991) afirma que a questão da acessibilidade da GU na aquisição de segunda língua ainda não está resolvida. Existem evidências de que os aprendizes de língua materna (L1) tenham alguma acessibilidade à GU, embora este acesso seja apenas parcial. Este conceito constitui o núcleo da teoria da gramática gerativo-transformacional, com a que N. Chomsky propôs explicar o processo de

---

<sup>5</sup> Meaningful Performance Situation (MPS) (Tradução da autora)

<sup>6</sup> Those adults who ‘succeed’ in learning a second language so that they achieve native-speaker ‘competence’ have somehow reactivated the *latent language structure*. (Tradução da autora)

aquisição e uso da língua. Segundo esta teoria, todos os seres humanos adquirem de forma natural uma língua qualquer, porque dispõem de uma gramática universal. A Gramática Universal é inata e específica da espécie humana, e o que nos permite sustentar essa hipótese é, em grande parte, a incapacidade que teríamos de explicar como todos os falantes normais das línguas naturais atingem o estágio maduro de suas línguas durante um pequeno período de exposição a dados fragmentários, incompletos e inconsistentes. No entanto, é exatamente esse argumento, chamado *argumento da pobreza de estímulo*, que corrobora a hipótese de que só uma teoria de bases inatas, como a da gramática gerativa, poderia dar conta adequadamente dos procedimentos de aquisição de linguagem.

Introduziremos agora alguns temas que são essenciais para o estudo sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: transferência linguística, interlíngua, fossilização, análise contrastiva e análise de erros.

### **1.1 Transferência linguística**

A semelhança e a diferença entre a Língua Materna (LM) e a Língua Estrangeira (LE) podem atuar como fatores de facilidade ou de dificuldade, se levarmos em consideração que o aprendiz tende a transferir os hábitos da estrutura da sua LM à da LE, na aprendizagem da estrutura da língua-meta. Quando falamos de aprendizagem de línguas próximas, percebemos a influência que a língua materna exerce sobre o aprendizado de línguas estrangeiras. A proximidade das línguas pode favorecer a transferência e/ou a fossilização. As estruturas que são diferentes poderão ser difíceis de aprender, porque, quando são transferidas, não funcionam necessariamente de maneira satisfatória na LE, tendo desta forma que serem modificadas.

Interferência foi o termo usado para descrever qualquer influência da L1 que poderia causar efeito na aquisição da L2. Esta foi a origem do termo transferência e a distinção foi feita entre transferência positiva e negativa.

No âmbito do ensino de língua, a palavra transferência se refere à tendência dos aprendizes de transferir as características (fonéticas, morfológicas, sintáticas ou léxicas) de sua língua materna para a língua meta. No dicionário de termos chave de ensino de Espanhol/Língua Estrangeira (doravante E/LE) do Centro Virtual Cervantes, a palavra transferência é definida como:

o emprego em uma língua (comumente, uma língua estrangeira, a LE) de elementos próprios de outra língua (comumente, a língua própria ou L1). Na aprendizagem de uma LE, o indivíduo tenta relacionar a nova informação com seus conhecimentos prévios e, assim, facilitar a tarefa de aquisição. Ao recorrer aos conhecimentos da L1 (e de outras línguas) na formulação de hipóteses sobre a LE em questão, podem produzir processos de transferência. Este aproveitamento do seu próprio conhecimento do mundo e linguístico, em particular, constitui uma estratégia de aprendizagem e de comunicação, mediante a que se compensam algumas limitações na LE.<sup>7</sup> (Diccionario de términos clave de ELE – CVC, 2012, extraído da internet)

Powell (2012) assevera que o conceito de transferência reflete o modelo *behaviorista* de aprendizagem de língua, ou seja, descreve a aquisição da linguagem em termos de formação de hábitos.

A transferência linguística é uma estratégia de comunicação que, por vezes, dá uma falsa sensação de segurança quanto ao conhecimento da língua alvo. Conforme Schütz (2006, p.1), “*transferência é o aproveitamento de habilidades linguísticas prévias no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Ocorre predominantemente entre línguas com grau de semelhança.*”

Interferência é um termo usado na didática de língua estrangeira para referir-se aos erros cometidos na L2, supostamente originados por seu contacto com a L1; é sinônimo de transferência negativa. Nestes casos, considera-se que todo conhecimento já aprendido dificulta o aprendizado de novos conteúdos. Payrató (1985) identifica a interferência como uma mudança linguística (seja uma substituição, inovação ou perda), pela qual passou uma determinada língua, motivada diretamente pela influência de uma segunda língua. Todo aprendiz recorre aos seus conhecimentos linguísticos e gerais prévios e tenta aproveitá-los para a aprendizagem da L2. Segundo Krashen (2002), a influência da LM existiria apenas como indício de que houve pouca ou ineficaz aquisição. Portanto, maior será a proficiência de L2 quanto menor for a influência da LM e maior for a aquisição de L2. No que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas próximas, como é o caso do português (LM) e espanhol (L2), percebemos que há uma certa influência da língua materna, do seu conhecimento, de sua estrutura, da sua fonética

---

<sup>7</sup> el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE. (Tradução da autora)

durante o aprendizado/aquisição da L2. Esclarecemos que, neste trabalho, não faremos distinção entre aprendizado e aquisição.

Os momentos iniciais da aprendizagem da L2 parecem bastante fáceis devido à similitude entre as línguas portuguesa e espanhola. A aparente facilidade faz com que o aprendiz se sinta confiante, por vezes, o faz acomodar-se na sua trajetória de aprendizado.

De acordo com Gomes (2012), o ensino de espanhol no Brasil é afetado por algumas dificuldades, e uma dessas dificuldades diz respeito diretamente ao que as línguas espanhola e portuguesa têm de parecido:

\* a falsa imagem da proximidade como sinônimo de facilidade, provocada pela semelhança entre o espanhol e o português;

\* a escassez de material didático adequado ao ensino de espanhol para lusofalantes e dificuldade econômica de importá-lo de outros países. (GOMES, 2012, p.5)

A confiança adquirida pelo aprendiz nos primeiros momentos de aprendizagem se justifica pelos mecanismos, pelas estratégias de aprendizagem da LM, aplicados no uso da L2. É o que chamamos transferência. Para Selinker (1972, p.217) *“a transferência linguística, [...] esta estratégia de comunicação prescreve a eles [os aprendizes], internamente, que os aprendizes sabem suficiente da língua meta para se comunicar. E eles param de aprender.”*<sup>8</sup> Entendemos, portanto, que a transferência é uma estratégia disponível para compensar a carência de conhecimento da língua objeto. Conforme Baralo (2012),

para as teorias cognitivistas, a transferência linguística [...] é um processo cognitivo pelo que os aprendizes de L2 fazem um uso estratégico de sua L1, e das outras L2 que se conheçam, no processo de apropriação e de uso da língua meta para a compreensão e produção de mensagens. (BARALO, 2012, p.36)

## 1.2 Interlíngua

A Interlíngua (IL), conforme Fernández (2005), faz parte deste processo de aprendizagem como um sistema próprio das etapas, pelas quais o aprendiz atravessa no caminho da apropriação da língua-meta. O nome Interlíngua foi difundido por Selinker,

---

<sup>8</sup> Language transfer... this strategy of communication dictates to them, internally as it were, that they know enough of the TL in order to communicate. And they stop learning. (Tradução da autora)

mas esse sistema de língua recebeu outras tantas denominações, assim como Fernández (2005, p.19) apresenta: “‘*dialeto idiosincrático*’ (Corder, 1971), ‘*sistema aproximado*’ (Nemser, 1971), ‘*sistema intermediário*’ (Porquier, 1975).” (grifos do próprio autor) Para nós, ela se trata de uma competência transitória que intermedeia a LM a LE.

Nos estudos sobre a interlíngua, percebe-se que

a L1 tem um papel ativo na aquisição da L2, seja: 1. como conhecimento preexistente ao que se recorre ‘estrategicamente’ na comunicação, 2. como fonte de uma interferência, também estratégica, integrada nos mesmos processos de ‘construção criativa’ da língua, 3. como mediadora entre a L2 e a gramática universal, ou 4. Integrada no marco dos universais linguísticos.<sup>9</sup> (FERNÁNDEZ, 2005, p.25-26)

Esta interlíngua é um sistema linguístico que se transforma, tornando-se cada vez mais complexo e variável. Temos, portanto, que cada aprendiz apresenta sua própria interlíngua sistemática e variável. Sistemática porque percebemos nela a coerência das regras de caráter linguístico e sociolinguístico e variável porque cada aluno tem a sua “língua” conforme seu conhecimento. A interlíngua é um *continuum* de mudanças mais ou menos suaves pelo qual o aprendiz deve passar durante o processo de aquisição da língua meta. A interlíngua é uma competência linguística em evolução que se realiza em etapas sucessivas durante o processo de aprendizagem, aproximando-se gradualmente da competência linguística dos nativos da língua meta. O fato de a interlíngua de um aprendiz de língua estrangeira se caracterizar por ser variável e única a torna um problema para professores e pesquisadores que não têm uma regularidade nas variações linguísticas das interlínguas dos aprendizes, portanto, não podem seguir um padrão. Quando nos referimos a variável queremos dizer que ela não é fixa, ela pode se transformar conforme o aprendiz tenha mais intimidade com a L2 e vá se afastando da Língua Materna. Por isso, dizemos que a interlíngua é um *continuum* em transformação. E é única por ser marcada com o *background* de conhecimentos e vivências trazidos pelo aprendiz. Com isso dito, vemos que alunos que sempre estudaram juntos uma língua têm interlínguas diferentes entre si, ou seja, únicas.

---

<sup>9</sup> la L1 tiene un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea: 1. como conocimiento preexistente al que se acude ‘estrategicamente’ en la comunicación, 2. como fuente de una interferencia, también estratégica, integrada en los mismos procesos de ‘construcción creativa’ de la lengua, 3. como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4. Integrada en el marco de los universales lingüísticos. (Tradução da autora)



De acordo com Selinker (1972, p.214),

a única informação observável de situações de performance significativa que podemos estabelecer como relevantes na identificação da interlíngua são: (1) sentenças na língua nativa do aprendiz (NL) produzida pelo aprendiz; (2) sentenças de interlíngua produzidas pelo aprendiz; e (3) sentenças da língua alvo produzidas por falantes nativos desta língua meta.<sup>10</sup>

Segundo Faulstich (1997), interlíngua se caracteriza por ser um fenômeno de perturbação que prevê alteração num *continuum* linguístico em virtude do apagamento dos limites da fronteira em que dois sistemas estão em permanente contato. Trata-se efetivamente de um *continuum* que ora parte da língua materna em direção à língua meta e vice e versa, produzindo o que se considera um novo sistema linguístico.

A interlíngua é definida por Selinker (1972, p.214) como “*um sistema linguístico a parte baseado no output observável que resulta da tentativa de produzir a norma da língua alvo*”<sup>11</sup>. O autor considera a existência de cinco processos como etapas do aprendizado de segundas línguas. O primeiro processo diz respeito à transferência de regras da língua materna. O segundo refere-se ao trabalho feito pelo professor dentro de sala de aula. As estratégias de aprendizagem de língua estrangeira formam o terceiro processo. O quarto processo diz respeito às estratégias que o aprendiz usa para a comunicação com falantes nativos. Por fim, o estudioso considera a supergeneralização de material linguístico da língua-alvo, quando o aprendiz formula hipóteses e busca soluções para seus desafios nos seus conhecimentos já adquiridos, como o quinto processo de aquisição de língua estrangeira. Freitas (2007) corrobora com este pensamento de Selinker.

Ainda segundo Selinker, no estudo da interlíngua, devemos levar em consideração os seguintes dados: “*a) as falas produzidas pelo aprendiz na sua língua materna; b) as falas produzidas pelo aprendiz na sua interlíngua; e c) as falas na língua-alvo produzidas por falantes nativos dessa língua.*” (SELINKER, 1972, p. 214) A unidade interlinguística

---

<sup>10</sup> The only observable data from meaningful performance situations we can establish as relevant to interlingual identifications are: (1) utterances in the learner’s native language (NL) produced by the learner; (2) IL utterances produced by the learner; and (3) TL utterances produced by native speakers of that TL. (Tradução da autora)

<sup>11</sup> The existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm... we will call ‘interlanguage’. (Tradução da autora)

é aquela que pode ser descrita simultaneamente com dados da língua materna e da L2, embora não possa ser considerada um híbrido entre L1 e L2. Nemser (1971) discordava desses conceitos essenciais da interlíngua apresentados por Selinker, mas não de sua existência. Em suas análises, mostrou que a IL podia se formar não só por matérias da L1 e L2, mas também por elementos autônomos.

Ellis (apud Freitas, 2007) aponta três características importantes para a interlíngua: a) é permeável, no sentido de não ser fixa, portanto, passível de melhorias; b) é dinâmica, tendo em vista que muda constantemente; e c) é sistemática, está baseada em regras. Quando se refere a permeável, Ellis quer dizer que ela, a interlíngua, não é fechada ou rígida. Por ser resultado de um contínuo aprendizado, é passível de sofrer transformações, aperfeiçoamentos. No que tange à dinamicidade, também ela é resultado dessa abertura que a interlíngua tem para, conforme aumenta o aprendizado, sofrer modificações. Mudanças que podem ocorrer, mas sem deixar de seguir uma orientação estrutural básica.

Nemser (1971) afirmou que, na criação da Interlíngua, os aprendizes algumas vezes tornam as categorias de L1 ou L2 equivalentes; outras vezes, não.

Embora Selinker tenha apresentado o termo interlíngua, foi Corder (1967) que desenvolveu teorias, estudos que se tornaram centrais para o estudo deste tema. Este último autor sugeriu que a língua do aprendiz segue uma estrutura e que certas inferências podem ser feitas sobre o processo de aprendizagem pela descrição dos estados sucessivos da língua do aprendiz, observando as mudanças e correlacionando-as com o *input*. Além disso, Corder afirmou que o aparecimento do erro na produção dos aprendizes era evidência de que o mesmo estava organizando o conhecimento disponível para si em um momento particular. Para Corder (1967), a interlíngua pode ser dividida em quatro fases:

- Pré-sistema: o aluno tem vaga ideia de estrutura de língua;
- Emergente: o aluno está melhorando sua produção linguística e começa a internalizar alguns comandos que nem sempre são corretos;
- Sistemática: mesmo sem as regras bem definidas, já consegue se corrigir com ajuda;
- Estabilização ou pós-sistemática: o aprendiz se auto corrige sem ajuda.

A Interlíngua é um processo e constructo pessoal que, embora seja verdadeiro dizer que algumas tendências são típicas de certos aprendizes com mesmo *background*

linguístico, não necessariamente é correto dizer que todos os aprendizes com igual *background* tenham estas tendências.

No idioma de um aprendiz de língua estrangeira, a interlíngua se caracteriza por ser um sistema variável. Para Roldán (2012), esta variabilidade chega a ser frustrante tanto para o professor de línguas estrangeiras como para o linguista, visto que estas irregularidades não seguem um padrão linguístico preestabelecido. O autor ainda acrescenta que a existência de uma interlíngua reflete uma competência linguística em evolução, a que se reorganiza em etapas sucessivas durante o processo de aprendizagem, aproximando-se gradualmente da competência linguística dos nativos da língua meta.

Schütz (2006) afirma que a ocorrência e a persistência de interlíngua é significativamente maior em adultos do que em crianças. Para o autor, “*aquele que aprende uma segunda língua, além de ter que executar sequências de operações mentais (estruturar a ideia) e motoras (articular sons) novas, precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna*”. (SCHÜTZ, 2006, p.1). As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo, por isso, muito difíceis de serem evitadas. Por esta razão, adultos aprendizes de línguas estrangeiras acham muito difícil não usar as formas da língua materna, tanto nas operações motoras de pronúncia quanto nas operações mentais de estruturação de ideias em frases.

Brière (1968) fez estudos na base fonológica da interlíngua: escutando sons da L2, propondo imitação, usando transcrição fonética, explicações fisiológicas. Em outras palavras, usou os três sistemas apontados por Selinker como relevantes no estudo das línguas estrangeiras. Dickerson e Dickerson (1975) mencionam que, embora a língua materna seja um dos fatores que contribuem para a variedade de sons que um aprendiz produz no lugar do som meta, existe outro fator de maior importância: o começo da aprendizagem do aluno. Alguns traços da língua materna são percebidos através do campo fonético-fonológico, daí nosso interesse por analisar um dos aspectos do âmbito fonético-fonológico.

### **1.3 Fossilização**

Baralo (2012) menciona que Schumann foi um dos primeiros a estudar a fossilização nos estágios iniciais da interlíngua. “*Schumann tratou de demonstrar que o fato da IL [...] se parecer com um pidgin e não com uma língua que cumpriu todas as*

*suas funções se devia à distância social e psicológica que este falante percebia entre seus interlocutores da língua meta”.* (BARALO, 2012, p.37)<sup>12</sup>

Selinker (1972) aponta que:

o fenômeno linguístico da fossilização são itens linguísticos, regras e subsistemas que os falantes de uma particular língua materna podem manter nas suas interlínguas relativo a uma língua meta particular, não importando qual a idade do aprendiz ou a quantidade de explicação e instrução recebidas por ele na língua meta (SELINKER, 1972, p. 215).<sup>13</sup>

Fossilização, para Ottonello (2004), é um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar na sua interlíngua certos itens, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna em relação a uma língua meta dada. O termo fossilizado é utilizado porque, mesmo que haja a correta aprendizagem da língua, o erro, por vezes, apareceria em um momento de tensão ou de relaxamento. Isso não quer dizer que o indivíduo não tenha aprendido a L2, apenas que sua interlíngua, ainda quando fossilizado pode ressurgir em alguns momentos.

Para Schütz (2006) fossilização ou cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados. O autor também acredita que se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente a de um nativo, o aprendiz já estará assimilando desvios que caracterizam a interlíngua e propiciando uma tendência maior à fossilização.

não somente pode toda a competência em IL ser fossilizada na performance de aprendizes individualmente em suas próprias situações de IL, mas também em todo um grupo de indivíduos, resultando no surgimento de um novo dialeto [...] quando as competências fossilizadas da IL podem ser a situação normal. (SELINKER, 1972, p.217)<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Schumann trató de demostrar que el hecho de que la IL de este informante se pareciera a un *pidgin* y no a una lengua que cumpliera todas sus funciones se debía a la distancia social y psicológica que este hablante percibía con sus interlocutores de la lengua meta. (Tradução da autora)

<sup>13</sup> Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (Tradução da autora)

<sup>14</sup> Not only can entire IL competences be fossilized in individual learners performing in their own interlingual situation, but also in whole groups of individuals, resulting in the emergence of a new dialect... where fossilized IL competenses may be the normal situation. (Tradução da autora)

O fenômeno da fossilização tende a aparecer na interlíngua independente da idade ou grau de instrução na língua alvo. De acordo com Freitas (2007), fossilização é um fenômeno natural inclusive entre falantes muito fluentes. *“É importante notar que estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como performance potencial, reemergindo na performance produtiva de uma IL mesmo quando parece erradicada”*. (SELINKER, 1972, p. 215)<sup>15</sup> Chama-se de fossilização, porque pode ressurgir a qualquer momento, seja por *stress*, por alegria ou relaxamento.

Muitos desses fenômenos reaparecem na performance da IL quando a atenção do aprendiz é focada em um novo e difícil assunto intelectual ou quando ele está em um estado de ansiedade ou outra excitação, e mesmo que estranhamente, às vezes quando está em um estado de extremo relaxamento. (SELINKER, 1972, p. 215)<sup>16</sup>

Selinker (1972) considerava que a transferência linguística é uma estratégia de comunicação comum aos aprendizes de L2 que acreditam conhecê-la suficientemente para se comunicar e, com isso, deixam de estudar o que favorece a fossilização.

Quando a interferência modifica a língua-meta e permanece no processo do aprendizado, ela passa a ser fossilizada. Este fenômeno ocorre quando o discente mantém, na IL, apesar das correções e das explicações, elementos ou regras que não pertencem à língua objeto. (CORDER, 1965). A fossilização é um fenômeno exclusivo da aquisição de língua estrangeira e não ocorre na língua materna.

O uso de instrução formal, segundo Freitas (2007), é uma dentre várias tentativas que se tem feito com a finalidade de resolver os problemas recorrentes da fossilização. A intenção é tornar notório o conhecimento explícito do aprendiz (aquele que é verbalizável) e ajudá-lo a desenvolver seu conhecimento implícito (aquele que guia seu conhecimento, mas que ele o desconhece), em termos metalinguísticos.

Selinker (apud Freitas, 2007, p.23) admite a possibilidade de haver a desfossilização: *“não há nada na literatura sobre a aquisição de línguas estrangeiras que sugira que alguns aspectos da fossilização não possam ser contornados no processo*

---

<sup>15</sup> It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated. (Tradução da autora)

<sup>16</sup> Many of these phenomena reappear in IL performance when the learner's attention is focused upon new and difficult intellectual subject matter or when He is in a state of anxiety or other excitement, and strangely enough, sometimes when he is in a state of extreme relaxation. (Tradução da autora)

*ensino/aprendizagem se a ênfase for colocada em habilidades comunicativas num contexto*". As regras fossilizadas não são impossíveis de serem mudadas, devido a algumas razões neurobiológicas: a primeira é que o cérebro sempre mantém sua plasticidade, permitindo a reformulação ou produção de novas regras; a outra refere-se à anatomia do cérebro, a qual indica que memória de procedimentos base pode ser influenciada por outras estruturas, conforme afirma Felice (2007).

#### **1.4 Análise Contrastiva**

Nos primórdios dos estudos sobre aprendizagem/aquisição de L2 em Linguística Aplicada (LA), desenvolveram-se vários modelos de estudo que se agrupam sob o termo Linguística Contrastiva (Análise Contrastiva, Análise de Erros e Teoria da Interlíngua), iniciado na Europa e absorvida pelos Estados Unidos na década de 1940. Por outro lado, no mundo hispânico, este campo da ciência não marcou uma tradição linguística, embora hajam trabalhos publicados na área.

Lado (1957) e Fries (1945) são os nomes mais associados com as hipóteses da Análise Contrastiva (AC). O conceito básico atribuído à Análise Contrastiva foi a construção de um gráfico estrutural de uma língua para ser comparado com outro gráfico estrutural pertencente à outra língua. Conhecer, investigar e identificar as similitudes e as divergências faz parte desta construção estrutural que visa detectar os possíveis erros que os alunos poderão cometer. A Análise Contrastiva é uma linha que procura estabelecer propostas que encaminhem sugestões para a composição de materiais didáticos, a fim de minimizar os erros ocasionados pela interferência da LM na LE. Para Fries (1945), *“um material de ensino de língua estrangeira é aquele que descreve a língua a ser aprendida ao mesmo tempo que descreve a língua nativa do aprendiz.”* (FRIES, 1945, p.9)

A aprendizagem de uma língua estrangeira supõe o contato da língua materna do aprendiz com a língua que está aprendendo. O que interessa para a Linguística Contrastiva é o efeito que as diferenças estruturais entre a língua materna e a língua estrangeira produzem no processo de aprendizagem da língua meta. A Linguística Contrastiva tem como objetivo construir uma gramática contrastiva que reúna as gramáticas descritivas das duas línguas e destaque as estruturas que provavelmente trariam dificuldades aos alunos.

Identificar as diferenças poderia levar a um melhor entendimento de possíveis problemas que o aprendiz de uma particular L2 poderia enfrentar. Tópicos estruturalmente diferentes das duas línguas envolvidas podem resultar em interferência. De acordo com Powell (2010), este termo interferência foi utilizado para descrever qualquer influência da L1 que pode ter um efeito na aquisição de L2.

Farias (2007) acrescenta que a Análise Contrastiva surgiu desta preocupação didática dos estudiosos com o erro que pensavam em revolucionar o ensino de línguas, pois tentariam evitar os erros cometidos pelos estudantes de línguas estrangeiras. Lado (1957) foi quem reuniu as ideias sobre o método e desenvolveu a metodologia para a AC.

Na Análise Contrastiva, acreditava-se que quanto mais parecida fosse a língua materna do aprendiz com a língua alvo mais fácil seria sua aprendizagem. Uma hipótese que rege este método é a de que todo erro pode ser previsto, ou seja, pré-determinado através da comparação entre as línguas meta e a materna do aprendiz, sempre levando em consideração as diferenças léxicas, fonéticas, morfológicas e sintáticas.

De acordo com Fernández (1999), a Análise Contrastiva, do ponto de vista linguístico, se apoia nas descrições formais e segue o seguinte roteiro:

I) Descreve formalmente os idiomas em questão; II) seleciona as áreas que vão ser comparadas; III) compara as diferenças e semelhanças; IV) Prediz os possíveis erros.

Já do ponto de vista psicolinguístico, este modelo de análise se pauta no behaviorismo<sup>17</sup>. Os conceitos de transferência positiva e negativa foram centrais para a AC. Este modelo de ensino de língua era essencialmente *behaviorista*, pois descrevia a aquisição de língua em termos de formação de hábitos. É o resultado de um processo de estímulo/resposta; é uma formação de hábito como toda habilidade é na visão de Skinner. Como reflexo dos experimentos, com ratos, sobre formação de hábitos, de Skinner (1957), o método audiolingual de ensino se desenvolveu, nos anos 50 e 60, focado na extensa prática de exercícios de repetição.

Contrariando o modelo *behaviorista* de aprendizagem de Skinner, Chomsky propôs que existam universais linguísticos aos quais todos os bebês têm acesso e que são essencialmente inatos em seres humanos. Esta ideia de inatismo trouxe questionamentos sobre as práticas do método audiolingual que foi baseado em uma série de planejamentos

---

<sup>17</sup> *Behaviorismo*, segundo Baum (2008, p. 16), é a filosofia do comportamento. Surgiu no século passado com a proposta de fazer do comportamento seu objeto de estudo e tinha como suas unidades analíticas o estímulo e a resposta.

de investigação linguística e psicológica da aprendizagem, que tem lugar durante os anos trinta e cinquenta, principalmente nos Estados Unidos. A criação deste método se deveu a dois fracassos relativos e momentâneos, o militar e o científico; no primeiro caso, foi porque os japoneses iniciaram a Segunda Grande Guerra na dianteira, de modo que infligiram duros reveses aos Estados Unidos e, no segundo, pelo lançamento do Sputnik na Rússia antes de qualquer empreitada similar dos EUA. Também sua origem esteve vinculada à Segunda Guerra Mundial, já que o exército dos Estados Unidos necessitava dispor de falantes de várias línguas estrangeiras em pouco tempo, o que causou a busca de um método que fosse rápido e efetivo para aprender as línguas estrangeiras. Houve influência do estruturalismo linguístico e a teoria de descrição da língua de Bloomfield (1933) e também da psicologia *behaviorista* de Skinner. A base deste método é a análise da língua falada e o procedimento é descritivo e indutivo.

A Análise Contrastiva trabalha antecipadamente com o erro para preveni-lo, pois o concebe como algo inaceitável. Este método pretendia evitar os erros, tendo em vista a crença de que todos eles poderiam ser diagnosticados, identificando as diferenças entre a língua meta e a língua materna, conforme afirma Sonsoles (2005). O aprendiz não pode cometer nenhum erro, para que ele não se torne um hábito. Para isso, os alunos são instruídos a fazer repetições de estruturas até formarem um hábito automático. Então, surgiu o método audiolingual de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Por volta dos anos 70, a Análise Contrastiva sofreu muitas críticas. Freitas (2007) fala que a maior delas nega a hipótese de que a língua materna fosse o único fator de interferência no aprendizado. Outras críticas foram:

a) o fato de que este método se limitava somente à comparação formal das estruturas, sem levar em consideração a função comunicativa nem os contextos e registros em que essas aconteciam; b) os métodos de ensino que se apoiavam nessa hipótese não conseguiam evitar os erros na aprendizagem de uma língua estrangeira; e c) o trabalho de Chomsky contra a base teórica do modelo de Análise Contrastiva. Para ele a língua não se reduz a um processo de estímulo externo, pois existe uma faculdade da linguagem. (FREITAS, 2007, p. 31)

Apesar das críticas, a Análise Contrastiva foi importante para o surgimento da Análise de Erros e os estudos sobre a Interlíngua. Nos dias atuais, a Análise Contrastiva parece ser usada de forma inconsciente, quando o aluno faz suas comparações mentais



entre língua materna e língua meta e tira suas conclusões, fazendo disso uma estratégia de aprendizagem.

## 1.5 Análise de Erros

O significado de erro está normalmente associado ao de desprestígio social no uso de uma língua. Entendido como desvio da norma linguística de prestígio, o erro estigmatiza a variedade e inferioriza as pessoas que o cometem. Para Faulstich (1997),

O conceito de erro considera a interferência de variedades da língua dentro da mesma língua; por outro lado o conceito de interlinguagem considera a interferência de linguagem de uma língua em outra, ambas ocorrendo dentro do mesmo espaço geográfico linguístico e social, no momento em que o indivíduo adquire uma segunda língua. Esta atitude é caracterizada negativamente como erro. (FAULSTICH, 1997, p.8)

Na análise de erros, se vê o papel da língua materna como aquela que interfere na aprendizagem de segunda língua, mas como parte de estratégia de aprendizagem, como um dos mecanismos que fazem parte da estrutura psicológica que atua como motor na aquisição de segunda língua. Nas ocasiões em que os conhecimentos prévios facilitam a nova aprendizagem, chamamos de transferência positiva. Os alunos podem fazer muitas associações certas ou erradas, baseadas nos conhecimentos já interiorizados da língua materna. Eles tentam trazer a estrutura da língua estrangeira para se encaixar na estrutura da língua materna. Daí pensarmos que a interferência pode ser considerada uma estratégia de aprendizagem. Acreditamos que a norma utilizada dentro de sala de aula como modelo de bom uso é a norma madrilenha, não obstante, o professor considere e apresente as possibilidades de outras normas de uso. As normas de bom uso são baseadas no uso consagrado pelos bons escritores e, portanto, ignoram as características próprias da língua oral, ou seja, a norma de uso.

No campo da metodologia existiam duas linhas de estudo sobre os erros dos aprendizes. A primeira dizia que a culpa da existência do erro era do professor, de seu método falho de ensino, método inadequado escolhido e aplicado por ele. A segunda via o erro como parte natural do processo de aprendizagem de seres imperfeitos. A tarefa do professor seria lidar com os erros, à medida que eles aparecessem. Ambos os pontos de vista são compatíveis com as teorias *behavioristas*. Suas aplicações no ensino de língua

são conhecidas como Método Audiolingual. Observamos aí a influência do pensamento *behaviorista* que gerava como consequência a aplicação do método de ensino áudio-lingual.

Nos anos 60, os erros, que antes eram vistos com preconceito e deveriam ser corrigidos na mesma hora que eram proferidos, para que não se solidificassem na mente do aprendiz, passaram a ser estudados na tentativa de obter mais *insights* sobre o processo de aprendizagem, pois se converteram em um provável foco de análise desse processo.

A partir de 1967, passou-se a observar o processo de ensino através de outro prisma, ou seja, através da aprendizagem e não do ensino. O processo de aprendizagem de língua estrangeira segue o mesmo mecanismo, procedimentos e estratégias do processo de língua materna. A diferença que poderia existir era a necessidade de haver motivação para a aprendizagem da L2.

*“Um tipo desses eventos que tem elucidado considerável interesse é a aparição regular, na performance de L2 do fenômeno linguístico que se pensava estar erradicado na performance do aprendiz.”* (SELINKER, 1969, p.211)<sup>18</sup> Os erros seriam a evidência de que o indivíduo estava no processo de aquisição da linguagem. É através da aplicação de regras incorretas que se verifica a construção das regras de linguagem, já que regras corretas podem significar mera repetição de texto. Daí, temos a importância de descrever os problemas da fala a partir dos erros.

Existem dois tipos de erros: o primeiro que pode ser produto de circunstâncias externas à língua como cansaço, *stress*, nervosismo e não significam que o falante seja desconhecedor das regras de uso adequado da língua; e o segundo que é fruto do baixo nível de conhecimento da língua. O primeiro é chamado, por Corder (1967), de Erro de performance, considerado assistemático, e que pode ser também nomeado de “engano”. Por sua vez, o segundo é chamado de erro de competência, considerado sistemático por caracterizar uma deficiência no sistema linguístico, é o erro propriamente dito. Vemos, portanto, que o primeiro tipo de erro seria uma transgressão eventual realizada por fatores relativos ao desempenho momentâneo ou circunstancial, já o segundo tipo corresponderia

---

<sup>18</sup> One set of these behavioral events which has elicited considerable interest is the regular reappearance in second-language performance of linguistic phenomena which were thought to be eradicated in the performance of the learner. (Tradução da autora)

a uma transgressão estrutural devido a ausência ou deficiência de conhecimento epi- e metalinguístico<sup>19</sup> do aprendiz de LE.

Esta fase de aprendizagem em que verificamos a má utilização das regras é passageira. O que Selinker (1972) chama de interlíngua, Corder (1967) chama de “competência transitória”. É transitória no sentido de que o aprendiz é capaz de reconstruir seu conhecimento da língua, conforme vai adquirindo novos aprendizados. Selinker (1972) acredita que um aprendizado bem-sucedido da língua alvo envolve a reorganização do material linguístico da interlíngua para identificar-se com a língua alvo.

Dados empíricos revelaram, de acordo com Roldán (2012), no caso de erros de pronúncia de segunda língua, que muito pouco destes erros se devem a uma transferência linguística direta desde a língua materna. Antes estes erros são resultado direto de um sistema linguístico intermediário próprio de cada aprendiz.

Por todo o exposto, Corder (1967) afirma que é importante o aprendiz ser apresentado a seu erro de forma a ficar consciente de seu uso da língua e das regras que a compõem. Portanto, a análise de erros é importante para o professor (que descobre o que não está bem e o que falta ser aprendido, ou seja, ajuda a compreender a interlíngua do aluno), para o pesquisador (que evidencia como a língua é aprendida ou adquirida), e para o aprendiz que testa suas hipóteses de aprendizagem.

Concordamos com Corder (1967) quando este diz que, ao nos tornarmos conscientes de nossas falhas, favorecemos a descoberta de um meio para resolver estas dificuldades e fazer o falante tornar-se conhecedor e apto a transformar sua interlíngua a ponto de aproximar-se cada vez mais da L2. Estarmos conscientes das nossas práticas linguísticas é um passo para um uso efetivo da língua. Consideramos importante que os professores e futuros professores estejam de posse dos conhecimentos epilinguístico e metalinguístico para que tenham amplas condições de assumir uma postura crítica sobre o uso da língua e ajudar seus alunos e futuros alunos a tornarem-se também conscientes das suas produções linguísticas.

---

<sup>19</sup> Atividade epilinguística: atividade condizente à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. Atividade metalinguística: capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo.

Outro conhecimento que pode nos auxiliar nessa conscientização está relacionado ao conhecimento da estrutura linguística. Para ajudar nessa fundamentação, seguimos nosso estudo com um pouco de teoria sobre a lateral.

## 2 A CONSOANTE LATERAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL

### 2.1 Aspectos fonéticos e fonológicos das consoantes líquidas

O grupo das consoantes líquidas, do qual as laterais fazem parte, mereceria ser um intermediário entre as vogais e as consoantes, já que ele agrupa uma série de fonemas que, sem deixar de serem sons articulados consonânticos, possuem alguns traços próprios dos vocálicos, de acordo com Quilis (1985, p. 122-128). Jakobson (1967) postula critérios para estabelecer a diferença entre vogal e consoante. O mais relevante para o nosso trabalho é mais fonético do que propriamente fonêmico, que é considerar a vogal como um som, produzido pela ressonância bucal, onde a corrente de ar passou livremente. Na consoante, ao contrário, há a passagem da corrente de ar, seja uma oclusão, ou fechamento, seja uma oclusão parcial que desvia a direção da corrente de ar, ou uma tremulação da língua que imprime uma vibração à corrente de ar. Isso dá para as consoantes:

1) ordem de oclusivas (auditivamente plosivas); 2) constrictivas (auditivamente fricativas); 3) nasais com oclusão ou às vezes constrição na boca, mas ressonância plena nas fossas nasais (devido ao abaixamento da úvula, no fundo do véu palatino, e estabelecimento de comunicação entre a boca e o nariz); 4) laterais, com oclusão num ponto do centro da língua e desvio lateral da corrente de ar; 5) vibrantes, com a vibração rápida ou prolongada da língua, ou da úvula, ou fricção faríngea. (JAKOBSON, 1967, p. 124).

Jakobson (1967) vê aí uma divisão tripartida mais simples: I) o traço do vocalismo, próprio das vogais; II) o traço do consonantismo, que caracteriza as consoantes oclusivas, constrictivas e nasais; III) o traço do vocalismo e consonantismo, simultâneos (sonantes), que abarca, como consoantes líquidas, as laterais e as vibrantes (JAKOBSON, 1967, 124). Apenas as consoantes líquidas /r/ e /l/ podem ocupar o segundo lugar na posição de ataque silábico, como ilustram as palavras claro e troco, independentemente de ser em posição inicial (claro) ou medial dentro da palavra (ciclovía). (OLIVEIRA, 2013) Em português, a vibrante /r/, a lateral /l/ (em regra um alofone posicional posterior), o arquifonema fricativo labial /S/ e o arquifonema nasal /N/ (nas chamadas vogais nasais) é que funcionam na parte decrescente da sílaba. (CÂMARA JR., 2013) O fato destas consoantes serem as duas únicas que podem ocupar tais posições anteriormente apresentadas pode ser uma das explicações de haver trocas de uma pela outra. Por exemplo: “carma” no lugar de “calma”.

As principais características destes sons são, conforme Macambira (2001):

- a) apresentam a máxima abertura dentre os sons consonânticos, sem nunca alcançar a abertura vocálica;
- b) grande parte da força empregada para a produção deste som está direcionada para as cordas vocais, o que causa um maior número de vibrações por unidade de tempo, tendo em vista que a energia necessária para o movimento dos músculos elevadores é pequena e para o fechamento dos órgãos articulatórios não é muito grande;
- c) o fato de apresentar o ruído de fricção típico dos sons consonânticos é o que afasta este grupo de sons das vogais, mesmo apresentando uma abertura maior que as demais consoantes.

No grupo das líquidas, encontramos as consoantes laterais e as vibrantes, mas neste trabalho só nos deteremos no estudo da lateral /l/. As consoantes laterais são produzidas com a total obstrução da passagem do ar realizada, quando o articulador ativo toca o articulador passivo no ponto de articulação, mas as extremidades abaixadas das laterais da língua permitem que a corrente de ar saia sem qualquer empecilho (com abertura 3 das cordas vocais), pelas partes em que não existe contato. (QUILIS, 1985)

Stein (2011) descreve que a produção dos sons laterais ocorre por meio de uma oclusão em algum ponto da linha médio-saginal do trato vocal, e da liberação de corrente de ar em torno de um ou de ambos os lados dessa oclusão. O autor prevê também a possibilidade de escapar um pouco de ar pela parte central, mas não necessariamente.

Os falantes de língua espanhola têm, em regra, dificuldade de entender o português falado, apesar da grande semelhança entre as duas línguas, em virtude da complexidade do sistema linguístico português em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema espanhol. Portugueses e brasileiros, ao contrário, acompanham razoavelmente bem o espanhol falado, porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio. (HORA, 2010) Com as consoantes, observamos que a facilidade não é a mesma devido às diferenças fonéticas já que temos as mesmas consoantes só que com sons diferentes dos da língua portuguesa. Uma experiência pessoal nossa comprovou esta dificuldade enfrentada pelos falantes de língua castelhana. Um aluno nativo argentino nosso que pretendia aprender português sentiu

muita dificuldade em entender a fala dos brasileiros devido à grande variedade de variantes que possuímos, tanto no sistema vocálico como nos fonemas em posição de coda devido a sua fragilidade. “Podemos concluir que a coda é a posição mais débil da estrutura silábica, por isso torna-se bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se ainda mais na posição final.” (HORA, 2010, p.73)

Conforme Hora (2010), as únicas consoantes pós-vocálicas possíveis são as líquidas (mar, mal) e as fricativas não labiais (pasta, rasgo, folhas etc.). Ainda assim, há duas circunstâncias que limitam a dupla possibilidade.

Em primeiro lugar, /l/ pós-vocálico é posterior por alofonia posicional. Isto quer dizer que, além do movimento da ponta da língua junto aos dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino. Daí decorre uma mutação, que em linguística diacrônica se chama a vocalização da consoante: cessa a elevação da ponta da língua junto aos dentes, a elevação posterior do dorso da língua não chega a interromper a corrente de ar, e há um concomitante leve arredondamento dos lábios. O resultado é um /u/ assilábico, e *mal* torna-se homônimo de *mau*, *vil* de *viu* e assim por diante. Em outros termos, desaparece da língua o /l/ posvocálico, ficando como tal, apenas, entre as líquidas e /r/ (que no português do Brasil é então do tipo forte - velar, uvular ou faríngeo). (CÂMARA JR., 1970, p. 51)

Para Hora (2010), é consenso na literatura que a posição de coda, no português brasileiro, é ocupada apenas por quatro elementos: pelas consoantes líquidas /r/ e /l/, pela nasal /N/ (que se realiza através do traço de nasalidade na vogal precedente), pela fricativa coronal /s/ e pelas semivogais (que substituem as vogais altas, formando o ditongo verdadeiro).

Na língua espanhola, no entanto, o fonema líquido, lateral, linguoalveolar /l/, independentemente da posição que ocupa na sílaba, vai ser sempre pronunciado como [l] se seguido de pausa ou de vogal; ou seja, vai ser sempre alveolar. Este fonema se realiza quando o ápice ou a região ápico-pré-dorsal da língua toca os dentes, os alvéolos ou a zona alvéolo-pré-palatal, impedindo a saída do ar pela parte central do conduto vocal.

Stein (2011) menciona que a maioria dos seguimentos laterais nas línguas naturais é produzida com uma oclusão na região dental/alveolar, limitando-se a poucos milímetros na borda alveolar, na área atrás dos dentes incisivos, com a possibilidade de extensão até os pré-molares. No espanhol europeu, a oclusão supera aproximadamente dois terços do

comprimento do palato duro. Também é possível que o ápice da língua estabeleça contato com os dentes ou não, conforme dados de raio-x. Tal fonema apresenta alguns alofones, tais como:

a) Alofone lateral línguo-alveolar [l]: Realiza-se em posição silábica pré-nuclear, precedendo a uma vogal: /ála/ [ála] ala; e em posição pós-nuclear, seguido de pausa, vogal ou qualquer consoante que não seja /t/, /d/, /θ/ e /ʃ/: mal [mál], el aire [eláire], alférez [alféreθ], pulpo [púlpo]. É articulado com o ápice da língua contra os alvéolos.

b) Alofone lateral linguointerdental [l̪]: realiza-se quando está em posição pós-nuclear e precede a /θ/: [dúl̪θe] dulce.

c) Alofone lateral linguodental [l̪]: realiza-se quando /l/ está em posição silábica pós-nuclear e precede a /t/ ou /d/: [e] tóldo] el toldo.

d) Alofone lateral linguopalatalizado [l̟]: aparece em posição silábica pós-nuclear e precede a uma consoante palatal: [e] ʃíko] el chico.

No espanhol, acontece também a oposição fonológica de /l/ com /λ/: velo/bello, lama/llama. Os fonemas /l/ e /λ/ também se opõem a /r/ e a /r/ quando contínuas/ininterruptas: pelo/pero, pala/parra, lata/rata, milla/mira/mirra, llamo/ramo. Na Hispanoamérica, encontra-se a neutralização de /l/ e /r/, que é a percepção do som com características vibrantes e, ao mesmo tempo, laterais. Pode ocorrer como lateralização do /r/ pronunciado como /l/ (lambdacismo): a[l]te por arte; ou como articulação vibrante de /l/ pronunciada como /r/ (rotacismo): pie[r] por piel.

Quando o futuro professor se apossa destes conhecimentos, ele pode contribuir com a aprendizagem do aluno, dando o *feedback* necessário. *Feedback* que:

deve estar presente quando houver a necessidade de sinalizar ao aluno que o que foi dito não foi compreendido claramente, levando à necessidade de negociação do significado entre falantes e ouvintes. Isso pode forçar os alunos a corrigir alguns aspectos formais da linguagem como, por exemplo, a pronúncia ou gramática. (GOH, 2008, p. 3)

## 2.2 Estudos sobre a lateral /l/ no português do Brasil

O português brasileiro se distingue do português europeu e da língua espanhola pela realização predominante da lateral pós-vocálica como semivocal [w]. No português brasileiro, a lateral /l/ pós-vocálica pode ser produzida de quatro maneiras diferentes,



quando a consoante está em final de sílaba: [l] variante alveolar; [ɫ] variante velar; [lw] variante velar labializada e [w] variante vocalizada ou glide. Essa diferença de pronúncia pode ocorrer na mesma palavra, quando pronunciada por pessoas de diferentes regiões do país. Assim, /ʊsal/ pode ser pronunciado, de acordo com Silva (2010), como: [ʊsaɫ] [ʊsaw] ou [ʊsal]. Além destas, também acrescentamos a variante cancelada [ø], a variante [ʷ] e as variantes [ŋ ~ ɲ], como ilustram as formas: papé[ø], fa[ʷ]ta e fa[ŋ]ta.

Encontramos vários estudos que descrevem a realização da lateral /l/ no território brasileiro. A seguir, apresentamos, sucintamente, os achados destes trabalhos.

Ilari (2000, p.246), em uma análise descritiva, mencionou o inovadorismo no Português do Brasil, ao afirmar que:

no PB ocorreu a semivocalização do -l, por isso se diz animau por animal, com [l] velarizado. Perde-se assim a distinção entre o advérbio mal e o adjetivo mau.” E antes ainda vemos Coutinho (1976, p. 117) que também falou sobre o -l em final de sílaba: “às vezes, o - l final aparece vocalizado: coruchéu (coruchel), vergéu (vergel), mantéu (mantel), alvanéu (alvanel). Nos derivados de chapéu (chapel), o - l conserva-se: chapeleiro, chapelaria, chapelada.

Pádua (2002), em uma abordagem sociolinguística, busca demonstrar em seu artigo, através da análise das variantes sincrônicas do fonema lateral /l/, que tanto as variantes como seu fonema têm uma identidade histórica que pode ser conhecida através do estudo de sua diacronia. O parâmetro utilizado foi a linguagem escrita de textos em latim e português arcaico, tendo como ponto de vista dados de entrevistas gravadas em 1998, com moradores do distrito de Faz Tudo e de sua região rural, Acaba Vida, no município de Niquelândia, estado de Goiás. No trabalho, o autor destaca a importância da assimilação que ele considera como um processo fonológico que acrescenta ou muda especificações de traços para sua conservação. As mudanças linguísticas, segundo o autor, têm uma diretriz, um rumo definido que as vai encadeando, ou seja, não são ao acaso e foi a partir desta noção de variação que o autor rastreou marcas e traços que se conservam. Os resultados obtidos por Pádua mostraram, sobre realização do fonema lateral /l/ em final de sílaba, o seguinte: o fato de poder tratar-se de traço fonológico de períodos mais antigos da língua portuguesa e do latim; e poder tratar-se de um estágio mais adiantado da deriva da língua portuguesa. O conjunto de variantes de l passou a ser compreendido

como patrimônio linguístico-histórico que conserva em seus traços resíduos do passado. Os sons da fala não se perdem completamente com o passar do tempo, mesmo que haja mudança, algo de antigo permanece nos sons falados na atualidade.

Em um trabalho de natureza dialetológica, Sá (2006), apresentou dados sobre os falantes da Bahia em 1995 e encontrou a lateral velarizada [ɬ], a semivogal [w] e o zero fonético [∅]; e do Pará, de 1998, observou a alternância entre [w] e [r], o que poderia sugerir um enfraquecimento da lateral, podendo inclusive levar a um apagamento.

Hahn e Quednau (2007) analisaram, sob a perspectiva sociolinguística, a realização variável da lateral pós-vocálica no português brasileiro e observaram que a lateral em posição de final de sílaba é realizada de forma variável como alveolar, velar ou vocalizada. O *corpus* foi constituído por entrevistas de 8 informantes entre homens e mulheres, com mais ou menos 50 anos e com escolaridade fundamental ou média. Entre as variáveis selecionadas pelo programa computacional VARBRUL 2000, temos: o contexto precedente, cujo resultado apontou a vogal baixa /a/ como a que mais favorece a vocalização, enquanto que as outras vogais se mostraram desfavorecedoras; e a fronteira de morfema, cujo destaque foi a posição final de vocábulo. Os resultados encontrados não foram considerados suficientes e as autoras finalizam o estudo, afirmando o desejo de aprofundar mais a discussão.

Brod (2008), objetivando investigar as propriedades acústicas de /l/ em coda silábica no português brasileiro, em um estudo dialetológico, usa como grupo de análise três informantes do sexo masculino, com idade entre 20 e 30 anos, todos naturais de Florianópolis, com ensino superior e falantes nativos de português do Brasil. As amostras de fala coletadas foram obtidas através de um teste de produção de fala dirigida, distribuído em três etapas, a saber: instruções, treinamento e teste. As amostras foram individualmente gravadas em sala com isolamento acústico e salvo em formato digital. Os dados foram exibidos no Programa Praat e extraídos através de um *script* escrito e analisados estatisticamente. Os resultados obtidos confirmaram a tendência ao processo de vocalização observada no português brasileiro. O contexto sílaba tônica final revelou valores significativos para a ocorrência do segmento lateral, confirmando a variável tonicidade como um fator relevante na investigação de aspectos que favorecem a ocorrência do segmento.

Collischonn e Quednau (2008), em um estudo sociolinguístico, afirmam que, no português brasileiro, as laterais em coda são realizadas de maneira variável, por meio das variantes: [l], [ʎ], [w], ∅ ou [r], baseando-se em amostras do banco de dados VARSUL. Esse trabalho mostra que a vocalização é geral em todo país e que apenas na cidade de Porto Alegre foram observadas as variantes velarizada ([ʎ]) e alveolar ([l]), além da já mencionada vocalização [w]. Esta observação sobre a produção da lateral em posição de coda em Porto Alegre também foi feita por Oliveira (2006). Quednau destaca a variável social etnia como relevante no estudo sociolinguístico. Observou que o emprego da lateral alveolar [l] nas cidades de Panambi e Flores da Cunha é maior que o da lateral velarizada e que nestas localidades não se registrou o uso da variante [w], diferentemente da capital. As autoras quiseram analisar a realização da lateral nas cidades de Pato Branco (PR), Irati (PR), Londrina (PR), Curitiba (PR), Lages (SC), São Jorge do Norte (RS), Porto Alegre (RS), Taquara (RS), Santana do Livramento (RS) e Monte Bérico (RS), submetendo os dados à análise estatística pelo pacote de programas VARBRUL. Elas observaram que o apagamento ocorreu de forma mais frequente no contexto de sílabas postônicas, sendo seguido pelo contexto monossilábico.

Collischonn e Quednau (2009) elaboraram uma pesquisa sobre a variação da lateral no português falado na Região Sul, objetivando abranger a totalidade das localidades presentes no *corpus* do projeto VARSUL. Além das realizações como semivogal [w], lateral alveolar e lateral velarizada, as autoras apontam a realização da lateral como aproximante retroflexo [ɭ] ou tepe retroflexo [ɽ], fenômeno conhecido como rotacismo. Esta última realização de rotacismo é associada a regiões rurais e à baixa escolaridade. Silva Neto (1963) também aponta uma outra variante relacionada ao rotacismo, a semivogal [j]. As autoras afirmam que, em algumas variedades do português do Brasil, aparece o apagamento. Na Região Sul, o apagamento é observado em sílaba átona final ou em formas em que a lateral é precedida de vogal alta arredondada. Alguns relatos apontam para uma mudança já acentuada a partir da primeira metade do século passado em algumas regiões do Brasil das quais a mudança parece ter-se irradiado para outras regiões (Câmara Jr., 1957). Em outros casos de apagamento, as autoras consideram que o fenômeno não atinge propriamente a lateral pós-vocálica, mas um rótico que ocupou o lugar da lateral. As autoras afirmam “*que, no PB (português brasileiro), um processo mais recente, a vocalização, substitui um processo mais antigo, o rotacismo, ficando este restrito às variedades de menor prestígio social e a determinados itens*

*lexicais*” (COLLISCHONN e QUEDNAU, 2009. p. 154). Os fatores extralinguísticos, como idade e região geográfica, são favorecedores da vocalização. Já fatores como a escolaridade e a distinção rural/urbano são mais relevantes no processo de rotacismo. O estudo mostrou que o contexto precedente não interfere no processo de vocalização, com exceção da vogal precedente [u]. Este fenômeno é considerado de tipo neogramático que, apesar do que se imaginava, é menos favorecido nos contextos átonos que, por sua vez, favorecem, por outro lado, o apagamento do segmento lateral. Por fim, concluíram que a baixa frequência de vocalização nos contextos observados está relacionada a propriedades estruturais e, assim, não se constitui em evidência contrária à análise da vocalização como fenômeno de tipo neogramático.

Pinho (2010), em um estudo sociolinguístico, apresenta um panorama de estudos que tratam de como a lateral é produzida em coda silábica no Brasil. O estudo mostra que a lateral é prioritariamente produzida com vocalização e, em menor proporção, com a variante velarizada. Este fenômeno, segundo o autor, não é recente nem diz respeito apenas ao Brasil. Ele pode ser observado já no latim vulgar que evoluiu de *palpare* para *poupar* e *alterum* para *outro*. No francês, também, após a velarização, houve o processo de vocalização da lateral. Oliveira (2006) também verifica que o processo de vocalização ocorre em outras línguas no mundo, a saber, o polonês, o catalão, o mehri (língua semítica do sul da Arábia), além do já mencionado francês.

Margotti e Pinho (2010) analisaram, sob o viés variacionista, a realização do uso da lateral posvocálica no português do Brasil com base nos dados do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), usando os dados de todas as capitais brasileiras. A intenção era a de refletir sobre algumas questões relacionadas à variação linguística nos usos da lateral alveolar /l/ em final de sílaba. Eles constataram que o fonema apresenta uma variante velarizada [ɫ] juntamente à variante vocalizada [w], podendo ocorrer também o apagamento deste segmento sonoro, assim como substituições por um rótico, embora com menos frequência. Foi verificado que a variante velarizada é própria do português de Portugal e que a variante vocalizada é uma marca do português falado no Brasil. Mais especificamente falando do português do Brasil, estudos apontam para um relativo conservadorismo nas regiões mais ao sul, ou seja, o fonema se mantém ou se velariza em certas regiões do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Os autores registraram que estudos anteriores que fazem parte do Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) confirmam a prevalência da lateral alveolar ou da correspondente

velarizada com informantes de baixa ou nula escolaridade, rurais. O uso do rótico em lugar da lateral está associado às áreas do planalto serrano para os lados do nordeste paranaense. A preservação da lateral alveolar no sul do país estaria associado aos contatos linguísticos com a língua espanhola de áreas fronteiriças e com as línguas de imigrantes italianos e alemães. Quanto à vocalização, no plano linguístico, verificaram que a vocalização do /l/ era algo comum em outras línguas, inclusive entre o grupo das neolatinas. No francês, esse fenômeno já ocorreu em séculos passados. Na própria história do português, temos transformações do latim que resultaram na vocalização, como comprovam as formas: *alter* (latim) e *outro* (português). Quanto ao contexto fonológico antecedente, observou-se que a vocalização tende a ser preservada se antecedida por vogais anteriores ou pela central /a/. Já as vogais posteriores altas, principalmente /u/, favorecem o apagamento. No plano extralinguístico, os fatores de ordem social e geográfica são os que mais condicionam a variação entre a forma velarizada [ɫ], no português de Portugal, e a vocalizada [w] que prevalece no português do Brasil. Os autores observaram que, dentro dos dialetos brasileiros, há uma tendência a preservar a variante velarizada [ɫ] na região sul do país, principalmente no Rio Grande do Sul. Contudo, em Porto Alegre, a vocalização avança no território gaúcho da capital para o interior, o que indica uma mudança linguística favorável à forma inovadora. Há indícios de uma mudança em processo de desenvolvimento: a produção da lateral velarizada por informantes mais velhos, enquanto que os mais novos produzem predominantemente a vocalização. Os dados analisados mostraram maior conservadorismo no sul e inovação no nordeste brasileiro. Além da vocalização e do apagamento da lateral, percebeu-se a existência de outros processos que atuam sobre a coda silábica e que dão indício de que a língua caminha para uma estrutura silábica cada vez mais CV.

Stein (2011), em seu estudo dialetológico, observou que a aquisição das consoantes líquidas é de ordem complexa. São consoantes adquiridas tardiamente pelas crianças e que normalmente sofrem distúrbios fonológicos. Durante o período de aquisição, tendem a ser confundidas com as semivogais /w/ ou /y/. O autor explica que, em sua constituição, as consoantes líquidas apresentam uma certa fragilidade, na coordenação entre o gesto vocálico e o consonantal, que seria responsável por sua variação alofônica. O processo de vocalização de /l/ em coda silábica parece ser decorrência direta da possibilidade de realização da articulação velar secundariamente atribuída a esse segmento. Essa velarização permite uma transição mais harmoniosa para

a realização do segmento como semivogal ([w]), principalmente por conta da posição retraída do dorso da língua, no nível articulatório, e da sua estrutura formântica<sup>20</sup>. A estrutura formântica das líquidas é muito semelhante a das vogais; só difere dessas nos seguintes aspectos: a frequência do tom fundamental é menor nas líquidas; sua intensidade global também é menor (QUILIS, 1981, p.274). A vocalização de /l/ é intermediada por sua articulação secundária velarizada: a velarização aproxima as características acústico-articulatórias de [l] das características da vogal posterior alta [u], permitindo a sua realização como a semivogal [w].

No nordeste, conforme Brisolara (2010) e Fernández (2011) não foram encontradas as pronúncias alveolar, velar e rótico retroflexo. No entanto, podemos encontrar o rótico retroflexo aproximante [ɭ] e o fricativo glotal surdo [h].

### 2.3 Estudos sobre a interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol

Fizemos uma investigação sobre o que já havia sido pesquisado sobre a interlíngua dos falantes brasileiros e encontramos trabalhos na área de percepção e produção de sons em língua espanhola; interferência da língua materna (português) na aquisição de espanhol; e erros na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol. A seguir, apresentaremos os principais achados de tais estudos.

Começamos por Sandes (2010) que, em sua tese, analisou as dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção de sons da língua espanhola. Neste trabalho, a autora descreve os principais sons consonantais da língua espanhola, num nível que ela chamou “*de mais culto*” (SANDES, 2010, p.72), nas regiões centrais de Madri e de Buenos Aires; e da variante da língua portuguesa falada no centro da cidade de São Paulo. Na sua análise, observa que a proximidade entre o espanhol e o português faz com que os estudantes acreditem que se tratem de línguas que possuem sistemas de sons tão semelhantes, que não percebem as diferenças próprias de cada sistema. Neste estágio da aprendizagem, “*a surdez fonológica é o principal mecanismo implicado na percepção de sons da LE, pois o estudante os escuta, baseando-se no crivo fonológico da sua língua*”. (SANDES, 2010, p. 232) A conclusão obtida pela autora foi a de que tratar

---

<sup>20</sup> Estrutura formântica diz respeito a como os formantes estão estruturados. Formantes são os picos de intensidade de um espectro de som. Cada som da fala humana tem uma marca característica de formantes a qual permite classificá-lo ou caracterizá-lo. (LADEFOGED, 2001)

das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE, com base em simples comparação de língua materna e língua estrangeira é tratar de maneira muito simplista e resulta em erros e incompreensões de tais dificuldades. Isso se dá porque são vários os elementos que intervêm no processo, a saber: fatores internos e externos à língua e uma simples comparação não seria suficiente para identificar, compreender e apresentar uma estratégia eficaz de correção de erros em modelos que intencionam explicar a percepção e a produção dos sons de uma língua estrangeira.

Também Machado e Brisolara (2010) investigaram a interferência do sistema fônico da língua materna na aquisição do espanhol por falantes nativos de português. As autoras começam seu trabalho definindo o que entendem por interlíngua. Para elas, a interlíngua difere tanto da língua materna como da língua estrangeira dos aprendizes. Observam que quando uma interferência permanece na fala dos alunos, mesmo com correções e explicações, é porque está fossilizado. As autoras consideram que as interferências são importantes à medida que mostram aos alunos que eles devem formular novas hipóteses, a fim de buscar a adequada; e aos professores, o que foi aprendido e o que precisa de um reforço. Elas também apontam que as interferências mais notórias parecem ser as do sistema fonético-fonológico. Então, o ensino da pronúncia deveria ter um destaque no momento da aprendizagem. Para tanto, o aluno estrangeiro deveria aprender não só o sistema de sons do idioma que estuda, mas também procurar ter uma pronúncia o mais próxima possível da do falante nativo. Dentro da oralidade, elas optaram por analisar um tipo de interferência fonética encontrada na produção oral de alunos do curso de letras português/espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a vocalização da lateral na posição de coda silábica. Nesse trabalho, elas analisaram apenas duas das variedades da consoante lateral: a variante alveolar, que existe tanto na língua espanhola como na língua portuguesa, e a variante vocalizada, que não é característica da língua espanhola. Para tal análise, elas utilizaram os dados do projeto “Interferências fonético-fonológicas na aquisição do espanhol por falantes nativos de português”, de fala espontânea, constituído de alunos do primeiro ao quarto anos do curso de letras português/espanhol. Em todos os anos do curso de letras, houve a interferência do sistema fônico da língua portuguesa sobre o sistema fônico da língua espanhola. Dos quatro grupos avaliados, o do primeiro ano foi o único que apresentou interferências da LM em 100% de seus informantes. Nos anos seguintes, os percentuais foram respectivamente:

40%, 30% e 42%. Os resultados obtidos permitiram concluir que se deve dar mais atenção ao ensino da pronúncia dentro da sala de aula.

Fernández (2011) se preocupou com a presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol do curso de letras/espanhol da universidade pública de Brasília. Para analisar a interlíngua destes alunos, a autora fundamentou-se nas teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras e próximas, de análise contrastiva, de análise de erros e de interlíngua. Sua pesquisa se configurou como qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico. Ela investigou uma turma de 23 participantes do segundo semestre de graduação de letras/espanhol, sendo que 15 eram mulheres e 8 eram homens, na faixa etária entre 18 e 27 anos. Os instrumentos utilizados foram um questionário e uma análise documental de uma redação argumentativa, feita pelos informantes, a partir da leitura de um texto de um escritor uruguaio. Os resultados mostraram que os participantes desenvolvem uma interlíngua, resultado da mistura de elementos do espanhol e do português, além de outros de criação própria. A análise demonstrou que quem já tinha conhecimento da língua anterior à universidade apresentou menor índice de erros, porém, conhecimento menos apurado do que os que não haviam estudado antes, como afirma a autora:

A análise das produções escritas dos participantes revelou um descompasso no domínio da língua entre os participantes. Alguns dos que já haviam tido contato com o espanhol em cursos de línguas antes de começar a licenciatura demonstraram maior coerência e coesão nas redações e um índice menor de erros, mas (...) ainda persistem os erros. Paradoxalmente, alguns dos que só conheceram a língua na universidade evidenciaram um conhecimento mais aprimorado do que aqueles que estudaram-na durante anos. (FERNÁNDEZ, 2011, p. 23)

Para a autora, a interlíngua dos aprendizes apresentou uma evidente fossilização que deveria ser reduzida com os estudos de licenciatura. Isso abriu um questionamento sobre se o curso contribui para elevar o nível de língua já obtido ou se favorece o retrocesso da proficiência linguística dos licenciados, reforçando o falso pensamento de que basta um pouco de conhecimento da língua estrangeira que o resto se deduz da língua materna.

Conforme Silva (2010), Hahn (2011), Margotti e Pinho (2010), entre outros, a vocalização da lateral em posição de coda silábica aparece como uma alternativa de uso do fonema /l/ em diversas regiões do Brasil. Na verdade, Oliveira (2006) atesta que a



vocalização já é uma tendência em línguas como o polonês, o catalão e o francês. A partir daí acreditamos que a vocalização vai aparecer de forma significativa na pronúncia dos nossos informantes como um rastro de fossilização da língua portuguesa na língua estrangeira aprendida pelos informantes. Na língua portuguesa é admissível o uso de variáveis no lugar da consoante [l] em posição de coda, conforme apontaremos ao longo deste trabalho, já que diferentes partes do Brasil podem produzir o [l], usando diferentes variantes. Exemplo disso temos que no nordeste podemos encontrar a consoante pronunciada como rótico glotal, contudo não encontramos a forma alveolar, velar ou rótico retroflexo que ocorrem em algumas regiões do sul do país. Diferentemente da língua portuguesa, no espanhol não há esta variação. Apenas a variante alveolar é produzida.

De posse dessas noções sobre ensino/aprendizagem de L2 e das especialidades da consoante lateral nas línguas portuguesa e espanhola, elaboramos uma estratégia de investigação apresentada no capítulo a seguir.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Método de abordagem**

Nesta pesquisa, foi usado o método indutivo-dedutivo, posto que nosso ponto de partida é a produção da lateral /l/ em posição pós-vocálica por estudantes cearenses de graduação em língua espanhola, possibilitando a reformulação de teorias sobre o processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

### 3.2 Constituição do *Corpus*

A pesquisa foi realizada a partir do preenchimento de uma ficha-questionário, da aplicação de testes de produção que foram gravados e de sua transcrição fonética. Os testes de produção foram aplicados a um público constituído por alunos pertencentes ao curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A ficha-questionário (ver anexo I) de que falamos nada mais é do que o instrumento usado para, com base nos dados pessoais e questionamentos sobre sua vida escolar e linguística, nos ajudar a escolher os indivíduos que atendiam aos requisitos mínimos exigidos para contribuir com nosso trabalho, a saber:

- ser natural do estado do Ceará ou ter vindo morar nesse estado até os 5 anos de idade;
- ter pais brasileiros, naturais do Ceará;
- ser aluno regularmente matriculado no curso de Letras da Licenciatura em Espanhol da UECE;
- não possuir parentes, cônjuges ou amigos que falem a língua espanhola como L1;
- nunca ter residido em nenhum país de língua espanhola ou em qualquer outro;
- pertencer a um dos sexos;
- possuir idade entre 18 a 58 anos.

Essas características definem o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa. Com relação ao sexo dos informantes, não conseguimos uma distribuição equilibrada entre a quantidade de homens (três) e de mulheres (cinco). Isso se justifica porque naturalmente são poucos os homens que se inscrevem para o curso de Licenciatura em Letras-Espanhol.

Os sujeitos entrevistados foram escolhidos observando-se a quantidade de disciplinas do curso de Letras Espanhol, habilitação em Licenciatura, do atual currículo 026<sup>21</sup> da Universidade Estadual do Ceará e buscando-se as disciplinas que correspondiam ao nível mais elementar da língua e ao nível mais avançado.

---

<sup>21</sup> O novo currículo está disponibilizado no site <http://cordeletras.blogspot.com.br/2011/03/conheca-o-projeto-pedagogico-do-curso.html>, acessado 12/12/12.

Entramos em sala de aula, após conversarmos com o professor responsável pela disciplina em questão, explicando a importância da pesquisa, e pedimos para conversar com os alunos/sujeitos, a fim de convencê-los a participarem da investigação, contudo, sem explicar qual seria o nosso objeto de estudo, para que a coleta de dados não fosse comprometida. Os que aceitaram participar do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver o anexo II), atestando que participariam da investigação por livre vontade e que estavam cientes de que seus dados só seriam usados para fins científicos e que suas identidades seriam mantidas em sigilo absoluto.

O *corpus* é constituído de 8 gravações coletadas após fazermos a aplicação dos testes de produção com quatro alunos com menor exposição à língua espanhola em sala de aula do curso de letras/espanhol, e quatro alunos com maior exposição à modalidade em língua espanhola da UECE na cidade de Fortaleza, totalizando oito alunos distribuídos pelos dois extremos de exposição à LE.

### **3.3 As gravações**

Depois de aplicar e colher as fichas-questionários, selecionamos os sujeitos que se enquadravam no perfil do sujeito definido previamente nesta pesquisa. Em seguida, fizemos as gravações que, posteriormente, foram transcritas foneticamente e analisadas.

Após selecionarmos os sujeitos de nossa pesquisa que atendiam às necessidades da pesquisa, marcamos um encontro presencial, quando conversamos e explicamos, detalhadamente, o procedimento da pesquisa para cada um. Logo após, pedimos que lessem e assinassem o termo de Livre Consentimento e realizamos a aplicação dos testes, na própria UECE, em um dia e horário estabelecido pelo informante de maneira a não lhe causar nenhum incômodo ou constrangimento.

Para cada informante, foram aplicados três testes de produção em diferentes estilos. Em grau decrescente de tensão/formalidade, o primeiro deles foi uma lista de palavras; o segundo, uma lista de frases; e o último, a leitura de um texto. No mesmo dia, todos os testes, elaborados pela autora deste trabalho, foram aplicados nesta ordem.

A lista foi composta de 20 palavras, sendo 15 delas formadas por vocábulos úteis à nossa pesquisa e outras cinco palavras colocadas na lista apenas para não chamar a atenção dos alunos para o foco da pesquisa. A lista de 20 palavras segue abaixo descrita,

obedecendo a sequência que era apresentada aos informantes. As palavras destacadas em itálico são as cinco palavras introduzidas na lista para desviar o foco do objetivo de nossa investigação. Evidentemente, no material apresentado aos alunos elas não eram destacadas:

1. *gaviota*
2. sultán
3. árbol
4. móvil
5. *vanidad*
6. piel
7. aljibe
8. *brasileño*
9. *víctima*
10. alfiler
11. sol
12. valga
13. animal
14. dulce
15. *gallina*
16. ultrapersonal
17. bolsa
18. pulpo
19. cultura
20. español

Cada palavra foi mostrada isoladamente na sequência apresentada acima, de maneira a intercalar cinco palavras que não tinham relação com nossa investigação com as outras quinze que fizeram parte de nosso *corpus*. Esse número de palavras resultou de uma busca por exemplificar cada um dos grupos de fatores controlados na pesquisa.

Neste estudo, elaboramos onze frases, listadas abaixo:

1. *El último* regalo que compré para mi pareja fue una enorme caja de chocolates.
2. Precisamos *consultar* los datos de las inscripciones para que no haya fallos.
3. Lúcifer fue un *ángel* de Dios que se convirtió *rebelde*.
4. La *piel* de Paco es sensible a los rayos *del sol*.
5. ¿*Alguien* puede prestarme *el* jabón en *polvo*?
6. *El* traje de *Dulcinea* era de un *azul* muy feo.
7. Este museo tiene un buen trabajo *multicultural* con *aquel* grupo de riesgo de la comunidad ribereña.
8. Necesitamos que *salga el* préstamo para que paguemos todas las deudas, *principalmente el alquiler* de la casa.
9. *El crol* es *el* estilo en *el* que se consigue una mayor velocidad.
10. Día 08 de marzo es *el* día de la mujer, ya *del* hombre es *el* 1er de *abril*, juntamente con los políticos.
11. En las pascuas, *el fiel* puede recibir las *indulgencias*.

As palavras destacadas acima aparecem desta forma para facilitar a sua localização, mas não recebiam nenhum destaque, quando apresentadas ao aluno. O mesmo foi feito para o texto que segue mais abaixo.

A elaboração do texto seguiu a mesma orientação da produção das listas de palavras e frases, intencionando abarcar o maior número de contextos possíveis dentro desta ferramenta de pesquisa.

### **TEXTO**

Un día de *sol* fue suficiente para traer felicidad al niño *del* orfanato. Era *el* primer día *del* verano y la primera vez que los chicos salían a ver *el* mar.

Todo estaba pensado para que saliera bien. La coordinadora había idealizado este momento desde hace 1 año.

Los treinta y ocho niños *del* orfanato se prepararon para *el* paseo llevando consigo solamente las ganas de conocer la mayor piscina *del* mundo.

La playa era desierta, de éstas que se ven en películas de amor. Y, para los chicos, todo era novedad: desde la arena hasta los cocoteros. Sí, ellos no conocían siquiera que *el* coco venía de un *árbol* que se llamaba cocotero. La playa era *salvaje*. A fin de sentir mejor la playa, los chicos decidieron *descalzarse*, quedarse a pies desnudos.

Otra sorpresa para los nuevos era *el* agua. ¡*El* agua era salada! Bastante diferente *del* agua *del* aljibe.

“Para que valga la pena” -Carlos pensó- sería perfecto poder bucear. Por lo tanto, fue entrando en *el* mar a los pocos y cayendo a cada ola fuerte. Carlos era *el* más *débil* de todos. *El* mar estaba muy fuerte entonces la coordinadora, cuando percibió lo que ocurría, gritó: ¡*Sal* de ahí! Tú no sabes nadar y ¡es peligroso!

Carlos siempre soñó con ser un príncipe *del* mar. Aún más cuando fue *al* acuario de la ciudad y vio *pulpos*, calamares, gambas, ostras, caballitos de mar, rayas, tiburones, ballenas y varios otros tipos de peces.

Outra preocupação nossa era a de que trabalhássemos com palavras variadas nos testes, para que a presença de palavras repetidas não gerasse nenhuma associação por parte dos informantes.

Todos os testes foram realizados com um gravador digital de áudio da marca SONY, modelo ICD-PX312F e cada informante tinha os testes gravados em uma pasta individual com data e hora de gravação. Depois de gravados, os arquivos eram transferidos para o computador para futuras consultas. As gravações ocorriam todas em uma sala de aula reservada na própria UECE. Sempre que possível, buscávamos uma sala isolada, de pouco movimento, com o intuito de favorecer a qualidade da gravação e evitar interrupções.

### **3.4 Variáveis controladas**

Controlamos, neste trabalho, a variável dependente, o objeto deste estudo, e as variáveis independentes que condicionam a realização do fenômeno analisado. As variáveis aqui apresentadas são fruto de nossa leitura na literatura da área e do contato com os dados durante a audição das gravações. A seguir, descrevemos cada uma das variáveis citadas, ilustrando-as.

### 3.4.1 Variável dependente

Tomamos como variável dependente a produção da lateral /l/ em ambiente pós-vocálico na posição medial ou final de vocábulos na interlíngua. Assim, serão analisadas as seguintes realizações dos graduandos cearenses do curso de Letras-Espanhol da UECE:

#### a) Realização vocalizada

Na língua portuguesa, a consoante lateral em posição de coda pode se realizar de forma vocalizada ([w]). Esta produção ocorre em posição medial, como em pa[w].co, e em posição final, como em so[w], conforme Hora (2006). Estudos, como os de Sá (2006), Pinho (2010), Collischonn (2008), Hahn (2007) e Hora (2006), comprovam que a maioria dos falantes brasileiros, excetuando-se os usuários de dialetos<sup>22</sup> do sul do país, produzem a vocalização quando o l ortográfico encontra-se em final de sílaba. Conforme Silva (2010, p.63) “*articulamos um segmento com a qualidade vocálica de u na posição correspondente ao ‘l’ ortográfico em posição final de sílaba: ‘sal, salta’.*” Assim sendo, a transição fonética das palavras ilustradas pela autora seria: [ʊsaw] e [ʊsawta]. Esta pronúncia vocalizada não ocorre na língua espanhola e também serve para distinguir portugueses e brasileiros, já que aqueles não reconhecem como sua a realização vocalizada.

#### b) Realização lateral

De acordo com Normando (1999) e Quilis (2006), os seguintes alofones são produzidos pelo falante de língua espanhola e de português brasileiro.

---

<sup>22</sup> Concebemos dialetos como a forma como uma língua é realizada numa região específica. Trata-se de uma variedade ou variante linguística.

- [λ5] lateral apical dental que ocorre naturalmente no português: /'alta/[aλ5ta] alta;

- [l̥↑] lateral apical alveolar. Ocorre em posição silábica prenuclear, precedendo uma vogal; se realiza em toda cadeia fonológica, salvo quando está precedido dos fonemas dentais /t/ e /d/ e do fonema interdental surdo /θ/ do espanhol: /late/ [l̥ate];

- [l̥] ocorre em posição pós-nuclear e precede a /θ/: /dúlθe/ [dúl̥θe] Dulce;

- [l̥] realiza-se à esquerda de /t/ ou /d/: /el tóldo/ [e̥l tóldo] el toldo;

- [l̥] é produzido diante de uma consoante palatal: /el f̥i̯ko/ [e̥l̥ f̥i̯ko];<sup>23</sup>

Não faremos, neste trabalho, a distinção entre os alofones apresentados acima, pois os testes não foram aplicados e gravados em um laboratório de fonética, porque não dispúnhamos de ambiente apropriado para isso, o que impossibilitou qualquer análise acústica do objeto em questão. No entanto, a audição feita apenas de oitiva atendeu aos nossos propósitos, já que a pronúncia vocalizada da lateral por nossos informantes não se confunde de forma alguma com a pronúncia lateralizada e nem com o zero fonético. É justamente a distinção entre a forma lateralizada e a vocalizada que diferencia, em geral, brasileiros de espanhóis.

### c) Zero fonético (apagamento)

Além das possibilidades de produzir a variante lateral e a vocalização, [w], os falantes de língua portuguesa produzem também o apagamento de /l/, como em: co[∅].cha e pa.pe[∅]. No castelhano, a perda ocorre tanto na posição medial como na posição final: “[pumõnía] pulmonía, [degáo] delgado, [alkó] alcohol” (QUILIS, 2006, p. 326 -327).

Também é possível que a lateral se realize como r, como em fa[r]ta. Esta última realização não foi encontrada entre os nossos informantes, pois ela não é marca do falar cearense, sendo usada em outras localidades. Provavelmente devido ao fato de essa pronúncia ser bastante estigmatizada no Português Brasileiro. Além disso, o perfil de nossos informantes, graduandos em Letras, também nos faz pensar que inviabiliza o aparecimento dessa realização.

---

<sup>23</sup> Os dois primeiros alofones foram especificados por Normando (1999), já os outros foram apresentados por Quilis (2006).



### 3.4.2 Variáveis independentes

Depois de algumas leituras de outros trabalhos afins e da observação dos dados coletados, decidimos analisar as seguintes variáveis:

#### 3.4.2.1 Variáveis linguísticas

Foram tomadas para análise as seguintes variáveis de natureza linguística:

##### a) Vogal precedente à lateral

Considerando que o tipo de segmento vocálico anterior ao fonema /l/ interfere na produção dos nossos sujeitos, especificamos os fatores abaixo.

- [a]: animal;
- [e]: miel;
- [E]: miel;
- [i]: móvil;
- [o]: árbol;
- [□]: árbol;
- [u]: sultán.

##### b) Contexto fonético seguinte à consoante

Também controlamos o contexto fonético seguinte ao fonema lateral /l/, em conformidade com o tipo de segmento à direita de /l/. Então, foram controlados os fatores discriminados a seguir:

- seguido de [t]: último;
- seguido de [ʎ]: último;
- seguido de [h]: aljibe;
- seguido de [f]: alfiler;

- seguido de [g] e sua variante: **valga**;
- seguido de [ə]: **dulce**;
- seguido de [s]: **bolsa**;
- seguido de [z]: **bolsa**;
- seguido de [p]: **pulpo**;
- seguido de [d]: **rebelde**;
- seguido de [b] e sua variante: **polvo**;
- seguido de [m]: **principalmente**;
- seguido de [k]: **alquiler**;
- seguido de [v]: **polvo**;
- seguido de [a]: **al acuario**;
- seguido de [e]: **el estilo**;
- seguido de [E]: **el estilo**;
- seguido de [o]: **del orfanato**;
- seguido de [□]: **del orfanato**;
- seguido de pausa. Exemplo: **el#traje**.

#### c) Deslocamento da sílaba tônica

A diferença entre a tonicidade na língua materna e na língua espanhola pode influenciar no momento da produção. Assim, decidimos controlar os fatores abaixo:

- ocorre: **alguien**;
- não ocorre: **débil**.

#### d) Silabação

Silabação é a pronúncia da palavra feita pausadamente, como se estivesse fazendo a separação silábica. Entendemos que, quando ocorre a silabação, o falante está fazendo

uma análise simultânea de sua fala e, portanto, tende a cometer menos variações. Em razão disso, foram controlados os fatores:

- com silabação: ul-tra-per-so-nal;
- não ocorre silabação: ultrapersonal.

#### e) Tipo de resposta

Durante a gravação dos testes, observamos que havia informantes produzindo apenas uma vez o vocábulo que continha o fonema /l/, mas também encontramos outros que realizaram uma segunda e até uma terceira produção deste fonema. Por este motivo, foram controlados os fatores abaixo:

- primeira produção: azul [a'θul];
- segunda ou terceira produção: azul [a'θu] ou [a'θul].

#### f) Interferência da escrita

Observamos que as palavras com escrita igual nas duas línguas, portuguesa e espanhola, tem grande possibilidade de sofrer vocalização. Por isso, fizemos o controle dos fatores que se seguem:

- escrita igual à da língua portuguesa: animal;
- escrita semelhante a da língua portuguesa: español;
- diferente da escrita da língua portuguesa: alquilar que, em português, significa alugar.

#### g) Extensão do vocábulo

De acordo com o trabalho de Hora (2006), que analisa a produção da lateral na comunidade de João Pessoa, as palavras com menos massa fônica favorecem a vocalização da lateral. Com base neste resultado, vimos a necessidade de controlarmos os fatores a seguir:

- Monossílabo: sol;
- Dissílabo: azul;

- Trissílaba: español;
- Quatro ou mais sílabas: multicultural.

#### h) Posição de /l/ na palavra

Se a lateral está no interior da palavra (sílabas inicial e medial), a vocalização de /l/ é favorecida. Por isso, controlamos os fatores, a saber:

- Interna: cultura;
- Final: español.

#### i) Tonicidade da sílaba onde recai o /l/

Por acreditarmos que a vocalização ocorre menos quando a lateral está na sílaba tônica, contrariamente ao que acontece quando ela se encontra na posição postônica, decidimos controlar os fatores a seguir:

- Tônica: español;
- Átona: móvil.

#### j) Quantidade de /l/ na palavra

Se à medida que cresce a quantidade de laterais no vocábulo, aumenta a vocalização, é porque o falante se preocupa, a princípio, com a pronúncia e depois relaxa na hora de produzir as demais realizações de l. Esta hipótese mostra a necessidade de controlarmos os fatores abaixo:

- Um: animal;
- Dois: cultural;
- Três: multicultural.

#### k) Truncamento

A repetição de sílabas que contenham a lateral /l/ revela que o informante está refletindo sobre sua prática durante a produção e se auto corrigindo.

- Ocorre: ul ul ultrapersonal;
- Não ocorre: ultrapersonal.

#### 1) Prolongamento da vogal da sílaba da lateral

Acreditamos que o prolongamento da vogal, mais especificamente da vogal u, pode favorecer a vocalização.

- Prolonga: u::ltrapersonal
- Não prolonga: ultrapersonal

#### 3.4.2.2 *Variáveis extralinguísticas*

Foram testadas as seguintes variáveis extralinguísticas: idade, tipo de teste, nível de escolaridade, quantidade de cadeiras em curso ou cursadas na graduação em espanhol, conhecimento de língua espanhola anterior à graduação e conhecimento de outras línguas estrangeiras.

Nesta investigação, o sexo não será levado em consideração, porque, de um modo geral, nas turmas do curso de Licenciatura em Letras (026), na modalidade Espanhol, a grande maioria dos alunos é constituída por indivíduos do sexo feminino. Sendo assim, não teríamos uma distribuição equilibrada entre homens e mulheres, o que impossibilitou que arrolássemos a variável sexo entre as analisadas.

##### a) Idade

De acordo com o que observamos em sala de aula na nossa experiência de ensino e com base em leituras feitas sobre os fatores que influenciam no ensino/aprendizagem de línguas, os aprendizes com mais idade podem vocalizar mais jovens.

As idades dos nossos informantes são bem variadas e vão desde os 18 anos aos 58 anos, mas a sua maioria se encontra na faixa dos jovens. Elas estão assim distribuídas:

- Dois informantes com 18 anos;
- Um informante com 21 anos;
- Um informante com 25 anos;

- Um informante com 28 anos;
- Um informante com 29 anos;
- Um informante com 49 anos;
- Um informante com 58 anos.

#### b) Tipo de teste

Foram aplicados três instrumentos de pesquisa e cada um corresponde a um estilo controlado. Por isso, temos os seguintes fatores:

- Lista de palavras (estilo mais formal);
- Lista de frases (estilo de formalidade intermediária);
- Texto (estilo menos formal).

#### c) Nível de escolaridade

Pinho (2010), em sua pesquisa realizada com informantes originários do sul do país, observou que quanto maior a escolaridade do informante maior é a vocalização da lateral. Assim, vimos que seria necessário controlar os fatores abaixo descritos:

- primeira graduação;
- segunda graduação.

#### d) Quantidade de cadeiras em curso ou cursadas na graduação em espanhol

Considerando que o maior contato com a língua-alvo leva o informante a uma menor incidência de /l/ na sua realização vocalizada, daí a justificativa para controlarmos os fatores a seguir:

- 5, nível de iniciantes (corresponde ao número obrigatório de disciplinas ofertadas aos alunos que iniciam o curso de licenciatura de letras/Espanhol na UECE);
- 36, nível mais avançado (corresponde ao número aproximado de disciplinas que os alunos devem cursar ao final do curso).

Como o atual currículo de Letras (026) não foi pensado no formato de uma grade,

mas sim na forma de Matriz Curricular, não é possível afirmar, com absoluta certeza qual é o semestre do aluno, mas podemos saber a quantidade de disciplinas cursadas por ele, o que nos permite aferir o seu potencial grau de conhecimento sobre a língua-alvo.

e) Conhecimento de língua espanhola anterior à graduação

Acreditamos que o conhecimento de língua espanhola anterior à graduação em espanhol favoreça à pronúncia de /l/ da língua-alvo. Por esta razão, controlamos os seguintes fatores:

- Conhecimento de espanhol até um ano;
- Conhecimento de espanhol superior a um ano;
- Sem conhecimento anterior.

Queremos, para tanto, destacar que este conhecimento de outra língua estrangeira apontado pelos aprendizes foi feita de forma meramente declaratória. Ou seja, não aplicamos nenhum tipo de aferimento que comprovasse o grau de conhecimento da língua estrangeira.

f) Conhecimento de outras línguas estrangeiras

- inglês;
- francês;
- inglês e francês;
- outra;
- nenhum.

### **3.5 Transcrição e codificação**

O levantamento dos dados linguísticos foi feito transcrevendo-se, foneticamente, os vocábulos que continham as formas variantes da lateral /l/, produzidas na interlíngua dos aprendizes cearenses de espanhol. Essa transcrição, feita de oitiva, foi realizada com base no Alfabeto Fonético Internacional.

O trabalho de codificação foi feito da seguinte forma: para cada fator analisado, atribuímos um código utilizado posteriormente no tratamento estatístico. Buscamos identificar cada fator com códigos diferentes para que não houvesse dúvidas ou trocas dos dados analisados por meio do tratamento estatístico.

### **3.6 Tratamento estatístico**

A análise estatística dos dados será feita com a utilização do pacote de programas computacionais conhecido pela sigla VARBRUL. Esta ferramenta foi criada para os pesquisadores variacionistas com a finalidade de analisarem fenômenos variáveis da língua, mas ela também atendeu aos propósitos de nossa pesquisa. Autores como Quednau e Collischonn (2008 e 2009), Oliveira (2006), Hahn e Quednau (2007) utilizaram esta ferramenta em análises das variedades dialetais.

O pacote VARBRUL é usado há cerca de 40 anos e foi sendo aprimorado com o tempo e, portanto, tem várias versões. A sua versão mais atual se denomina GoldVarb X, exatamente a que usamos nesta investigação. Esse pacote serve para medir o efeito relativo dos fatores das variáveis independentes ou grupo de fatores. O programa opera atribuindo pesos relativos associados a cada fator de cada variável independente em sucessivas análises (SCHERRE, 2012). Os pesos relativos são calculados tomando a média de uma dada variante como referência.

Scherre (2012) classifica a última versão do VARBRUL como amigável na medida em que não apresenta limites conhecidos de fatores em cada variável independente e sem limites conhecidos de fatores em cada variável independente e sem limites de células (conjunto de contextos idênticos codificados). O programa efetua a análise de pesos relativos de duas variantes, chamada análise binomial; em um nível (*one level*); ou em múltiplos níveis (*up and down*), e calcula as frequências absolutas e relativas brutas das variantes na variável dependente.

Todas as versões do VARBRUL trabalham com um nível de significância estatística de 0,05. O nível de significância é um valor arbitrário. Convencionalmente, na sociolinguística variacionista, assim como em outras áreas, utiliza-se um nível de significância de 0,05. O VARBRUL seleciona variáveis independentes com o nível de significância abaixo de 0,05, que implica dizer que variáveis independentes selecionadas dão conta, do ponto de vista estatístico, de parte da variação que está sendo analisada, de acordo com Oliveira (2009).



Com referência à interpretação dos pesos relativos que variam num intervalo entre 0 e 1, os fatores com valores maiores que 0,50 são favorecedores ao fenômeno analisado. Abaixo deste valor, ocorre a inibição do processo e, se o valor for igual a 0,50, temos um fator neutro.

Assim, os nossos dados foram submetidos ao GoldVarb X que efetuou várias análises estatísticas. Estas rodadas serão apresentadas detalhadamente no capítulo a seguir.

## 4 RESULTADOS

A fim de investigar os contextos de produção das realizações da lateral, fizemos seis análises. A primeira foi realizada com o intuito de termos uma visão global das três possibilidades de produção de /l/: a semivogal, o apagamento e a forma lateralizada. A segunda análise foi feita apenas para a realização vocalizada, já que tínhamos o interesse de sabermos quais variáveis intervinham na realização desta forma. A terceira análise apresenta um refinamento dos resultados encontrados na análise anterior. Considerando que, na segunda análise, a variável quantidade de disciplinas cursadas ou em andamento foi relevante no favorecimento da forma vocalizada apenas para os indivíduos que estavam iniciando o curso de Letras na Universidade, decidiu-se fazer uma análise apenas para estes indivíduos. A quarta análise também é um aprofundamento da segunda. Como apenas os indivíduos que estudaram francês e inglês favoreceram a vocalização na variável conhecimento de outras línguas estrangeiras, decidiu-se fazer uma análise só com a presença destes sujeitos. A quinta análise é outro refinamento da segunda análise. Sabendo-se que, com relação à variável tamanho da palavra, os monossílabos favoreceram a vocalização, foi realizada uma análise somente com as palavras monossílabas. E, por último, fizemos uma análise com o objetivo de conhecermos os fatores que interferem no apagamento de /l/.

### 4.1 A visão geral da realização de /l/

A primeira análise realizada no programa GoldVarb X revelou que, no *corpus* analisado, a lateral /l/ em posição de coda se realiza como uma das três formas: a produção lateralizada, a forma vocalizada ou o apagamento.

Ao todo, foram obtidos 614 ocorrências do fonema lateral /l/, sendo que desse cômputo, 557 são da forma lateralizada, o que corresponde a 90,7%, 42 pertencem à semivogal, representando 6,8%, e 15 são do apagamento, correspondendo a 2,4%. Assim, podemos notar que os aprendizes produzem a forma lateralizada com maior frequência do que a forma vocalizada e o apagamento. Esta última produção apresenta a menor frequência, enquanto a semivogal [w] é a segunda com maior frequência de uso.

Nesta primeira análise, houve a presença de vários nocautes<sup>24</sup>, que significam a não ocorrência de algumas das variantes diante de determinados contextos. Isto foi observado em 11 grupos de fatores. A seguir, demonstraremos os grupos que apresentaram nocautes com os seus respectivos fatores:

- no que se refere à vogal precedente à lateral, observamos que não ocorreu apagamento após [i] e [ɔ]. De 18 ocorrências, apenas uma foi de vocalização e com [ɔ], de 6 ocorrências, apenas 2 são casos de vocalização.
- com relação ao contexto seguinte à lateral, vimos que com [h], [f], [u], [d], [a], [k], [e], [õ], [o], [i], [E], [o], [θ] não ocorreu a vocalização; com [ʎ] não houve o uso da lateral nem do apagamento, assim como com [f], [g], [θ], [s], [u], [d], [b], [m], [a], [k], [e], [õ], [o], [i], [E], [□] também não ocorreu o apagamento.
- no que diz respeito à quantidade de tentativas de ler adequadamente, não houve a produção da vocalização nem de apagamento quando da segunda ou terceira tentativa de acerto.
- no tocante ao deslocamento da sílaba tônica, não ocorre o apagamento quando há deslocamento da sílaba tônica, mas ocorre em maior número a lateralização do que a vocalização.
- em se tratando da silabação, não encontramos a produção de vocalização nem de apagamento.
- quanto ao truncamento, não identificamos nem vocalização nem apagamento.
- não encontramos a produção de [l], quando havia o prolongamento.
- não registramos apagamento, quando o tipo de teste foi o de palavras.
- os sujeitos que estavam em fase de conclusão do curso não produziram apagamento.
- quando analisamos o conhecimento de outras línguas estrangeiras, os alunos que falavam uma outra língua estrangeira, ou o francês ou o inglês, não produziram a vocalização nem o apagamento.
- sobre a faixa etária, constatamos que os informantes com 21, 29 e 28 anos não apresentaram nem vocalização nem apagamento. Já o informante com 25 anos não produziu apagamento.

---

<sup>24</sup> Nocaute representa “um fator que, num dado momento da análise, corresponde a uma frequência de 0% a 100% para um dos valores da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 158)

Todos os fatores com nocautes foram excluídos das análises subsequentes, porque o GoldVarb X não faz a seleção das variáveis mais relevantes se houver, na amostra, dados de efeito categórico.

#### 4.2 A vocalização de /l/ na produção de graduandos de Língua Espanhola na habilitação de licenciatura

Nesta análise, observou-se que, com a retirada dos nocautes descritos na seção 4.1, contabilizamos um total de 371 ocorrências da lateral. Deste universo, 332 dados pertencem à realização lateralizada (89.5%) e 39 são ocorrências da semivogal [w] (10.5%), como visualizamos no gráfico 1.

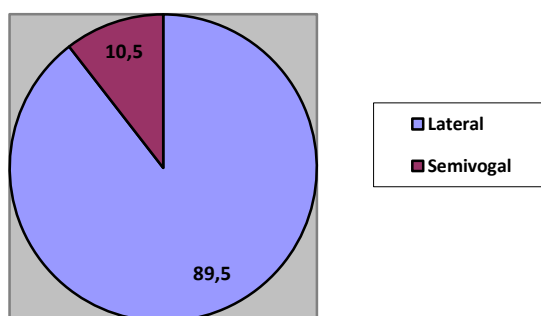


Gráfico 1 – Percentuais de produção da lateral e da semivogal por graduandos de licenciatura em língua espanhola após retirada dos nocautes

Foram selecionadas pelo programa GoldVarb X, por ordem de relevância, as seguintes variáveis analisadas: conhecimento de outras línguas, quantidade de disciplinas cursadas no curso de letras/espanhol (semestres em andamento), natureza da vogal precedente, deslocamento da sílaba tônica e tamanho da palavra. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos para cada uma destas variáveis, obedecendo a ordem de seleção apresentada aqui.

##### a) Conhecimento de outras línguas

Tabela 1: Atuação do conhecimento de outras línguas sobre a vocalização de /l/

<b>Fatores</b>	<b>Aplica/Total<sup>25</sup></b>	<b>%</b>	<b>P.R.<sup>26</sup></b>
Inglês e francês	36/52	14,1	0,996
nenhuma	2/141	1,4	0,088

Conforme a tabela 1, quando observamos o grupo de informantes que possuíam conhecimento de outras línguas estrangeiras, no nosso caso francês e inglês, percebemos que os indivíduos que conheciam as duas línguas estrangeiras simultaneamente (0,996) favoreciam a vocalização de forma quase categórica. Diferentemente do que esperávamos, pois, acreditávamos que quanto maior fosse o conhecimento de fonemas de línguas estrangeiras maior seria a consciência das diferenças fonéticas e haveria, portanto, uma melhor produção de fonemas em outras línguas estrangeiras pelos aprendizes. Um fato que nos chamou atenção foi que os informantes que falavam as duas línguas estrangeiras, francês e inglês, utilizaram mais a vocalização do que quem conhecia ou só o inglês ou só o francês. Significa dizer que os multilíngues tiveram um desempenho aquém dos bilíngues.

#### b) Disciplinas cursadas ou em curso

Tabela 2: Atuação do número de disciplinas cursadas ou em curso na graduação de espanhol sobre a vocalização de /l/

<b>Fatores</b>	<b>Aplica/Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Quantidade maior de disciplinas em curso ou cursadas	1/178	0,6	0,013
Quantidade menor de disciplinas em curso ou cursadas	38/193	19,7	0,982

Na tabela 2, com relação à quantidade de disciplinas cursadas ou em curso pelos informantes, observamos, conforme já esperado, que a produção da vocalização só foi favorecida entre os informantes que estavam iniciando o curso (0,982), portanto, tinha menor experiência com a língua espanhola dentro de sala de aula da universidade como aluno do curso de Letras. No grupo com maior tempo de estudo da língua dentro da

<sup>25</sup> Aplica/Total traz em seu numerador a quantidade de ocorrências da produção examinada, no caso a vocalização e, no denominador temos a quantidade total de ocorrências, incluindo as produções lateralizadas.

<sup>26</sup> P.R. é a abreviatura para Peso Relativo.

universidade, constatou-se o uso preponderante da lateralização dada a experiência obtida por eles durante o tempo de estudo dentro da universidade.

c) Natureza da vogal precedente

Tabela 3: Atuação da natureza da vogal precedente sobre a vocalização de /l/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
[u]	10/71	14,1	0,824	[inðu:'hensjas] indulgencias
[o]	8/53	15,1	0,912	[ʊsow] sol
[i]	1/16	6,2	0,654	[aʊβriw] abril
[e]	2/128	1,5	0,102	['en'ew] en el
[a]	12/178	15,4	0,702	['sawga] salga
[ɔ]	2/5	40,0	0,913	[ʊsɔw] sol
[E]	4/18	22,2	0,097	[en'Ew] en el

A tabela 3 revela que a maior incidência da vocalização ocorreu quando tínhamos como vogal precedente a vogal posterior média aberta [ɔ] (0,913), seguida bem de perto pelo segmento posterior médio fechado [o] (0,912), que se mostraram praticamente categóricos no sentido de favorecer a vocalização. Em seguida, aparecem as vogais: [u] (0,824), [a] (0,702), [i] (0,654), [e] (0,102) e, por fim, [E] (0,097), mostrando que, com exceção das anteriores médias, todas as vogais favoreceram o fenômeno analisado.

Os dados obtidos foram um pouco diferentes do esperado. Imaginávamos que o contexto precedente que mais favoreceria a vocalização seria o [u] seguido de [o] e [ɔ].

d) Deslocamento da sílaba tônica

Tabela 4: Atuação do deslocamento da sílaba tônica sobre a vocalização de /l/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
Ocorre	1/6	16,7	0,006	[u:tra'personal]ultrapersonal
Não ocorre	37/187	19,8	0,521	[u'nãgew] un Angel

Com os valores da tabela 4, observamos que a vocalização só é levemente beneficiada quando não há o deslocamento da sílaba tônica (0,521).

e) Extensão do vocábulo

Tabela 5: Atuação da extensão do vocábulo sobre a vocalização de /l/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
Monossílabo	9/82	11,0	0,215	[ʊsow] sol
Dissílabo	13/64	20,3	0,550	['awgjen] alguien
Trissílabo	9/24	37,5	0,736	[kõna'kew] con aquel
Quatro ou mais sílabas	7/23	30,4	0,923	[mu:ʎikuØtu'raw] multicultural

De acordo com a tabela 5, quanto maior a quantidade de sílabas, maior é a vocalização, como demonstram os valores dos pesos relativos. Assim, quanto maior o corpo fônico de uma palavra, maior a dificuldade do aluno em pronunciar a consoante lateral, o que aumenta a realização da forma vocalizada. Entendemos que o falante distribui a sua atenção pela extensão da palavra, ou seja, quanto maior for o seu corpo fônico, mais dividida será a atenção do falante.

#### 4.2.1 A vocalização de /l/ na produção de graduandos de Língua Espanhola na habilitação de licenciatura com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola

Nesta nova análise, feita apenas com a participação dos aprendizes cearenses que cursaram poucas disciplinas de língua espanhola, contamos com 193 ocorrências, sendo que, deste universo, 38 (19,7%) são produções de [w] e 155 (80,3%) são realizações da forma lateralizada, conforme é possível visualizarmos na figura 2.

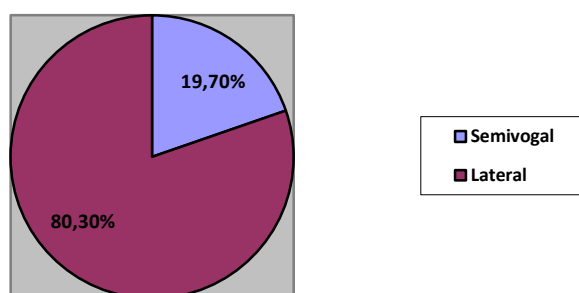


Gráfico 2- Percentuais de produção da semivogal e da lateral por graduandos de licenciatura em língua espanhola com poucas disciplinas cursadas

O fato apresentado neste gráfico nos chamou atenção porque imaginávamos que o grau de produção da vocalização teria um maior destaque entre o grupo de aprendizes pouco experientes no aprendizado de língua espanhola na universidade. Mas os dados nos

mostraram que, no caso analisado, o fator poucas disciplinas cursadas não favoreceu a vocalização. Talvez, os resultados indiquem a concepção de língua dos docentes dos graduandos investigados que seria mais conservadora, na medida em que os alunos veteranos apresentam um desempenho ortofonético melhor.

No estudo de Brisolará e Machado (2010) viu-se que os alunos do quarto ano de estudo na faculdade de Letras espanhol de uma universidade pública pareceram sofrer maior interferência do português sobre o espanhol, se comparados aos alunos do segundo e terceiro anos do mesmo curso de espanhol. Nossos dados nos mostraram diferentes informações, se comparados com o trabalho de Brisolará e Machado (2010), porque nossos informantes com menos tempo de estudo apresentaram maior vocalização que o grupo com mais tempo de estudo em sala de aula da universidade. Tal constatação nos faz reiterar a ideia de que os professores da universidade são conservadores.

Nesta análise, foram selecionadas, por ordem de relevância do GoldVarb X, as seguintes variáveis: conhecimento de outras línguas estrangeiras, interferência da escrita, deslocamento da sílaba tônica, natureza da vogal precedente. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos para cada uma destas variáveis, observando a ordem de seleção revelada aqui.

#### a) Conhecimento de outras línguas estrangeiras

Tabela 6: Atuação do conhecimento de outras línguas estrangeiras sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola

<b>Fatores</b>	<b>Aplica/Total</b>	<b>%</b>	<b>P.R.</b>
Inglês e francês	36/52	69,2	1,000
Nenhuma	2/141	1,4	0,033

Mais uma vez, o fato de conhecer duas línguas estrangeiras além do espanhol nos saltou aos olhos, quando vimos ser este um fator de destaque na produção da vocalização. Conforme afirmamos anteriormente, acreditávamos que quanto maior fosse o conhecimento de outras línguas, mas fácil seria a conscientização sobre as diferenças linguísticas e menor seria a possibilidade da ocorrência da vocalização. Mais inusitado ainda nos pareceu o fato de que nenhum dos que declararam o conhecimento de apenas uma língua estrangeira além do espanhol,



fosse inglês ou francês, produziu qualquer vocalização, mesmo pertencentes ao grupo com pouca experiência dentro de sala de aula na faculdade de letras.

No que tange o conhecimento de outra língua estrangeira, a tabela 6 mostra que quem possuía o conhecimento de duas línguas, inglês e francês (1,000), produziu maior quantidade de vocalização, contrariamente ao grupo que não apresentava conhecimento de outra língua estrangeira (0,033). Os informantes que tinham conhecimento do inglês ou do francês não produziram a vocalização.

#### b) Interferência da escrita

Tabela 7: Atuação da interferência da escrita sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
Diferente	14/95	14,7	0,130	[u'narβow] un árbol
Parecido	11/58	19,0	0,655	['ðEβiw] débil
Igual	13/40	32,5	0,973	['sow] sol

Confirmando o que havíamos pensado sobre a semelhança de escrita entre as línguas materna e estrangeira, a tabela 7 indica que quanto maior for a diferença entre a escrita dos vocábulos entre as línguas, menor será a produção da vocalização. Quando a escrita do vocábulo era parecida entre as duas línguas (0,655), este fator se mostrou um grande aliado da produção vocalizada, mas, quando o vocábulo tinha escrita igual à da língua materna (0,973), vimos que o favorecimento da vocalização foi, praticamente, categórico. Já quando os vocábulos possuíam escritas diferentes (0,130), notamos que isso desfavorecia a produção vocalizada.

#### c) Deslocamento da sílaba tônica

Tabela 8: Atuação do deslocamento da sílaba tônica sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
Ocorre	1/6	16,7	0,001	[u:traperso'naw] ultrapersonal
Não ocorre	37/187	19,8	0,559	[ãni'maw] animal

A tabela 8 revela que a vocalização é levemente favorecida quando não houve deslocamento do acento tônico (0,559) no vocábulo. Nos casos em que houve este deslocamento (0,001), a vocalização foi fortemente desfavorecida.

d) Natureza da vogal precedente

Tabela 9: Atuação da natureza da vogal precedente sobre a vocalização de /l/ apenas para os graduandos com poucas disciplinas cursadas em língua espanhola

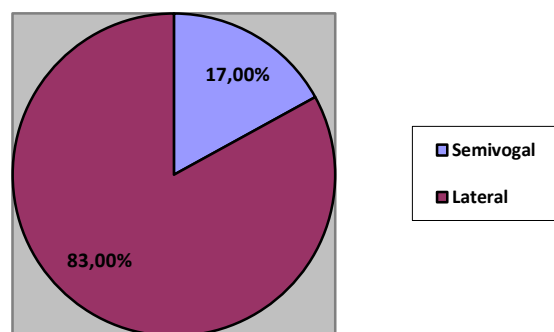
Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
[u]	9/35	25,7	0,930	[su:'tân] sultán
[o]	8/28	28,6	0,930	['bowsa] bolsa
[i]	1/7	14,3	0,155	['moβiw] móbil
[e]	2/58	3,4	0,075	[re'βewdi] rebelde
[a]	12/42	28,6	0,806	[ãni'maw] animal
[ɔ]	2/5	40,0	0,528	['sɔw] sol
[ɛ]	4/14	22,2	0,025	[Es'Ew] es El

No que diz respeito às vogais precedentes, no caso dos graduandos que cursaram poucas disciplinas, vemos, na tabela 9, que duas vogais posteriores, [u] e [o], destacaram-se igualmente no favorecimento da produção da vocalização, já que ambas apresentaram o peso relativo 0,930 mais alto deste grupo de fatores. A terceira vogal mais influente foi [a] (0,806), seguida de [ɔ] (0,528), [i] (0,155), [e] (0,075) e [ɛ] (0,025).

#### 4.2.2. A vocalização de /l/ apenas com os graduandos de licenciatura em língua espanhola com conhecimento de inglês e de francês

Nesta análise, feita apenas com os graduandos de licenciatura em língua espanhola com conhecimento de inglês e de francês, ou seja, as duas línguas juntas, obtivemos 212 ocorrências, sendo que, destas, 36 (17,0%) são produções de [w] e 176 (83,0%) são realizações da forma lateralizada, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - Percentuais de produção da semivogal e da lateral por graduandos de licenciatura em língua espanhola com conhecimento de inglês e francês



Estes dados nos chamaram a atenção porque acreditávamos que o conhecimento de outras línguas estrangeiras tornaria o aprendiz mais consciente das diferenças e peculiaridades de cada língua propiciando desta forma uma pronúncia mais próxima a L2. Esta análise foi efetuada considerando apenas os indivíduos que têm conhecimento nas duas línguas estrangeiras, inglês e francês. Obtivemos, como única variável selecionada, a natureza da vogal precedente, cujos resultados serão apresentados a seguir.

#### a) Natureza da vogal precedente

A tabela 10 nos mostra que a vogal precedente de maior destaque na produção da vocalização nos falantes de francês e inglês foi [ɔ] com P.R. de 0,932, seguido de [a] com P.R. de 0,701, [o] com P.R. de 0,695, [u] com P.R. de 0,646, [ɛ] com P.R. de 0,590 e por fim, com menor índice de P.R. está [e] com P.R. de 0,174.

Tabela 10: Atuação da natureza da vogal precedente sobre a vocalização de /l/ apenas com os graduandos de língua espanhola com conhecimento de inglês e de francês

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.	Ilustrações da nossa amostra
[u]	8/38	21,1	0,646	[ðu:si'nea] dulcinea
[o]	7/28	25,0	0,695	[u'narβow] un arbol
[i]	1/6	16,7	0,578	['moβiw] móbil
[e]	2/67	3,0	0,174	[u'nanhew] un angel
[a]	12/35	25,5	0,701	['βawga] valga
[ɔ]	2/3	66,7	0,932	['sɔw] sol
[ɛ]	4/23	17,4	0,590	['ðɛβiw] débil

#### 4.2.1 A vocalização de /l/ apenas com os monossílabos

Nesta nova análise, feita apenas com os monossílabos, trabalhamos com 53 ocorrências, sendo que, destas, 9 (17,0%) são produções de [w] e 44 (83,0%) são realizações da lateral alveolar. Observamos, então, a predominância da produção da lateral só com os monossílabos, como visualizamos no gráfico 4.

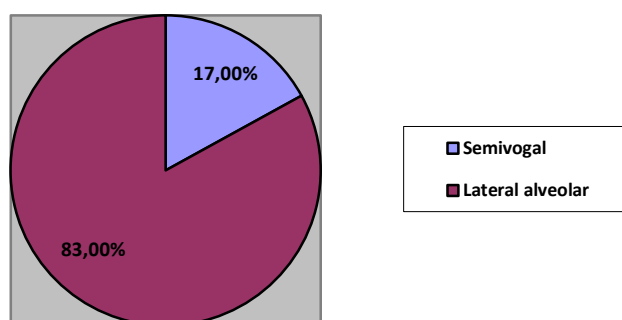


Gráfico 4 - Percentuais de produção da semivogal e da lateral por graduandos de licenciatura em língua espanhola apenas com palavras monossílabas

Obtivemos, como única variável relevante, no que se refere aos monossílabos, o conhecimento de outras línguas estrangeiras. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos para esta variável.

##### a) Conhecimento de outras línguas

Tabela 11: Atuação do conhecimento de outras línguas sobre a vocalização de /l/ somente com monossílabos

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.
Inglês e francês	8/24	33,3	0,809
nenhuma	1/29	3,4	0,233

Mais uma vez vemos que somente os informantes com conhecimento das duas outras línguas estrangeiras (inglês e francês) (0,809) favoreceram bastante a realização vocalizada de /l/, diferentemente dos informantes que não tinham conhecimento de outra língua estrangeira (0,233).

### 4.3 O apagamento de /l/ na produção de graduandos de Língua Espanhola, com habilitação em licenciatura

Ao todo, foram analisadas 572 ocorrências, sendo que, destas, 15 são de apagamento, o que corresponde a 2,6% e 557 são de [l], representando 97,4%. Vimos, de acordo com o gráfico 5, que o apagamento apareceu muito discretamente na produção dos graduandos de licenciatura de língua espanhola da UECE.

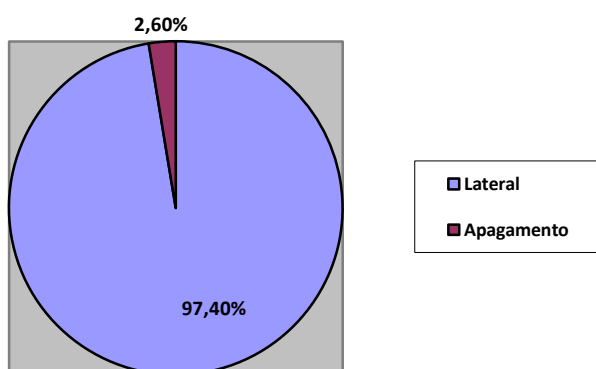


Gráfico 5 - Percentuais de produção da lateral e do apagamento por graduandos de licenciatura em língua espanhola

Mais uma vez o fator conhecimento de outras línguas estrangeiras teve destaque dentre os fatores analisados, sendo a única variável selecionada nesta análise. É para nós a confirmação da influência de que o conhecimento de línguas tem sobre o aprendizado de novas línguas estrangeiras. A seguir apresentaremos os resultados obtidos para este grupo:

#### a) Conhecimento de outras línguas

Tabela 12: Atuação do conhecimento de outras línguas sobre o apagamento de /l/

Fatores	Aplica/Total	%	P.R.
Inglês	9/40	22,5	0,847
Francês	6/175	3,4	0,404

Os informantes que conheciam a língua inglesa (0,847) favorecem o apagamento, ao passo que os informantes com conhecimento de língua francesa desfavorecem esta realização (0,404).

## CONCLUSÕES

Diante dos resultados obtidos, constatamos a importância de conhecer os fatores que interferem na aprendizagem dos alunos para propor estratégias que deem conta das dificuldades apresentadas em uma sala de aprendizes do espanhol como língua estrangeira. Vemos a importância do papel exercido pelo profissional que irá trabalhar com esses aprendizes, pois, ele deverá reconhecer as dificuldades dos alunos e, a partir daí, propor atividades que minimizem ou cessem as marcas da interlíngua e aproxime a língua do falante à língua alvo.

Constatamos que a vocalização é uma marca do falante brasileiro que se observa na língua dos estudantes cearenses de língua espanhola mesmo nos níveis mais avançados de estudo. As variáveis selecionadas como relevantes para a produção vocalizada da lateral foram:

- o conhecimento de outras línguas estrangeiras: inglês e francês; quantidade de disciplinas cursadas durante o curso universitário: menor quantidade de disciplinas (5 ao todo); natureza da vogal precedente: com destaque para as posteriores [ɔ], [o], [u]; deslocamento da sílaba tônica: ausência; e a extensão do vocábulo: monossílabo, dissílabo, trissílabo ou quatro sílabas em diante.

Com relação ao apagamento, observamos que a única variável apontada como aquela que contribui com esta realização foi:

- o conhecimento de outras línguas estrangeiras, com destaque apenas para os que conheciam a língua inglesa.

Podemos, então, destacar o conhecimento de outras línguas estrangeiras como fator de grande relevância na produção da vocalização, ainda maior do que a quantidade de disciplinas cursadas, o que contrariou nossa ideia inicial.

Dois fatores que não se mostraram relevantes em nenhuma das análises realizadas para a vocalização e para o apagamento foram a idade e o sexo.

No geral, observamos que a variante mais produzida foi a lateral, seguida da semivogal e, de maneira bem menos expressiva, tivemos o apagamento.

Esperamos contribuir para a conscientização de professores e futuros professores sobre a questão da vocalização e do apagamento de /l/, para que possamos pensar nossas aulas com base nas reais dificuldades dos nossos alunos.



## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Teorias linguísticas e aquisição e aprendizagem de línguas. **Revista Todas as letras**, São Paulo, n° 2, p. 77-85, 2000.

BARALO, M. **Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE**. Córdoba: Universidad Antonio de Nebrija, 2002.

BLEY-VROMAN, R. 'What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S.; SCHACHTER, J. (eds.). **Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition**. CUP New York, p. 41-68, 1989.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1993.

BROD, L. E. M. Propriedades acústicas da lateral /l/ em coda silábica no PB. In: **Anais do CELSUL**, 2008, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Processos de mudança no português do Brasil: variáveis sociais. In: Castro, I.; Duarte, I. (orgs.). **Razões e Emoção**. Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: INCM, volume I. 2003

CÂMARA Jr, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1972.

COLLISCHONN, G. e QUEDNAU, L. R. As laterais variáveis da região sul. In: **Português do sul do Brasil: variação fonológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.152-173, 2009.

\_\_\_\_\_. Variantes da lateral pós-vocálica na região Sul: o papel das variáveis linguísticas envolvidas. **Anais do CELSUL**, 2008. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. In: International Review of applied linguistics. In: CORDER, S. P. 1981. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press. p. 5-13. n°4, pp. 161-170, 1967.

COUTO, H. H. do. **Anticrioulo: manifestação linguística de resistência cultural**. Brasília: Thesaurus Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Um cenário para a crioulação sem pidginização. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, n. 1, v. 7, p. 5-30. 1998.

FARIAS, M. S. de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na Análise de erros**. Fortaleza, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FAULSTICH, E. O português é uma interlíngua? **Revista de Letras**, FAJESU, Brasília-DF, nº 3, jan./jun. 2008.

FELICE, D. M. G. de. **Erros orais: evidências da neurobiologia na aquisição de segunda língua**. Universidade de Brasília. 2007. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3834/1/Dissert\\_Denise%20Maria%20Guarino%20De%20Felice.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3834/1/Dissert_Denise%20Maria%20Guarino%20De%20Felice.pdf) Acesso em: 07/ago./13.

FERNÁNDEZ, F. M. Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. **Revista de educación**, Alcalá: 343. Mayo – agosto, pp. 55-77, 2007.

FERNÁNDEZ, Y. R. A presença de erros na interlíngua de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. **Revista Desempenho**, Brasília, v.12, n.1, 2011.

FLYNN, S. **A parameter-setting model of L2 acquisition**. Dordrecht: Reidel. 1987.

FREITAS, L. B. de. **Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira (um estudo de caso)**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2007.

FRIES, C. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. 1945.

**Grade curricular Curso de letras da Universidade Estadual do Ceará**. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>. Acesso em: 07/ago./2013

GOH, C. Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. **RELC Journal: A journal of language teaching and research in Southeast Asia**, [s.n.] 39 (2), 188-213. 2008.

GOMES, G. P. F. V. **Características da interlíngua oral de estudantes de letras espanhol nos dois últimos semestres de estudo**. Brasília, 2002. Dissertação (Mestrado), UnB, Brasília, 2002.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolingüística Quantitativa Instrumental de análise**. São Paulo: Parábola, 2007.

HAHN, L. H. Existe vocalização da lateral na aquisição do inglês como segunda língua? **Verba Volant**, v. 2, nº 2. Pelotas: UFPel, 2011.

\_\_\_\_\_; QUEDNAU, L. R. A lateral pós-vocálica no português de Londrina: análise variacionista e estrutura silábica. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.42, n.3, p. 100-113, 2007.

HORA, D. da. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 71-79. 2010.

ILARI, R. **Lingüística Românica**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. 1981 Disponível em: [http://sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.pdf](http://sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf). Acesso em: 07/ago./13

\_\_\_\_\_. **Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures**. Taipei, Taiwan: Crane Publishing Company, 2002.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972

LADEFOGED, P. **Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Language**, Maldern, MA: Blackwell. 2001

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman. 1991.

MACHADO, T. P.; BRISOLARA, L. B. A interferência do sistema fônico da língua materna na aquisição do espanhol por falantes nativos de português. Foz do Iguaçu: **CIPLOM**, p.1097-1105, 2010.

MARGOTTI, F. W; PINHO, A. J. de. A variação da lateral posvocálica /l/ no português do Brasil. **Work. Pap. Linguist**, n.2.: Florianópolis, 2010.

MAYOR, J. Adquisición de una segunda lengua. **ASELE**, Actas IV, Centro Virtual Cervantes, pp. 21-51, 1994.

NORMANDO, R. M. **Fonética e Fonologia**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1999.

OLIVEIRA, D. da H. **Fonética e Fonologia**. Disponível em: [http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica\\_e\\_Fonologia.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wp-content/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf). Acesso em: 08/jun/2013

\_\_\_\_\_. Vocalização da lateral /l/: correlação entre restrições sociais e estruturais. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v.9, n.18, p. 29-44, 1º sem. 2006.

OLIVEIRA, A. J. de. Análise quantitativa no estudo da variação linguística: noções de estatística e análise comparativa entre Varbrul e SPSS. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 93-119, jul./dez. 2009

PÁDUA, H. R. de. **A realização da lateral /l/ em final de sílaba em Acaba Vida e Faz Tudo**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, Universidade Federal de Goiás, 2002.

PAULA, A. T. de. **A palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ nas comunidades bilingües de Taquara e de Panambi – RS** - análise quantitativa. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7992/000564044.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07/ago./13

PAYRATÓ, L. **La interferència lingüística**. Comentaris i exemples català-castellà. Barcelona: Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat. 260 pp. 1985.

POWELL, G. **What is the role of transfer in interlanguage**. Londres: Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, 2012.

QUILIS, A. **Tratado de Fonología y Fonética Españolas**. Madrid: Gredos, 1999.

RAJAGOPALAN, K. The language issue in Brasil: When local knowledge clashes with expert knowledge. In: **Reclaiming the local in language policy and practice**. NJ: Lawrence Erlbaum. 2005.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I Público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas: [s.n.], 2010

ROLDÁN, E. **¿Qué es la interlengua?** 2012. Disponível em: [uach.cl/documentos\\_linguisticos/docannexe.php?id=485](http://uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=485). Acesso em: 07/ago./13

RUIZ, R. M. **Adquisición/Apredizaje de lenguas: El problema terminológico**. Cuadernos de filología inglesa, Vol.3, pp. 37-47, Murcia, 1987.

SÁ, E. J. de. O uso variável da lateral /l/ posvocálica em posição de coda em português e espanhol. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Ano 4, n. 7, Porto Alegre, agosto de 2006.

SANDES, E. I. de A. **Análise das dificuldades dos estudantes brasileiros de E/LE na percepção e na produção dos sons aproximantes e nasais em língua espanhola**. São Paulo: USP, 2010.

SCHACHTER, J. On the issue of completeness in second language acquisition. **Second Language Research** vol. 6: n° 293-124, Califórnia. 1990.

SCHERRE, M. M. P. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens Universidade do Estado da Bahia – UNEB**, Departamento de Ciências Humanas – DCH I NÚMERO 04 – junho de 2012. Disponível em: [http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero\\_04/pdf/no04\\_artigo09.pdf](http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_04/pdf/no04_artigo09.pdf). Acesso em: 07/ago./13.

SCHÜTZ, R. Interferência, interlíngua e fossilização. 2006. Artigo disponível In: **English Made in Brazil** Online. 1 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 07/ago./13.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, De Gruyter Houtch publisher company, Department of education, University of York, City of York. Vol: 10:3, p.209, 1972.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Editora Contexto. 2010.

STEIN, C. C. O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral palatal. **Revista eletrônica de linguística**. Uberlândia. Vol.5, nº 1. 2011.

WHITE, L. Island effects in second language acquisition. In: Flynn, S.; O'Neill, W. (eds). **Linguistic theory in second language acquisition**, Dordrecht, The Netherlands: Reidel. [s.n.], p.144-172. 1988.

## ANEXO A

### QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Este questionário tem o interesse de estabelecer o perfil dos nossos informantes

#### DADOS PESSOAIS

Nome completo: \_\_\_\_\_

Nº de matrícula: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ horário: \_\_\_\_\_

Anos cursados: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ sexo: ( ) masculino ( )feminino

Nacionalidade dos pais: \_\_\_\_\_

Lugar de nascimento: \_\_\_\_\_

Em qual região brasileira passou maior parte da infância e adolescência?

Nordeste( ) norte( ) sudeste ( ) sul ( ) centro-oeste( )

Em que cidade e estado, especificamente? \_\_\_\_\_

Língua materna: português ( ) outra( ) \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ nacionalidade do cônjuge: \_\_\_\_\_

#### INFORMAÇÃO ACADÊMICA

Quais disciplinas você cursou?

(a) já cursada

(b) ainda cursando

( ) **Teorias linguísticas-**

( ) Teoria da literatura

( ) Fundamentos da língua latina

( ) Estrutura e uso I da língua

espanhola

( ) Linguística aplicada

( ) **Literatura comparada-**

( ) Sociolinguística

( ) Estrutura e uso II da língua

espanhola

( ) Fonologia segmental da língua

espanhola

( ) Projeto especial I

( ) **Psicologia evolutiva II-**

( ) Projeto especial II

( ) Fonologia suprasegmental da língua

espanhola

( ) Leitura em língua espanhola

( ) Tópico de literatura em língua

espanhola

( ) **Psicologia da aprendizagem-**

( ) Literatura espanhola: conto

( ) Projeto especial III

( ) Produção escrita em língua

espanhola

( ) Estrutura e funcionamento do ens.  
Fund. e médio

( ) **Projeto especial IV-**

( ) Fund. Língua grega

( ) Psicolinguística

( ) Literatura espanhola: poesia

( ) Didática geral I

( ) **Projeto especial V-**

( ) Literatura espanhola: drama

( ) Lit. hispano-americana

( ) Estágio supervisionado I em LE

( ) Língua espanhola p. fins específicos

( ) **Projeto especial VI-**

( ) Literatura espanhola: prosa

( ) Teoria do ensino de LE

( ) Estágio Sup. II em LE

( ) **Língua galega-**

( ) Leitura em língua espanhola

( ) Análise do Discurso

( ) Estágio sup. III em LE

( ) **Crítica literária-**

( ) Linguística textual

( ) Estágio sup. IV em LE

( ) Tópicos em crítica literária

( ) Tópicos em língua japonesa

( ) Filologia românica

( ) Fundamentos de lit. latina

( ) \_\_\_\_\_

( ) \_\_\_\_\_

1. Durante o ensino médio, você estudou espanhol? ( )sim ( )não

2. Estuda ou estudou espanhol em alguma outra instituição? ( )sim ( )não

Se sim, onde e por quanto tempo? \_\_\_\_\_

3. Esta é sua primeira graduação? ( )sim ( )não

Se não, qual outra graduação terminou? \_\_\_\_\_

4. É aluno regular do curso? ( )sim ( )não

5. Conhece outra(s) língua(s) além do português? (Não incluir a língua espanhola)

( ) sim ( ) não Qual(is)? \_\_\_\_\_

Meu nível de conhecimento nesta(s) língua(s) é 1=pouco; 2=suficiente; 3 = proficiente:

	Entende	Lê	Escreve
Língua: _____	( )	( )	( )
Língua: _____	( )	( )	( )
Língua: _____	( )	( )	( )

6. Marque com um X os itens que você considera importante:

6.1 Interesse pelo estudo de língua espanhola:

a) de ordem subjetiva: (marque quantas forem necessárias)

( ) gosto de línguas estrangeiras em geral

( ) é um prazer estudar a língua espanhola porque é uma língua bonita e interessante

( ) estudo espanhol porque pretendo ser professor(a)

( ) \_\_\_\_\_

6.1.b de ordem cultural e política-econômica (marque quantas foram necessárias)

( ) vale a pena estudar espanhol porque é uma língua parecida com o português

( ) é interessante estudar qualquer língua para ampliar o conhecimento e a cultura geral

( ) o espanhol é uma língua útil para entender as letras das músicas da moda e ler livros no original

( ) o espanhol é uma língua útil para o futuro (estudos, viagens, acesso à bibliografia e outras fontes de pesquisa)

( ) interesse-me por estudar espanhol porque é a língua falada nos países vizinhos do Brasil

( ) interesse-me por estudar espanhol porque é importante saber qualquer língua estrangeira

( ) interesse-me por estudar espanhol porque é um importante recurso para o mercado de trabalho



- interesse-me por estudar espanhol porque é uma língua em ascensão no mundo
- interesse-me porque o governo tornou obrigatório o espanhol no ensino fundamental e médio
- é uma língua fácil
- não tem nenhuma utilidade
- \_\_\_\_\_

6.2 qual o seu contato com a língua espanhola? (marque quantas forem necessárias)

- falo e ouço apenas em sala de aula
- falo e ouço espanhol com a família
- uso o espanhol no meu trabalho
- viajo a países de língua espanhola. Qual a frequência? \_\_\_\_\_

Quanto tempo fica geralmente? \_\_\_\_\_

Meu propósito de viagem:  turismo  trabalho  estudo  outro \_\_\_\_\_

- já morei em países de língua espanhola. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
- falo com amigos e colegas estrangeiros em espanhol.
- assisto programas de TV em espanhol

Quais programas? \_\_\_\_\_

vejo filmes em espanhol

com legendas

sem legendas

ouço músicas em espanhol

leio livros acadêmicos ou textos na internet ou outra fonte. Qual a frequência?

\_\_\_\_\_

já trabalho com a língua espanhola há \_\_\_\_ anos. Quantas horas por semana? \_\_\_\_\_

na minha infância ouvia dos meus parentes a língua espanhola

Que dificuldades você sente na aprendizagem da língua espanhola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Informações adicionais:

Telefone para contato: residencial: \_\_\_\_\_ celular: \_\_\_\_\_

Trabalho: \_\_\_\_\_

e-mails: \_\_\_\_\_

## ANEXO B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa desenvolvida pela mestranda **Rossana Silva da Costa** sob a orientação da professora doutora **Aluíza Alves de Araújo**.

Na pesquisa serão utilizados entrevistas e três testes de produção oral. Dessa forma, pedimos a sua colaboração nessa pesquisa, respondendo às entrevistas e testes pertinentes sobre o tema acima proposto. Garantimos que esta pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que a sua participação é voluntária e o Sr. (Sra.) tem a total liberdade de se recusar continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou dano para o (a) Sr. (Sra.). Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e a veicular os resultados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa a qualquer momento. O Sr. (Sra.) poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone ou e-mail da pesquisadora (85-99440426, [rosabelasc@hotmail.com](mailto:rosabelasc@hotmail.com)). O Comitê de Ética da UECE encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo telefone: (85-31019890); Endereço: Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Fortaleza/CE. Esse termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outro para o arquivo do pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_,  
tendo sido esclarecido(a) a respeito da pesquisa, manifesto meu consentimento em participar desta.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa