

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras



**O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no
processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do
Português Brasileiro**

Laura Freitas Filoda

Pelotas, 2018.

Laura Freitas Filoda

O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do Português Brasileiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dr. Giovana Ferreira-Gonçalves
Coorientador: Profa. Dr. Luciene Bassols Brisolará

Pelotas, 2018.

F489p Filoda, Laura Freitas

O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro / Laura Freitas Filoda ; Giovana Ferreira Gonçalves, orientadora ; Luciene Bassols Brisolará, coorientadora. — Pelotas, 2018.

133 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Instrução explícita. 2. Vogais médias. 3. Testes de percepção e produção. I. Gonçalves, Giovana Ferreira, orient. II. Brisolará, Luciene Bassols, coorient. III. Título.

CDD : 418

Laura Freitas Filoda

O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do Português Brasileiro

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

29 de agosto de 2018

Banca examinadora:



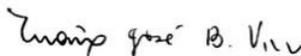
Profª. Drª. Giovana Ferreira Gonçalves
Orientadora/Presidente da Banca

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



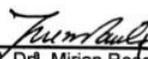
Profª. Drª. Luciene Bassols Brisolará
Co-orientadora/Membro da Banca

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



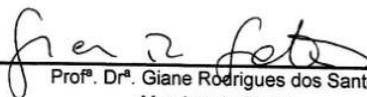
Profª. Drª. Maria José Blaskovski Vieira
Membro da Banca

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Profª. Drª. Mirian Rose Brum-de-Paula
Membro da Banca

Doutora em Linguística pela Université de Paris X, Nanterre, França



Profª. Drª. Giane Rodrigues dos Santos
Membro da Banca

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas

Resumo

O presente estudo tem por objetivo verificar o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro (ELE). Para isso, foram realizadas gravações de fala de 12 alunas do curso de Letras Português-Espanhol (seis do 2º semestre e seis do 6º) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, para formarem o grupo-experimental da pesquisa. Além do grupo experimental, também se contou com um grupo controle, composto por gravações de fala de três nativas uruguaias, da cidade de Montevideu. Para os instrumentos de coleta de percepção e de produção, foram selecionadas 72 palavras, dissílabas, em que a vogal de análise estivesse em posição tônica. Foram considerados cinco diferentes contextos de abertura e fechamentos dessas vogais, com base em Navarro Tomás (2004). Com o grupo controle, foram realizados três testes: pré-teste (sem instrução explícita), pós-teste (após a instrução explícita) e teste de retenção (dois meses após o último teste realizado). Os testes contavam com a leitura de frases-veículo e a realização de um teste de percepção, que foi elaborado por meio do *software TP (Teste/Treinamento de Percepção)*, um aplicativo gratuito desenvolvido para a realização de experimentos de Percepção de Fala. No campo da percepção, baseamo-nos nos preceitos do modelo *Speech Learning Model – SLM*, de Flege (1995). Os resultados do teste de produção foram obtidos por meio de medidas de duração relativa dos segmentos vocálicos e por meio da segmentação das vogais de análise com a utilização do *software PRAAT*, extraindo-se os valores dos dois primeiros formantes – F1 e F2 de cada vogal, em cada uma das três etapas de coleta. Os resultados foram analisados estatisticamente pelo *software SPSS*, versão 17.0, demonstrando, nos testes de percepção, avanços significativos no total de acertos de identificação das vogais, pelas aprendizes, em diferentes contextos, quando comparados pré-teste e pós-teste, e pré-teste e teste de retenção. No que concerne à produção das vogais, pôde-se perceber que, após a instrução explícita, uma maior duração das vogais produzidas pelas brasileiras, tanto para as abertas quanto para as fechadas, evidenciando uma tentativa de adequar a produção à fala nativa. Tais diferenças, no entanto, não foram encontradas, de forma expressiva, no valores formânticos, mantendo-se uma linearidade de resultados em F1 e F2 em todos os testes realizados. Em se tratando do modelo de percepção de fala adotado – SLM, de Flege (1995) – cuja principal premissa é a relação entre percepção e produção, no sentido de dependência entre ambos os processos, os resultados obtidos demonstram, de forma geral, que a produção das informantes brasileiras foi influenciada pela percepção que elas obtiveram das vogais de estudo – o que vai ao encontro do modelo adotado.

Palavras-chave: instrução explícita; vogais médias; testes de percepção e produção, *Speech Learning Model*; fonética acústica.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo determinar el papel de la enseñanza explícita, a través de actividades de percepción, en la adquisición de las vocales medias del español por hablantes del portugués brasileño (ELE). Para ello, 12 estudiantes de Letras Portugués-Español fueron seleccionadas (seis del segundo semestre y seis del sexto) de la Universidad Federal de Pelotas – UFPel para formar el grupo de estudio de esa pesquisa. El grupo control, por su parte, fue compuesto por tres nativas uruguayas, de la ciudad de Montevideo. Así, fueron seleccionadas 72 palabras, disílabas, en que la vocal de análisis estuviera en posición tónica. Se consideraron cinco diferentes contextos de apertura y cierres de estas vocales, con base en Navarro Tomás (2004). Con el grupo control, se realizaron tres actividades: pre-teste (sin instrucción explícita), pos-teste (después de la instrucción explícita) y el teste de retención (dos meses después del último teste realizado). Los testes contaban con la doble lectura de frases-vehículo y la realización de un teste de percepción a través del TP (*Teste/treinamento de Percepção*), un programa gratuito desarrollado para la realización de experimentos de Percepción de Habla. En el campo de la percepción, nos basamos en los preceptos del modelo del *Speech Learning Model - SLM*, de Flege (1995). Los resultados de producción fueron obtenidos a través de la segmentación de las vocales de análisis por medio del software PRAAT, extrayéndose los valores de los dos primeros formantes - F1 y F2 de cada palabra, en cada una de las tres etapas de coleta. Los resultados fueron analizados estadísticamente a través del software SPSS, versión 17.0, demostrando, en los testes de percepción, avances significativos en el total de aciertos de identificación de las vocales, por las aprendices, en diferentes contextos, cuando comparados los pre-test y pos-test, y pre-test y test de retención. En lo que concierne a la producción de las vocales, se pudo percibir que, después de la instrucción explícita, una mayor duración de las vocales producidas por las brasileñas, tanto para las abiertas como para las cerradas, evidenciando un intento de adecuar la producción al habla nativa. Estas diferencias, sin embargo, no se encontraron, de forma expresiva, en los valores formales, manteniéndose una linealidad de resultados en F1 y F2 en todos los testes realizados. En cuanto al modelo de percepción de habla adoptado - SLM, de Flege (1995) - cuya principal premisa es la relación entre percepción y producción, en el sentido de dependencia entre ambos procesos, los resultados obtenidos demuestran, en general, la producción de las informantes brasileñas fue influenciada por la percepción que obtuvieron de las vocales de estudio - lo que va al encuentro del modelo adoptado.

Palabras-clave: instrucción explícita; vocales medias; testes de percepción y producción; Speech Learning Model; fonética acústica.

Lista de Figuras

Figura 1 – Classificação das vogais do PB	15
Figura 2 – Triângulo articulatório das vogais espanholas.....	22
Figura 3 – Exemplo de aplicação da frase-veículo	49
Figura 4 – Exemplo de aplicação do TP.....	52
Figura 5 – Exemplo de exposição das palavras para as práticas de instrução explícita.....	54

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Médias de F1 e F2 das vogais isoladas produzidas por informantes pelotenses (MELCHEQUE et al., 2016, p. 3)	20
Gráfico 2 - Espaços vocálicos de informantes femininos construídos a partir dos valores das vogais isoladas do dialeto pelotense, das vogais em contexto extraídas dos trabalhos de Rauber e das vogais do dialeto capixaba (MELCHEQUE et al, 2016, p. 3).....	20
Gráfico 3 - Espaços vocálicos de informantes masculinos construídos a partir dos valores das vogais isoladas do dialeto pelotense, das vogais em contexto extraídas dos trabalhos de Rauber e das vogais do dialeto capixaba (MELCHEQUE et al, 2016, p. 3).....	21
Gráfico 4 - Acertos nos testes de percepção por informante do 2o semestre. Fonte: a autora.	60
Gráfico 5 - Acertos nos testes de percepção por informante do 6o semestre. Fonte: a autora.	63
Gráfico 6 - Total de acertos no teste de percepção por semestre. Fonte: a autora.	66
Gráfico 7 - Total de acertos nos testes de percepção, por contexto – 2o semestre. Fonte: a autora.	68
Gráfico 8 - Total de acertos nos testes de percepção, por contexto – 6o semestre. Fonte: a autora.	71
Gráfico 9 - Total de acertos de /e/ aberta e fechada, no TP, em ambos os semestres. Fonte: a autora.....	73
Gráfico 10 - Total de acertos de /o/ aberta e fechada, no TP, em ambos os semestres. Fonte: a autora.....	75
Gráfico 11 - Relação de acertos, no TP, entre as vogais abertas e fechadas em cada semestre. Fonte: a autora.....	76
Gráfico 12 - Médias de F1 e F2 do total de produção da vogal /e/, em contexto de abertura, por informantes uruguayias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.	78
Gráfico 13 - Médias de F1 e F2 do total de produção da vogal /e/, em contexto de abertura, por informantes uruguayias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.	79
Gráfico 14 - Médias de F1 e F2 do total de produção de /o/, em contextos de abertura, por informantes uruguayias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.	80
Gráfico 15 - Médias de F1 e F2 da produção total da vogal /o/, em todos os contextos de abertura, por informantes uruguayias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	80
Gráfico 16 - Médias de F1 e F2 do total de produção das vogais /e/, em contextos de fechamento, por informantes uruguayias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	81
Gráfico 17 - Médias de F1 e F2 da produção total da vogal /e/, em todos os contextos de fechamento, por informantes uruguayias e brasileiras - estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	82
Gráfico 18 - Médias de F1 e F2 do total de produção das vogais /o/, em contexto de fechamento, por informantes uruguayias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	83

Gráfico 19 - Médias de F1 e F2 da produção total da vogal /o/, em todos os contextos de fechamento, por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	84
Gráfico 20 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	85
Gráfico 21 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/ em contexto de abertura, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	87
Gráfico 22 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	88
Gráfico 23 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	89
Gráfico 24 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	90
Gráfico 25 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	91
Gráfico 26 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	91
Gráfico 27 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	92
Gráfico 28 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	93
Gráfico 29 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	94
Gráfico 30 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	95
Gráfico 31 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	96
Gráfico 32 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /e/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	97
Gráfico 33 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /o/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	98
Gráfico 34 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /e/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.....	100

Gráfico 35 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /o/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.	101
Gráfico 36 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /e/, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	102
Gráfico 37 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/ pronunciada de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	102
Gráfico 38 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/ pronunciada de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.	103
Gráfico 39 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/ pronunciada de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.	104
Gráfico 40 - Média de duração relativa da vogal /e/, nos contextos de abertura e fechamento, das uruguaias e das aprendizes do segundo e sexto semestres. Fonte: a autora.	106
Gráfico 41 - Média de duração relativa da vogal /o/, nos contextos de abertura e fechamento, das uruguaias e das aprendizes do segundo e sexto semestres. Fonte: a autora.	106
Gráfico 42 - Média de duração relativa das vogais /e/ e /o/, abertas e fechadas, produzidas por nativas uruguaias e aprendizes brasileiras de espanhol do segundo e sexto semestres. Fonte: a autora.	107
Gráfico 43 - Média de duração relativa das vogais /e/ e /o/, por contexto, das uruguaias e das aprendizes do segundo semestre. Fonte: a autora.....	109
Gráfico 44 - Média de duração relativa das vogais /e/ e /o/, por contexto, das aprendizes do 6º semestre e das uruguaias. Fonte: a autora.	110

Lista de Quadros

Quadro 1 - Instrução implícita e explícita de LE. Fonte: R. Ellis (2009, p.18) ..	38
Quadro 2 - Palavras gravadas pelas nativas uruguaias e utilizadas no pré-teste, no pós-teste e no teste de retenção das informantes brasileiras	48
Quadro 3 - Palavras apresentadas pela professora (Instrução explícita 1).....	56
Quadro 4 - Atividades de percepção (Instrução explícita 1).....	56
Quadro 5 - Palavras apresentadas pela professora (Instrução explícita 2).....	56
Quadro 6 - Atividades de percepção (Instrução explícita 2). Fonte: a autora...	57
Quadro 7 - datas das atividades realizadas com as informantes brasileiras. Fonte: a autora.....	58
Quadro 8 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste	61
Quadro 9 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do teste de retenção	62
Quadro 10 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste	64
Quadro 11 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do teste de retenção	65
Quadro 12 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste.....	68
Quadro 13 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do teste de retenção.....	69
Quadro 14 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste.....	Erro! Indicador não definido. 71
Quadro 15 - Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do teste de retenção.....	71
Quadro 16 - Diferenças significativas nos valores de duração relativa do segundo e sexto semestres quando comparados totais do pré-teste e do pós-teste.....	108
Quando 17- Diferenças significativas e *marginamente significativas nos valores de duração relativa das vogais médias do segundo semestre, quando comparados os resultados, por contexto específico, do pré-teste e do pós-teste.....	111
Quadro 18 - Diferenças significativas e *marginamente significativas nos valores de duração relativa das vogais médias do sexto semestre, quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste.....	111

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Valores médios e desvio padrão da descrição acústica das vogais do Espanhol Rioplatense Fonte: SANTOS e RAUBER, 2014, p. 30.....	24
Tabela 2 – Identificação das informantes brasileiras. Fonte: autora.....	44

Sumário

1. INTRODUÇÃO	11
2.1 O funcionamento do sistema vocálico oral do Português Brasileiro e do Espanhol Rioplatense	15
2.1.1 As vogais do Português Brasileiro.....	15
2.1.1.1 Descrição acústica das vogais do PB.....	16
2.1.2 As vogais do Espanhol Rioplatense	22
2.1.2.1 Descrição acústica das vogais do Espanhol Rioplatense.....	23
2.2.4 A instrução explícita na aquisição de línguas estrangeira	36
2.2.4.1 Diferenças entre conhecimento explícito e conhecimento implícito	37
3. METODOLOGIA	43
3.1 Sujeitos.....	43
3.2 Instrumentos.....	45
3.2.1 Seleção de palavras	45
3.2.2 Dados de Montevideu.....	48
3.2.3 Pré- teste.....	50
3.2.3.1 O pré-teste de percepção.....	52
3.2.3.2 Aplicação da Instrução Explícita.....	53
3.2.3.3 Pós-teste e teste de retenção.....	57
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
4.1 A percepção das vogais médias	59
4.1.1 Resultados do Teste de Percepção com os sujeitos do 2º Semestre	59
4.1.2 Resultados do Teste de Percepção com os sujeitos do 6º Semestre	62
4.1.3. Total de acertos nos testes de percepção, por contexto – 2º e 6º semestres.....	66
4.1.4 Total de acertos, por vogal (e/o abertas e fechadas), em ambos os semestres.....	72
4.2 A produção	76
4.2.1 Resultado geral, e por contextos, da produção das vogais /e/ e /o/. 76	
4.2.1.1 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais aberta, em contexto de /r/	84
4.2.1.2 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais aberta, em contexto de sílabas terminadas por consoante	88
4.2.1.3 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais aberta, diante de <j> e <g> ..	92
4.2.1.4 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais fechada, diante de palatais ..	96
4.2.1.5 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais fechada, em sílabas livres..	101

4.2.2 Resultados da duração média das vogais analisadas: aprendizes brasileiras de espanhol e falantes nativas de espanhol uruguaio	105
4.3 Resultados de percepção e produção.....	111
5. CONCLUSÃO.....	115
ANEXOS	125

1. INTRODUÇÃO

No decorrer das etapas de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), ainda que seja previsto que os alunos produzam transferências linguísticas (CORDER, 1983) – fazendo uso de características da própria língua à língua-alvo –, é relevante que se compreenda como se dão esses processos e os possíveis motivos para seus desencadeamentos. Tal relevância se dá na medida em que, tendo por objetivo um desempenho considerável das principais competências requeridas ao se estudar uma língua estrangeira (compreensão e produção escrita e oral), os alunos, em grande parte, objetivam atingir o um alto nível de proficiência na língua-alvo.

Tratando-se da aquisição de línguas estrangeiras, pesquisas realizadas na área da Fonética e Fonologia são de grande importância, visto que, ao se estudar e se investigar de que maneira se comportam os sons da fala, elas fornecem possíveis pistas acerca dos motivos que desencadeiam dificuldades no processo de aprendizagem de uma língua-alvo – no tocante a aspectos fonético-fonológicos da mesma.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho abordará o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro (ELE), considerando que a proximidade linguística entre ambas as línguas – tendo em vista que as mesmas derivam do latim e compartilham importantes similaridades no funcionamento do sistema fonético-fonológico, como inventário segmental e estrutura silábica – tende a gerar constantes transferências entre elas. Os principais objetivos deste trabalho consistem em:

- verificar se há influência do português na produção das vogais médias do espanhol por estudantes brasileiros de ELE;
- verificar o papel de níveis distintos de proficiência em ELE nos efeitos resultantes da prática de instrução explícita por meio de atividades de percepção;

- verificar os contextos linguísticos que condicionam a possível influência do sistema vocálico do português no processo de aquisição das vogais médias de ELE;
- observar os efeitos resultantes da prática da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, na percepção das vogais médias de ELE;
- observar os efeitos resultantes da prática da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, na produção das vogais médias de ELE;
- contribuir para estudos de cunho fonético-fonológico, referentes à aquisição do espanhol como língua estrangeira por falantes nativos do PB.

Trabalhos realizados especificamente sobre a aquisição das vogais médias da língua espanhola por falantes do Português Brasileiro (PB) não são encontrados, ainda, em quantidade expressiva, na literatura da área. Dentre os poucos estudos no sul do Brasil que tratam do tema, estão os de Mignoni (1999), Bazzan (2005), Santos (2014) e Carniato (2017); diferentemente desses estudos, o presente trabalho, tem como foco abordar o papel da instrução explícita no processo de aquisição dessas vogais.

Conforme Ellis (1994), no processo de aprendizagem de uma LE por meio da instrução explícita, o sujeito recebe um *input* de maneira consciente, e passa a trabalhar, a partir de então, com as regras estruturais da língua-alvo, objetivando focar e esclarecer diferenças e semelhanças entre ambas as línguas (materna e estrangeira), praticando as formas que estão sendo aprendidas. Dessa maneira, este trabalho é relevante, porque, diferentemente dos demais, realiza uma pesquisa de cunho fonético-fonológico que terá como suporte a instrução explícita, a fim de se observar os efeitos dessa prática na produção e na percepção das vogais médias do espanhol por alunos brasileiros.

Um importante ponto levantado neste trabalho é o fato de as práticas de instrução explícita serem voltadas a atividades de percepção de uma língua estrangeira, e não de produção – o que é mais facilmente encontrado na

literatura. Assim, analisar a forma como o aprendiz percebe a LE¹ é extremamente relevante, tendo em vista que a posterior produção da mesma pode estar relacionada com a forma como ele apreende o idioma pretendido. Outro ponto relevante é que há poucos estudos sobre percepção e aquisição do espanhol como L2 (PASCA, 2003, ALLEGRO, 2004, SANTOS, 2014), tornando-se importante a abordagem de aspectos relacionados a esse tema. Através de estudos de percepção, objetivam-se meios de melhor compreender determinados processos fonético-fonológicos que envolvem a língua espanhola – com o intuito de fornecer subsídios para que aprendizes brasileiros não confundam a fonologia da LE com a da sua língua materna, como muitas vezes acontece.

A fim de se elucidar a temática da pesquisa, tem-se, portanto, que o sistema fonológico vocálico do português brasileiro, de acordo com Câmara Jr (1970), está constituído por sete vogais orais: /i, e, ε, a, ɔ, o, u/ em posição tônica. Já na língua espanhola, este quadro delimita-se a cinco segmentos vocálicos, sendo eles /i, e, a, o, u/, conforme Quilis (1999). Observa-se que não há, no espanhol, vogais médias abertas (/ε, ɔ/) com distinção fonológica, como no Português Brasileiro – ainda que, foneticamente, haja a realização de maior e menor abertura vocálica na produção dessas vogais, conforme explana Navarro Tomás (2004). O autor explica que, em determinados contextos linguísticos, como, por exemplo, antes ou depois do grafema <r> ou antes de <j> ou <ge> e <gi>, a pronúncia dessas vogais é realizada de forma mais aberta em detrimento de outros, como, por exemplo, em sílabas livres ou diante das palatais <ch>, <ll>, <ñ> e <y>, a forma fechada é priorizada.

Essa diferença entre os sistemas vocálicos de referidas línguas pode ser um dos motivos que induzam os falantes do PB a produzirem sons do espanhol, especialmente no tocante às vogais médias, com traços da língua materna.

¹ No presente trabalho, os termos LE, L2 e língua-alvo são empregados sem distinção, ou seja, interessa-nos neste trabalho fazer referência exclusivamente ao fato de que estes termos tratam de uma língua que foi adquirida depois da L1 e em ambiente em cuja língua em aquisição não é materna

Tendo em vista que, neste trabalho, os informantes são alunos de cursos de graduação em Letras Português-Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas, o estudo realizado pretende apresentar subsídios que os auxiliem a uma maior compreensão dos processos fonético-fonológicos sofridos no tocante à produção e à percepção das vogais médias do espanhol. Para isso, procurar-se-á verificar os efeitos da instrução explícita – por meio de atividades de percepção – durante a aquisição de uma língua estrangeira, a fim de se analisar se a instrução formal explícita contribuirá para a aquisição das vogais médias do espanhol por brasileiros.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: no referencial teórico, são abordados, primeiramente, o funcionamento vocálico do Português Brasileiro (bem como a descrição acústica dessas vogais) e o funcionamento vocálico do espanhol rioplatense (também com a descrição acústica das vogais). Na sequência, são levantadas questões acerca da instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras, abrangendo as diferenças entre conhecimento explícito e implícito. A partir daí, adentram-se às questões referentes à aquisição de línguas estrangeiras, abordando algumas terminologias encontradas na literatura sobre este tema, bem como os processos de aquisição que o aprendiz percorre ao adquirir uma nova língua. Posteriormente, são abordados os temas relacionados à influência interlinguística e, finalmente, à percepção de línguas estrangeiras.

Finalizada a revisão teórica utilizada como suporte para o desenvolvimento deste trabalho, adentra-se aos procedimentos metodológicos realizados nesta pesquisa. Após essa etapa, serão abordados os resultados obtidos e, finalmente, as conclusões alcançadas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O funcionamento do sistema vocálico oral do Português Brasileiro e do Espanhol Rioplatense

Nas seções a seguir, serão apresentadas características do sistema vocálico do Português Brasileiro, bem como do Espanhol Rioplatense, com o objetivo de descrever os sistemas vocálicos dessas línguas, mostrando que, assim como há semelhanças, há também diferenças entre ambos os sistemas. Para a descrição do PB, tomaremos como referência os estudos de Câmara Jr (1970), Santos (2014) e Meirelles (2011); e, para o espanhol, os estudos de Santos e Rauber (2014).

2.1.1 As vogais do Português Brasileiro

O sistema vocálico do Português Brasileiro, conforme Câmara Jr (1970), conta com sete vogais orais em posição tônica: /i, e, ε, a, ɔ, o, u/, como em *pipa*, *peso*, *feira*, *casa*, *molho*, *pote*, *uva*. Essas vogais podem ser representadas por meio de um sistema triangular (Figura 1), o que facilita a visualização e classificação de cada uma, conforme as posições vertical e horizontal da língua no momento da produção dessas vogais. A elevação da língua é responsável pela classificação articulatória de vogal baixa, das vogais médias de 1º grau (abertas), das vogais médias de 2º grau (fechadas) e das vogais altas; já o avanço e o recuo da língua são responsáveis pela classificação anterior e posterior das vogais do PB.

	Anteriores	Central	Posteriores	
Altas	i		u	
Médias	e		o	(2º grau)
Médias		ε	ɔ	(1º grau)
Baixa		a		

Figura 1 – Classificação das vogais do PB

Fonte: Câmara Jr. 1970, p.41.

Essa representação sofre alterações, no entanto, conforme a tonicidade da sílaba. Segundo o autor, na posição pretônica, por exemplo, as vogais médias perdem a distinção entre os graus de fechamento e abertura, reduzindo, então, o sistema vocálico a cinco nessa posição: as altas /i/ e /u/, como em *cimento*, *umedecer*; as médias /e/ e /o/, como em *semáforo*, *coelho*; e a baixa /a/, como em *cachorro*.

Têm-se, ainda, as vogais em posição postônica não-final e postônica final. Em posição postônica não-final, as vogais delimitam-se às altas /i/ e /u/, à média /e/ e à baixa /a/. Já na postônica final, ocorre o que Câmara Jr. (1970) chama de fechamento variável, em que /e/ passa para [i], como em *bule* – [‘bu.li], assim como /o/ para [u], como em *ouro* – [‘ow.ru]. Dessa forma, há apenas três vogais nessa posição: as altas /i/ e /u/ e a baixa /a/.

Em relação à classificação articulatória das vogais do PB, são descritas com base na altura, no avanço ou recuo do dorso da língua e no arredondamento dos lábios. A altura tem relação com a posição em que a língua se encontra (mais especificamente, o dorso da língua) dentro da cavidade oral. Como visto na Figura 1, têm-se quatro níveis de altura: as altas (/i/ e /u/), as médias-altas – 2º grau (/e/ e /o/), as médias-baixas – 1º grau (/ɛ/ e /ɔ/) e a baixa (/a/).

No tocante ao avanço/recuo da língua, conforme Seara (2011), há as anteriores, em que a língua é direcionada para a parte anterior do trato vocal (em direção aos alvéolos), /e, E, i/; as posteriores, em que o dorso da língua se movimenta para a parte posterior do trato oral (em direção ao palato mole), /o, O, u/; e as centrais, em que a língua se encontra em posição mais centralizada, /a/. Já em relação ao arredondamento dos lábios, existem as vogais arredondadas, /o, ɔ, u/, e as não arredondadas, /a, e, ɛ, i/.

2.1.1.1 Descrição acústica das vogais do PB

Tendo em vista que os informantes brasileiros que contribuíram para a pesquisa do presente trabalho são residentes do estado do Rio Grande do Sul, fez-se necessária uma busca sobre as características acústicas das vogais do português falado especificamente em referido estado. Nesse sentido, um dos

trabalhos que descrevem as propriedades acústicas das vogais do PB, no sul do país, é o de Meirelles (2011).

O objetivo do trabalho de Meirelles (2011) foi investigar a produção de sete vogais do PG (português gaúcho) na fala de homens e mulheres monolíngues residentes no Rio Grande do Sul, bem como descrever acusticamente as vogais de referida variedade, postulando os valores de F0, F1 e F2. Para isso, a autora seguiu as linhas gerais da descrição articulatória realizada para o PB (português brasileiro) por Cagliari (2007) e da descrição para as vogais do PB de Rauber (2008). Os informantes, gravados em suas cidades de origem, eram moradores de várias regiões do estado, inclusive de cidades de imigração italiana, alemã e fronteiriças, nas cidades de Porto Alegre, Sant'ana do Livramento, Alegrete, São Francisco de Paula, Canela, Caxias do Sul e Pelotas. Foram gravados, também, participantes gaúchos na cidade de Brasília/DF. Estes, que estavam apenas a passeio na cidade, eram naturais de Flores da Cunha e Uruguaiana. Foram gravados, também, sujeitos naturais de Brasília a fim de se realizar um comparativo entre ambas as variedades de PB.

Com relação aos dados dos participantes da pesquisa, a autora menciona que “as considerações quanto à idade, sexo, formação profissional, região de origem dos informantes foram mínimas” (MEIRELLES, 2011, p. 94), pois, conforme ela, o trabalho trata da descrição linguística e não de definições de marcas sociolinguísticas. Dessa forma, foram escolhidos 35 informantes alfabetizados (mínimo 5ª série). Conforme as delimitações de idade dos participantes, apresentadas em tabelas, os números variaram dos 15 aos 80 anos de idade. Os dados foram obtidos por meio da leitura de palavras e frases contendo não-palavras com as vogais-alvo em sílaba tônica. Para cada vogal tônica do PB, foram criados os contextos que levassem em conta a posição da articulação e a ausência da sonoridade das consoantes, sendo eles: ‘sV.ka’ e ‘kv.ta’. A autora realizou, então, uma comparação entre os dados do PG (português gaúcho) e do PBs (português de Brasília), bem como entre a produção dos homens e das mulheres.

Após apresentar os resultados obtidos das vogais em diferentes posições, Meirelles (2011, p. 163) realizou uma síntese da análise acústica dos

dados das vogais do PG, em comparação com as vogais do PBs. Em seu estudo, portanto, foi possível observar que:

- As vogais anteriores são mais anteriores no Rio Grande do Sul do que em Brasília;

- A vogal /a/ é sempre significativamente baixa no PG;

- A vogal tônica /o/ do PG tem a mesma altura da vogal /u/ do PBs;

- No PG, as vogais tônicas em monossílabos e dissílabos se organizam em três grupos: anteriores, posteriores altas e posteriores baixas;

- Entre as vogais átonas em final de palavra do PG, constatou-se que, para as vogais anteriores e posteriores em posição átona final, as realizações variaram entre /o/ e /u/, por um lado, e /e/ e /i/ por outro;

- A organização das vogais posteriores da série tônica em palavras dissílabas do PG e as vogais pretônicas do PBs é bastante similar. Verificou-se que a posterior alta /u/, nessas realizações, tem altura similar, sendo mais centralizada para a série *saka*. Observou-se que a vogal /o/ é, em ambas as séries, mais posterior do que a vogal /u/;

- Sobre as pretônicas do PG, a vogal /i/ apresenta valores que a colocam em um ponto mais central se comparada à mesma vogal na posição tônica. Já a vogal /a/ é mais posterior do que a mesma vogal em posição tônica.

Conforme a autora, os dados analisados mostram que, no caso dos homens, as variedades do PG e do PBs apresentam realizações aproximadas. Contudo, a análise mostrou que as vogais /o/, /ɔ/ e /e/ do PG são mais baixas do que as correspondentes do PBs. No tocante à variação horizontal (F2), a apreciação visual mostrou que as vogais médias do PG e a vogal /i/ estão mais centralizadas do que as equivalentes do PBs.

A comparação entre as vogais realizadas por mulheres brasilienses e gaúchas revelou, segundo Meirelles (2011, p.132), que

(...) o sistema mais compacto e mais simétrico é do PG. Isso mostra que a distância (F2) entre as vogais /i/ e /u/ e entre /i/ e /a/ (F1) é menor no PG. (...) Quanto ao F2 para as mulheres gaúchas, as vogais médias anteriores são mais posteriores do que as mesmas na variedade de Brasília, já para as vogais médias posteriores acontece o contrário. Considerando o F1, verificou-se que as vogais médias anteriores têm aproximadamente a mesma altura nas duas variedades, mas as vogais médias posteriores são mais baixas no PG. Também as vogais médias posteriores são sempre mais baixas do que as anteriores no PG, no entanto, no PBs elas têm aproximadamente a mesma altura.

Outro estudo relevante para a pesquisa é o de Melcheque *et al* (2016). Nele, os autores realizaram a descrição e a análise das vogais orais do dialeto Pelotense (Rio Grande do Sul) do ponto de vista articulatório e acústico. Foram coletados dados de 4 informantes (dois homens e duas mulheres), de idades entre 20 e 35 anos, que não continham domínio oral de outra língua. Os participantes liam frases em que as vogais-alvo [i, e, ε, a, ɔ, o, u] se encontravam isoladas, como no exemplo “Eu digo – VOGAL – pra você”, (“Eu digo A pra você”) ou constituíam logatomas do tipo “Eu digo - LOGATOMA - pra você” (“Eu digo Não é um logatoma pra você”).

A segmentação das vogais analisadas foi realizada por meio do *software* PRAAT, extraindo-se os valores dos dois primeiros formantes – F1 e F2. Finalmente, os autores realizaram tabelas com os valores das médias de F1 e F2 das vogais orais produzidas e das vogais orais extraídas de outros estudos de dialetos brasileiros. No trabalho, os autores reportaram a comparação interdialetoal relativa aos dialetos da região sul e capixaba. Foram comparados os valores de F1 e F2 das vogais isoladas do dialeto pelotense com os valores constatados por Rauber (2008) em relação às vogais orais na produção de informantes do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e com os resultados de Miranda e Meirelles (2012), sobre o sistema vocálico do dialeto capixaba.

Nos Gráficos 1, 2 e 3, são reportadas as plotagens realizadas no estudo, com os valores de F1 e F2.

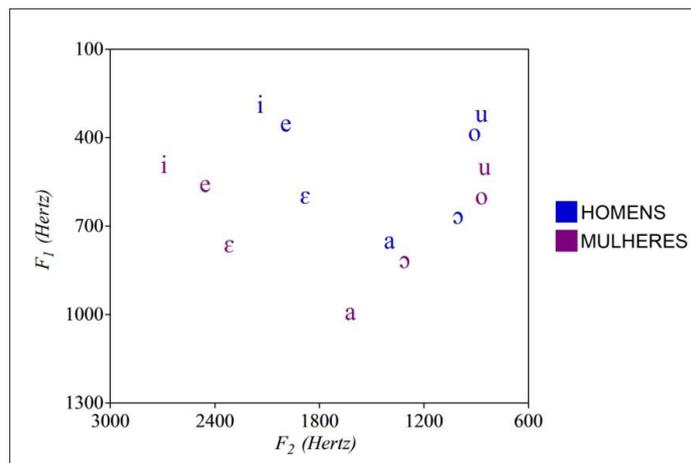


Gráfico 1: Médias de F1 e F2 das vogais isoladas produzidas por informantes pelotenses (MELCHEQUE et al., 2016, p. 3)

Como é possível observar, conforme os autores, o espaço vocálico do grupo do sexo masculino é mais reduzido: as vogais são pronunciadas com menor abertura e de modo mais posterior do que as vogais produzidas no grupo feminino.

Nos Gráficos 2 e 3, temos a plotagem das vogais isoladas do dialeto pelotense, das vogais em contexto extraídas do trabalho de Rauber (2008) e das vogais do dialeto capixaba.

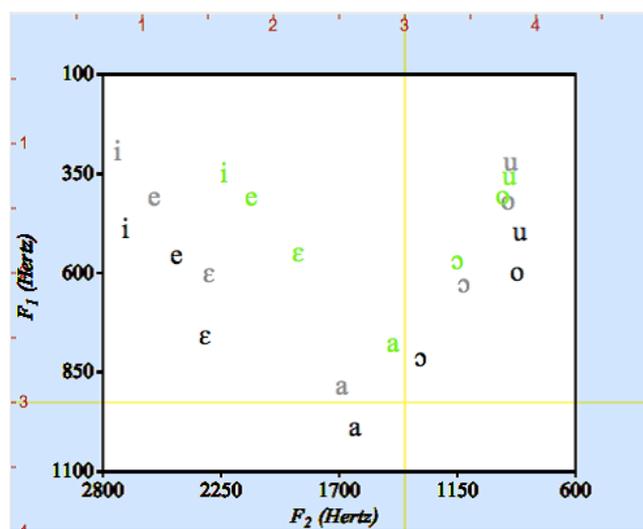


Gráfico 2: Espaços vocálicos de informantes femininos construídos a partir dos valores das vogais isoladas do dialeto pelotense, das vogais em contexto extraídas dos trabalhos de Rauber e das vogais do dialeto capixaba (MELCHEQUE et al., 2016, p. 3)

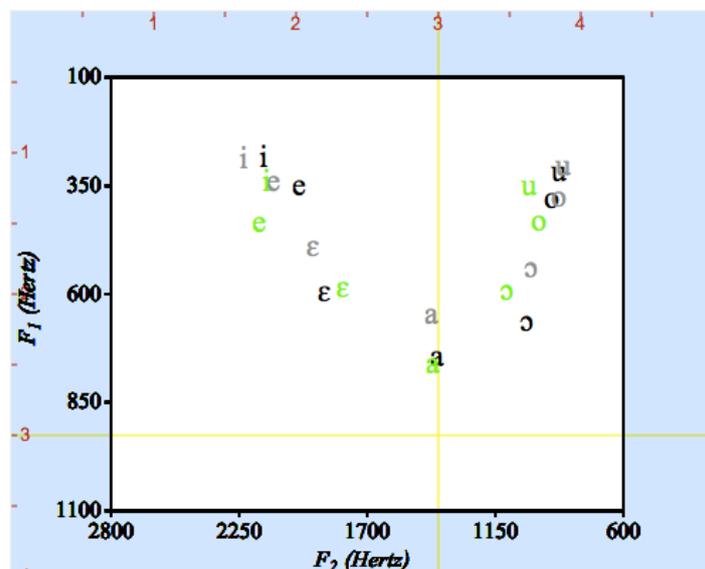


Gráfico 3: Espaços vocálicos de informantes masculinos construídos a partir dos valores das vogais isoladas do dialeto pelotense, das vogais em contexto extraídas dos trabalhos de Rauber e das vogais do dialeto capixaba (MELCHEQUE et al, 2016, p. 3)

Em conformidade com as duas últimas plotagens dispostas nos Gráficos 2 e 3, as autoras abordam que há a manutenção do triângulo vocálico dos dialetos da região sul; entretanto, é possível verificar uma diferença entre a fala feminina e a masculina, principalmente em relação à fala feminina, em que as vogais se encontram produzidas em espaço vocálico expandido, conforme explanam as autoras. Ainda, na fala feminina, é possível observar mais variação entre ambos os dialetos (do sul e capixaba) em relação às vogais orais anteriores e baixa. Já em relação aos dados do grupo masculino, as autoras apontam que essa característica não é encontrada, visto que a produção dos informantes mantém características muito próximas, independente do dialeto. As autoras concluem que os dados parecem apontar uma tendência mais conservadora na fala dos grupos do sexo masculino, ao passo que há uma maior variação da produção das vogais analisadas nos grupos do sexo feminino.

Os resultados encontrados neste estudo acerca da descrição da fala de sujeitos pelotenses contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo

em vista o fato de nossos informantes serem naturais e residentes nessa cidade gaúcha.

2.1.2 As vogais do Espanhol Rioplatense

Diferentemente das vogais do Português Brasileiro, que variam conforme a tonicidade em que se encontram na palavra, na língua espanhola, fonologicamente existem apenas cinco vogais, tanto em posição tônica como em posição átona: /i, e, a, o, u/. Observe-se a Figura 2, adaptada de Quilis (1999).

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média		e	o
Baixa		a	

Figura 2: Triângulo articulatório das vogais espanholas

Fonte: QUILIS, 1999, p.148 (adaptado).

A classificação articulatória das vogais espanholas, segundo Quilis (1999), dá-se através das seguintes formas: pelo modo de articulação (vogais altas, médias e baixas), pelo lugar de articulação (vogais anteriores, posteriores e centrais) e pelo arredondamento dos lábios. O autor ainda menciona que Navarro Tomás (2004) confirma a existência fonética de vogais médias abertas e médias fechadas no espanhol, em que os fonemas vocálicos têm determinados alofones em distribuição complementar. Entretanto, Quilis (1999) afirma que, ainda que haja a produção de maior ou menor abertura de vogais, a frequência com que ocorrem é reduzida, e que os graus de abertura e fechamento não são expressivos.

2.1.2.1 Descrição acústica das vogais do Espanhol Rioplatense

Segundo Santos (2014), há uma série de estudos que se propuseram a descrever as características acústicas de diferentes variedades dialetais do Espanhol na Espanha, entretanto, sobre as vogais da região do Rio da Prata – especificamente em Montevidéu, no Uruguai – não havia nenhum registro na literatura. Foi por essa razão que Santos e Rauber realizaram, em 2014, um estudo sobre a descrição acústica das vogais do espanhol do Uruguai.

Conforme as autoras, os parâmetros utilizados para o estudo acústico das vogais são: duração, frequência fundamental (F0), primeiro formante (F1), que corresponde à altura da língua, e o segundo formante (F2), relacionado ao movimento horizontal da língua. O terceiro formante (F3), que diz respeito ao arredondamento dos lábios, não foi utilizado nesse estudo, por não ser necessário para a caracterização das vogais do espanhol.

As autoras contaram com a participação de 16 falantes nativos do espanhol do Uruguai, com idades que variavam dos 22 aos 43 anos (oito homens e oito mulheres). Estes informantes eram residentes fixos de Montevidéu e tinham pouco conhecimento (e uso) de outras línguas. Os dados, coletados por meio de gravação em equipamento digital, foram obtidos por meio de leituras de frases-veículo, em que as palavras continham a seguinte estrutura: CV1CV2 (C= consoantes /p/,/t/, /k/, /f/, /s/; V1 = vogais /i, e, a, o, u/ e V2 = vogais /e, o/).

Para a análise dos dados, Santos e Rauber (2014) segmentaram as vogais com auxílio do programa *Praat* e, para a análise estatística, utilizaram o programa *IBM SPSS*, versão 17.0.

Os valores médios obtidos e o desvio padrão, apresentado entre parênteses, estão dispostos na Tabela 1:

SEXO	VALORES	[i]	[e]	[a]	[o]	[u]
F	Dur. (ms)	98 (14)	106 (16)	118 (19)	111 (15)	103 (16)
F	F0 (HZ)	231 (17,80)	223 (21,52)	213 (20,27)	223 (22,17)	242 (20,28)
F	F1 (HZ)	321 (36,52)	472 (26,47)	838 (46,94)	557 (37,01)	395 (50,62)
F	F2 (HZ)	2647 (0,12)	2270 (0,12)	1531 (0,08)	1010 (38,30)	801 (63,98)
M	Dur. (ms)	85 (7)	89 (9)	99 (10)	92 (8)	87 (8)
M	F0 (HZ)	158 (30,30)	153 (28,40)	152 (28,26)	155 (28,28)	163 (33,50)
M	F1 (HZ)	296 (34,53)	415 (31,36)	652 (45,92)	480 (40,91)	346 (31,08)
M	F2 (HZ)	2236 (0,13)	1928 (0,14)	1325 (0,05)	982 (41,16)	817 (64, 97)

Tabela 1 – Valores médios e desvio padrão da descrição acústica das vogais do Espanhol Rioplatense. Fonte: SANTOS e RAUBER, 2014, p. 30

Os valores obtidos demonstram, conforme Santos e Rauber (2014), que as vogais posteriores [o] e [u] são levemente mais baixas do que as equivalentes anteriores [i] e [e]. Já os menores valores de duração obtidos, tanto para os homens quanto para as mulheres, foram os das vogais [i] e [u], e o maior valor ficou com a vogal baixa [a]. As autoras salientam, também, que as mulheres possuem valores de duração das vogais expressivamente maiores do que os homens ($t(14) = 2,57$, $p = 0,22$), com uma média de 104 ms (DP= 131 ms), ao passo que os homens possuem uma média de 90 ms (DP= 7 ms).

Com os resultados explanados acerca das características das vogais do PB e do espanhol, pôde-se observar que, embora se tratando de idiomas muito próximos, existem diferenças que são significativas entre ambos os sistemas mencionados. No campo dos estudos fonético-fonológicos, essas diferenças tornam-se expressivas, resultando a importância das investigações no tocante aos sistemas linguísticos (neste caso, vocálicos) de referidos idiomas. Um exemplo dessas diferenças, embora sutis ao ouvido, é que, ao adquirir a Língua Espanhola, os brasileiros não precisam apenas reduzir o quadro vocálico tônico de sete para cinco vogais (com a ausência das médias abertas /ɛ/ e /ɔ/), mas podem, ainda, aprimorar suas produções, tornando-as mais

similares às da língua-alvo. Portanto, entender como ocorrem esses processos é fundamental para alcançar maior domínio no idioma estudado.

2.2 Aquisição de línguas estrangeiras

Nessa seção,, trataremos de explicar alguns conceitos teóricos acerca da aquisição de línguas estrangeiras (LE). Para isso, abordaremos os processos mais recorrentes encontrados na aquisição de LE, discorreremos sobre a influência interlinguística e sobre o processo de percepção.

Aprender uma LE pode não ser um processo simples. A depender de fatores pessoais (psicossociais), existem particularidades de cada aprendiz que devem ser levadas em consideração. Entretanto, existem, no campo da linguística, propostas capazes de explicar alguns processos comuns entre as pessoas no momento de se aprender uma LE.

Partindo desse princípio, Krashen (1985) desenvolveu um modelo teórico para tratar de aquisição de LE denominado Modelo do Monitor. Tal modelo, embora sustente as distinções entre aquisição e aprendizagem, aborda que, ainda que a maioria dos sistemas de ensino de línguas suponha que adultos alcancem maior sucesso na L2 por meio da aprendizagem, estes também podem se tornar capazes de adquirir uma língua. Segundo o autor, existem estudos que comprovam que, em determinadas condições

os adultos que aprendem uma L2 têm uma ordem de dificuldade para os aspectos da gramática da L2 muito similar ao que encontramos nas crianças, o que indica que existem semelhanças entre o processamento de linguagem que realizam as crianças e os adultos (Krashen 1985, p. 146).²

No Modelo do Monitor, a aquisição é um processo de construção criativa, e a aprendizagem, o próprio monitor, ou seja: o sistema aprendido conscientemente que intervém e altera a forma sintática da locução antes de que ela seja produzida. Ao dissertar sobre a Hipótese do monitor, Krashen (1987) afirma que, ao realizamos a comunicação por meio de uma LE, somos,

2

The adults who learn an L2 have an order of difficulty for the grammar questions of L2 very similar to what exists in children, which indicates what is different between the processing of language that they do in children and adults.

de certa forma, disciplinados pela consciência das regras gramaticais dessa língua. Assim, adquirimos a capacidade de monitorar nossa fala, modificando-a à medida em que ela foge às regras apreendidas. Para que isso aconteça, entretanto, o falante precisa manter o foco na forma, fazendo uso do conhecimento de suas regras. O autor também afirma existir uma ordem previsível para a aquisição de estruturas gramaticais (Hipótese da ordem natural). Assim, independente da língua materna do falante, algumas estruturas podem ser adquiridas mais rápidas em detrimento de outras.

Outra hipótese mencionada por Krashen (1987) é a Hipótese do insumo afetivo, em que o termo insumo faz referência à língua que é transmitida ao aprendiz (língua-alvo). Ele defende que, na medida em que o aluno aprende a língua-alvo, estando exposto a ela, há, conseqüentemente, uma ordem natural de progressão quando este insumo lhe é oferecido um pouco além de seu estágio atual de competência linguística. Para Krashen, a fala emerge como resultado da competência construída via insumo compreensível e, sendo este compreensível e suficiente, a gramática necessária é automaticamente fornecida.

A quinta e última hipótese do Modelo do Monitor, proposta por Krashen, trata do Filtro afetivo. Filtro afetivo, segundo o autor, é definido como “um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 1985, p.3). Conforme essa hipótese, os fatores afetivos desempenham um papel crucial na aquisição de uma LE. Assim como existem sentimentos e estados que podem dificultar a aprendizagem de uma língua (falta de confiança, ansiedade), existem os que positivamente auxiliam (motivação, confiança). Dessa forma, embora acredite que o aprendiz necessita estar exposto a um *input* para aprender uma nova língua, Krashen defende que tal exposição, por si só, não é suficiente: é preciso que o indivíduo esteja com seu filtro afetivo baixo (ou seja, despreocupado com possibilidades de falhas) para que consiga atingir melhores resultados nesse processo.

Outro fator discutido pelos teóricos acerca da aquisição de línguas estrangeiras está relacionado com a idade dos aprendizes: afinal, existe um período considerado facilitador nesse processo? Não raro, escutamos que,

quanto mais jovens forem os aprendizes de uma língua estrangeira, mais sucesso obterão na apreensão do idioma. Essa visão vai ao encontro do que pesquisadores chamam de período crítico. O período crítico (MCGRAW, 1935) é “entendido como aquele período de relativa plasticidade [cerebral], no qual há a possibilidade de uma mudança relevante no domínio neural.” (BONA, 2013, p. 233). Dessa forma, no campo da aquisição de línguas estrangeiras, surge a Hipótese do Período Crítico, segundo a qual há um período fixo para a aprendizagem natural da língua, em que o aprendiz se encontra mais suscetível às influências externas necessárias para a aprendizagem, não sendo possível completá-la com sucesso após esta fase. No entanto, esta hipótese é contestada por vários estudiosos da área.

Mignoni (2000) aponta que o fator idade já não é tão relevante quando relacionado a outros (como já proposto por FLEGE, 1987, 1995), como o período de tempo em que o sujeito residiu no local onde a língua-alvo é falada, bem como o tempo de estudo desta língua. Birdsong (2006) também acrescenta outros importantes fatores, como motivação, integração psicossocial com a cultura da língua-alvo e aptidão. Entretanto, para R Ellis (1994), os aprendizes jovens são melhores que os adultos, quanto antes se aprenda uma segunda língua, melhor será o resultado desse processo. Levando-se em consideração tais pressupostos, torna-se necessário que os professores de língua estrangeira abarquem os diferentes tipos de aprendizes (do jovem ao adulto), propiciando distintas abordagens de ensino que visem suprir as necessidades dos alunos em relação à língua-alvo. R. Ellis, sob esse ponto de vista, propõe que se considerem os efeitos do fator idade em conformidade com o contexto de aprendizagem (formal ou informal).

Já Flege (1987), em suas pesquisas, conseguiu constatar bom desempenho na aprendizagem de línguas (e até mesmo melhor) em adultos em relação aos jovens e crianças. O autor sustenta que a idade está longe de ser um fator determinante na aquisição de línguas, atribuindo maior relevância a fatores como aptidão, motivação, *input* adequado e tempo de exposição à língua. Dessa forma, em conformidade com Flege (1987) e, também, com os pressupostos da pesquisa desenvolvida neste trabalho (aquisição de LE por estudantes adultos), considera-se que o fator idade e a ideia de que haja um

período crítico para a aquisição de línguas não são determinadores de sucesso ou fracasso na aprendizagem de uma LE.

2.2.2 Influência Interlinguística

No que tange ao aprendizado de um novo idioma, é natural que se procure as semelhanças com a língua materna, como forma de estabelecer contrapontos e, assim, constituir meios de compreender o novo idioma estudado. Comparações relacionadas à pronúncia e à gramática entre as línguas são comumente realizadas, principalmente ao se tratar de idiomas semelhantes, como o caso do português e do espanhol – línguas analisadas nesta pesquisa. Não raro, pessoas nativas da língua portuguesa afirmam “ser mais fácil” aprender espanhol, devido à proximidade com sua língua materna. Entretanto, na busca por essas similaridades, um fenômeno comum no processo de aquisição de línguas estrangeiras pode acontecer: a influência interlinguística.

O termo influência interlinguística (ou interlíngua) foi criado por Larry Selinker, um renomado linguista americano, em 1972. Conforme o pesquisador, o termo designa que aprendizes de uma segunda língua podem construir um sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira em estudo. R. Ellis (1997) aborda que a influência interlinguística pode ser entendida como um processo de transição entre a assimilação de uma língua estrangeira, resultante da influência sofrida pela língua materna. É como se, nesse período, o aprendiz mesclasse ambas as línguas, transportando aspectos da sua LM (sintáticos, fonológicos, semânticos e lexicais) para a L2. Conforme o autor, há ainda situações em que os aprendizes criam estruturas intermediárias entre a LM e a L2, pois se apropriam de uma L2, mas ainda resistem a algumas regras, desenvolvendo, assim, estruturas com marcas da LM.

Selinker (1972) trata a interlíngua como uma etapa obrigatória da aprendizagem, considerando o fenômeno um sistema linguístico internalizado que pode evoluir e tornar cada vez mais complexo o domínio total de uma L2. Conforme a visão do autor, pode-se considerar que, embora mantendo uma

rigorosa disciplina para a apreensão de uma língua estrangeira, o aprendiz dificilmente chegue ao nível de um nativo da língua-alvo, tendo em vista a influência sofrida pela língua materna (embora possa alcançar grande proficiência no idioma estudado).

Percegon (2005) faz referência a alguns pressupostos de interlíngua com relação à aquisição de L2, conforme R. Ellis (1997). São eles:

1. O aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que norteiam a compreensão e a produção da L2. Este sistema de regras é visto como “gramática mental”, referido como uma “interlíngua”;
2. A gramática do aprendiz é permeável: as regras não são fixas, mas abertas às influências externas;
3. A gramática do aprendiz é transicional: o aprendiz muda sua gramática de tempos em tempos, acrescentando regras, deletando outras, reestruturando o sistema todo. Esse processo é chamado de *interlanguage continuum*: o aluno constrói uma série de gramáticas mentais, ou interlínguas, quando gradualmente aumenta a complexidade do seu conhecimento da L2;
4. Há duas hipóteses sobre o sistema de interlíngua. A primeira é que o sistema que o aprendiz constrói contém regras variáveis, ou seja, regras que funcionam em um contexto, mas em outros não. A segunda é que o sistema de interlíngua é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar.
5. O aprendiz empreende várias "estratégias de aprendizagem" para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizado, por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que ele não está preparado para processar. Por outro lado, erros de generalização e transferência também podem ser vistos como evidência de estratégia de aprendizado;
6. A gramática do aprendiz é passível de uma fossilização. A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

(PERCEGONA, 2005, p. 5 – 6).

Como se pode observar, no decorrer dos anos, os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira deixaram de considerar o aprendiz como produtor de linguagem imperfeita, sujeito a erros. A partir da década de 70, o mesmo passa a ser analisado como um ser criativo, que “processa sua aprendizagem através de estágios de aquisição lógicos e sistemáticos.” (ÁLVAREZ, 2002, p.1). A aprendizagem de uma língua estrangeira, portanto, assume um caráter “menos rígido”, em que o sujeito, passível ao erro, passa a utilizar as próprias falhas como artifício do seu processo de aquisição.

2.2.3 Percepção de línguas estrangeiras

A percepção, por si só, pode ser entendida como a maneira como nós compreendemos, julgamos e qualificamos as coisas no mundo e em nós mesmos. Perceber, portanto, implica em apreender algo. Ao tratar sobre a percepção de fala, adentra-se ao campo da audição (visto que nossos ouvidos também nos auxiliam a perceber o que está ocorrendo a nossa volta) – meio pelo qual somos capazes de identificar os sons. De maneira simplificada, a audição ocorre da seguinte forma: as ondas sonoras chegam até o aparelho auditivo provocando vibrações no tímpano. Este, conseqüentemente, faz com que os três ossos da orelha vibrem (martelo, bigorna e estribo); essas vibrações são passadas à cóclea (parte auditiva do ouvido interno) e, finalmente, transformam-se em impulsos nervosos que são transmitidos ao cérebro pelo nervo auditivo.

No campo da percepção de línguas estrangeiras, três são os modelos mais influentes que tratam das relações fonológicas que existem entre a língua materna e a segunda língua: o Modelo de Aprendizagem de Fala (*Speech Learning Model* – SLM), de Flege (1995); o Modelo de Assimilação Perceptual – PAM (*Perceptual Assimilation Model* – PAM), de Best (1995); e o Modelo de Assimilação Perceptual (*Perceptual Assimilation Model* – PAM-L2), de Best & Tyler (2007).

O primeiro modelo mencionado, o ***Speech Learning Model* – SLM**, busca explicar os limites relacionados à idade sobre a capacidade de produzir vogais e consoantes de uma L2 de forma nativa. Nesse sentido, o SLM se preocupa, principalmente, com a obtenção final da pronúncia da L2; por isso, para o autor, torna-se relevante levar em conta o período da vida em que o sujeito chegou a determinado país estrangeiro com o objetivo de aprender sua língua, o que vem a justificar o alvo de seus estudos: falantes que já tenham experiência com a L2 (que não fossem, portanto, aprendizes iniciantes) a fim de verificar se o sujeito consegue produzir sons dessa L2 de modo igual a um falante nativo.

Neste modelo, Flege (1995, p.239) aborda 4 postulados e 7 hipóteses (as quais derivam dos postulados). Quanto aos postulados, tem-se que:

Postulado 1: Os mecanismos e processos utilizados na aprendizagem do sistema de sons da L1, incluindo a formação de categorias, permanecem intactos ao longo da vida e podem ser aplicados ao aprendiz da L2.

Postulado 2: Os aspectos específicos dos sons da fala são estabelecidos em representações de memória a longo prazo chamadas categorias fonéticas;

Postulado 3: As categorias fonéticas estabelecidas na infância para os sons da L1 evoluem ao longo da vida para refletir as propriedades de todos os fones da L1 e da L2 identificados como uma realização de cada categoria.

Postulado 4: Os bilíngues se esforçam para manter o contraste entre as categorias fonéticas da L1 e da L2, que existem em um espaço fonológico comum.³

Conforme os postulados reportados, podemos concluir que, de acordo com o SLM, para aprendermos uma L2, é possível que lancemos mão dos mesmos mecanismos utilizados para o aprendizado da L1 – tendo em vista que esses mecanismos permanecem intactos e acessíveis ao longo da vida. Dessa maneira, da mesma forma como aprendermos a L1, nossa produção é pautada por representações perceptuais armazenadas na memória de longo prazo.

Já quanto às hipóteses, o modelo prevê que:

Hipótese 1: Os sons da L1 e da L2 estão relacionados perceptivamente entre si em um nível alofônico sensível à posição ao invés de um nível fonêmico mais abstrato.

Hipótese 2: Uma nova categoria fonética pode ser estabelecida para um som da L2 que difere foneticamente do som mais próximo da L1 se os bilíngues discernirem pelo menos algumas das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2.

Hipótese 3: Quanto maior a dissimilaridade fonética percebida entre um som da L2 e o som mais próximo da

³ Postulates

P1 The mechanisms and processes used in learning the L1 sound system, including category formation, remain intact over the life span, and can be applied to L2 learning. P2 Language-specific aspects of speech sounds are specified in long-term memory representations called *phonetic categories*. P3 Phonetic categories established in childhood for L1 sounds evolve over the life span to reflect the properties of all L1 or L2 phones identified as a realization of each category. P4 Bilinguals strive to maintain contrast between L1 and L2 phonetic categories, which exist in a common phonological space.

L1, mais provável será as diferenças fonéticas entre os sons serem discernidas.

Hipótese 4: A probabilidade das diferenças fonéticas entre os sons da L1 e da L2, e entre sons da L2 que são não contrastivos com os da L1, serem discernidas diminui a medida que a idade de aprendizagem aumenta.

Hipótese 5: A formação de categoria para um som da L2 pode ser bloqueada pelo mecanismo de classificação de equivalência. Quando isto acontece, uma única categoria fonética será utilizada para processar os sons da L1 e da L2 (diafones). Eventualmente, os diafones irão se assemelhar um com o outro na produção.

Hipótese 6: A categoria fonética estabelecida para os sons da L2 por um bilíngue pode diferir da de um monolíngue se: 1) a categoria do bilíngue for desviada de uma categoria da L1 para manter o contraste fonético entre as categorias em um espaço fonológico comum à L1 e à L2; ou 2) a representação do bilíngue for baseada em traços diferentes, ou valores de traços, daqueles do monolíngue.

Hipótese 7: A produção de um som eventualmente corresponde às propriedades representadas na sua representação de categoria fonética.⁴

Conforme as hipóteses estabelecidas neste modelo, podemos concluir que, quanto mais diferirem os sons da L1 e da L2, o bilíngue pode criar uma nova categoria fonética para um som da L2. Isso porque a L1 e a L2 sofrem influência uma sobre a outra, mutuamente; por isso, a produção acurada em

⁴ Hypotheses

H1 Sounds in the L1 and L2 are related perceptually to one another at a position-sensitive allophonic level, rather than at a more abstract phonemic level. H2 A new phonetic category can be established for an L2 sound that differs phonetically from the closest L1 sound if bilinguals discern at least some of the phonetic differences between the L1 and L2 sounds. H3 The greater the perceived phonetic dissimilarity between an L2 sound and the closest L1 sound, the more likely it is that phonetic differences between the sounds will be discerned. H4 The likelihood of phonetic differences between L1 and L2 sounds, and between L2 sounds that are not contrastive in the L1, being discerned decreases as AOL increases. H5 Category formation for an L2 sound may be blocked by the mechanism of equivalence classification. When this happens, a single phonetic category will be used to process perceptually linked L1 and L2 sounds (diafones). Eventually, the diafones will resemble one another in production. H6 The phonetic category established for L2 sounds by a bilingual may differ from a monolingual's if: 1) the bilingual's category is "deflected" away from an L1 category to maintain phonetic contrast between categories in a common L1-L2 phonological space; or 2) the bilingual's representation is based on different features, or feature weights, than a monolingual's. H7 The production of a sound eventually corresponds to the properties represented in its phonetic category representation.

ambas as línguas será restrita – visto que, para produzir bem um som da L2, é preciso percebê-lo da mesma forma: tão bem quanto.

Já o segundo modelo mencionado, o ***Perceptual Assimilation Model – PAM***, de Best (1995), em contrapartida ao SLM, busca analisar os sons da L1 e da L2 dentro de contextos em que os sujeitos da L1 são monolíngues (chamados “*naives*”), não possuindo experiências com a L2. O PAM tem como primitivo perceptual de análise o gesto articulatório, sendo que a percepção dos sons não nativos se efetua na detecção de semelhanças ou diferenças gestuais aos sons nativos, como uma forma de comparação entre a língua materna e a língua estrangeira em questão. Dessa maneira, conforme Perozzo (2013), os sons estrangeiros podem ser assimilados a uma categoria nativa; assimilados como sons da fala sem uma categorização definida; ou não ser assimilados como um som da fala.

Finalmente, o ***Perceptual Assimilation Model – PAM-L2*** vem a ser uma nova versão do PAM, criada por Best & Tyler em 2007. Tal modelo, dessa vez, pretende abarcar a percepção de sons não nativos por aprendizes de L2. Nele, a percepção da L2 é determinada por princípios não nativos de percepção de fala, abrangendo elementos comuns e complementares para ouvintes que não possuem experiência com a L2 e aprendizes de L2.

O PAM-L2 (BEST & TYLER, 2007, p. 28) prevê quatro possíveis casos de distinções mínimas em relação aos elementos fônicos estrangeiros. São eles:

- 1) Apenas uma categoria fonológica da L2 é percebida como equivalente (perceptivamente assimilada) a uma dada categoria fonológica L1;
- 2) Ambas as categorias fonológicas da L2 são percebidas como equivalentes à mesma categoria fonológica da L1, porém, uma das categorias é percebida como mais desviante do que a outra;
- 3) Ambas as categorias fonológicas da L2 são percebidas como equivalentes à mesma categoria fonológica da L1, porém elas são classificadas como exemplos igualmente bons ou ruins daquela categoria;
- 4) Não haverá assimilação fonológica da L2 para L1 se o ouvinte não perceber dois segmentos contrastantes da L2 como pertencente a qualquer categoria fonológica da L1. O ouvinte reconhece, então, uma mistura de semelhanças entre os segmentos, não alcançando categorizá-los.⁵

1. ⁵ Only the L2 phonological category is perceived as equivalent (perceptually assimilated) to a given L1 phonological category.

Ao realizar um estudo, de acordo com os pressupostos acima, almeja-se que os sujeitos tenham condições de, dependendo dos segmentos ouvidos, organizar o seu sistema sonoro, categorizando-os de maneira adequada.

Para a realização deste trabalho, baseamo-nos no modelo SLM de percepção, tendo em vista que um princípio básico do modelo é que muitos erros de produção da L2 têm uma base perceptual, e um dos objetivos da pesquisa é, justamente, analisar os resultados obtidos por meio de testes de percepção, como instrução explícita, na produção e na própria percepção final da L2 das nossas informantes. Além disso, entre os três modelos de percepção de fala existentes, o SLM é o que melhor contempla os requisitos da pesquisa: possibilidade de relação entre L1 e L2; falantes bilíngues e resultados de produção com base na percepção de fala.

Adentrando ao tema da presente pesquisa, em que será analisado o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro, vemos que atividades de percepção envolvendo as referidas vogais são de extrema importância. Isso porque, estudos considerando a aquisição de aspectos fônicos do português por falantes nativos do espanhol evidenciam a dificuldade que os alunos apresentam quanto à distinção entre as vogais [e, ε] e [o, ɔ] do português. Embora de forma contrária – na pesquisa, realizaremos testes de percepção com falantes nativos de português brasileiro sobre as vogais médias do espanhol –, acredita-se que a dificuldade de identificação seja a mesma, por tratar-se de pronúncias distintas para ambos os idiomas.

Na literatura, é possível encontrar algumas pesquisas que utilizaram testes de percepção na aquisição do espanhol como L2. Neste estudo,

-
2. Both L2 phonological categories are perceived as equivalent to the same L1 phonological category, but one is perceived as being more deviant than the other.
 3. Both L2 phonological categories are perceived as equivalent to the same L1 phonological category, but as equally good or poor instances of that category.
 4. No L1-L2 phonological assimilation. If the listener perceives two contrasting segments of L2 as belonging to any phonological category of L1. The listener then recognizes a mixture of similarities between segments, failing to categorize them.

reportaremos dois trabalhos realizados no sul do Brasil, o de Pasca (2003) e o de Santos (2014).

Pasca (2003) analisou aspectos da nasalização da vogal /a/ em língua espanhola por estudantes brasileiros, através de atividades de percepção. Realizando a escuta de palavras isoladas e de um texto, ambos lidos por um nativo uruguaio (orientado a nasalizar propositalmente a vogal em determinadas palavras), 74 alunos do curso de Letras do 2º, 4º, 6º e 8º semestres foram avaliados pela pesquisadora, que concluiu existir maior facilidade em perceber a diferença entre nasalidade e oralidade em palavras isoladas (e não em um texto).

Com a lista de 32 palavras, os alunos, após escutarem cada uma, deveriam marcar se a pronúncia realizada pelo nativo era oral (O) ou nasal (N). No texto, todas as vogais alvo (a) apareciam em negrito e deveriam ser classificadas pelo participante da mesma forma como foi realizado com as palavras isoladas.

Os contextos das palavras analisadas foram: a tonicidade (em que se concluiu que as sílabas tônicas são mais facilmente percebidas pelos estudantes do que as átonas), o peso silábico (em que as sílabas leves foram mais facilmente identificadas em relação às pesadas) e palavras não cognatas ao português – incluídas na lista de palavras, não no texto – a fim de se analisar se haveria melhor percepção da nasalidade em palavras estranhas ao aprendiz (cuja conclusão foi de que tal aspecto não tem papel). A autora concluiu, ainda, não haver um aumento progressivo na percepção da distinção oral/nasal entre os semestres (apenas um leve aumento do 2º ao 4º semestre).

Outro estudo relevante, envolvendo a percepção do espanhol como LE, é o de Santos (2014). A autora analisou a percepção e a produção das vogais médias do espanhol como L2 (E/L2) por falantes do PB em Cursos de Letras – Habilitação em Espanhol como Língua Estrangeira nas modalidades à distância e presencial, pertencentes à zona de fronteira direta e indireta, selecionando alunos em semestres finais de estudo do E/L2.

A atividade de percepção foi realizada por meio de um teste de identificação, em que 240 palavras foram apresentadas aos participantes, os quais, após escutarem cada uma, deveriam selecionar, entre as opções

disponíveis, a vogal que mais se assemelhasse ao som reproduzido. Com os resultados obtidos, Santos (2014) aponta que o maior percentual médio de identificação correta no teste de identificação total foi obtido pelo grupo Presencial (Jaguarão, Pelotas e Rio Grande), com 83,37%, enquanto o grupo à Distância (Pelotas e Santana do Livramento) obteve a média de 78,90%, no entanto, os percentuais não respondem por diferenças significativas entre os dois grupos.

A autora ressaltou que os resultados desta pesquisa revelam algo importante quanto aos dados de produção de [e] e [o] dos falantes de E/L2: esses informantes parecem ter criado categorias vocálicas intermediárias entre as vogais da L1 e da L2. Ao verificar a existência de categorias vocálicas intermediárias entre L1 e L2, ela concluiu que as altas porcentagens de percepção correta estão relacionadas à produção de categorias vocálicas que se distanciam de valores da L1, mas não chegam a ser significativamente próximas à L2. Os resultados deste estudo, conforme Santos (2014), evidenciaram uma produção desviante da vogal [e] do espanhol no que se refere ao parâmetro de altura (F1). Com isso, sugere, então, que uma possibilidade de uso dessa descoberta no ensino é desenvolver a percepção dos aprendizes por meio de exercícios perceptuais, orientando-os quanto ao fato de que na produção deve-se realizar a vogal [e] e [o] com maior fechamento dos lábios ou maior elevação da língua, o que ocasionará menor valor de F1.

Os estudos acima reportados demonstram a relevância das atividades de percepção para aquisição de E/LE, uma vez que é a partir da percepção que o aprendiz realiza a produção da língua-alvo. Para se alcançar uma boa produção linguística, é muito importante estar calcado pela maior qualidade perceptual possível atingida pelo ouvinte/falante – daí a importância desse tipo de atividade em contextos formais de aprendizagem da língua (em sala de aula, por exemplo).

2.2.4 A instrução explícita na aquisição de línguas estrangeira

Nas seções seguintes, serão abordados aspectos relativos à instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras, bem como o contraponto entre os conhecimentos explícito e implícito. As três hipóteses que permeiam o referido tema (a hipótese da não-interface, a hipótese da interface-forte e a hipótese da interface-fraca) também serão discutidas na sequência.

2.2.4.1 Diferenças entre conhecimento explícito e conhecimento implícito

Todo e qualquer tipo de conhecimento é apreendido pelo sujeito por meio do *input*, que faz referência às informações recebidas por esse sujeito. Ou seja, para que se adquiram informações novas, é preciso, de alguma forma, recebê-las. Nesse sentido, o tipo de conhecimento adquirido, conforme Ellis (1994), pode ser concebido de duas maneiras: de forma explícita e de forma implícita.

R.Ellis (1994) postula que, quando o *input* é recebido pelo sujeito de maneira consciente, o conhecimento obtido é caracterizado como explícito. Por outro lado, o conhecimento implícito se caracteriza como intuitivo, em que o sujeito se mostra inconsciente aos mecanismos que lança mão para a apreensão do mesmo. O autor exemplifica a distinção entre ambos os conhecimentos da seguinte forma:

Algumas coisas que somos capazes de realizar, como andar, reconhecer a felicidade nos outros, ou fazer enunciados simples em nossa língua nativa, demandam poucas informações sobre a natureza do processamento envolvido - aprendemos a fazê-los implicitamente, como as andorinhas aprendem a voar. Outras de nossas habilidades dependem de saber como fazê-las, como a multiplicação, jogar xadrez, falar latim ou usar uma linguagem de programação de computador. Aprendemos essas habilidades explicitamente, como os desenvolvedores de aeronaves aprendem a aerodinâmica. (R. ELLIS, 1994, p.5).⁶

⁶ Some things we are able to do, such as walking, recognizing happiness in others, or making simple statements in our native language, demand little information about the nature of the processing involved - we learn to do them implicitly, as swallows learn to fly. Other of our skills depend on knowing how to do them, such as multiplication, playing chess, speaking Latin or using a computer programming language. We learn these skills explicitly, as aircraft developers learn aerodynamics.

Assim, para o autor, o conhecimento implícito pode ser acionado sem planejamento – o sujeito não percebe que está passando por processo de aprendizagem –, enquanto que o explícito, ao contrário, somente acontece quando o sujeito dispõe de atenção ao processo desenvolvido; é preciso estar, como já mencionado, consciente do que se está apreendendo.

Além da dicotomia conhecimento explícito e implícito, R. Ellis (1994) também difere conhecimento de aprendizagem. O autor afirma que os termos conhecimento e aprendizagem são "conceitos relacionados, mas distintos, que precisam ser separados" (R. ELLIS, 1994, p.6). Para ele, ao passo que aprendizagem diz respeito aos processos envolvidos na apreensão de algum saber, o conhecimento corresponde ao produto dessa aprendizagem. Dessa forma, o autor afirma que um aluno pode refletir sobre o conhecimento que adquirirá de forma implícita (ou seja, sem consciência metalinguística) e, posteriormente, desenvolver uma representação explícita do mesmo.

No tocante à instrução de uma L2 (adentrando ao tema do presente trabalho, cujo objetivo é verificar o papel da instrução explícita no processo de aquisição de uma língua estrangeira), as maneiras de se explanar o assunto também podem ser abordadas entre as formas implícita e explícita. Ao se ensinar uma língua estrangeira, o professor pode vir a adotar uma das duas formas (explícita ou implícita), ou, ainda, ambas, conforme sejam seus objetivos e pressupostos. R. Ellis *et al* (2009) aborda as principais diferenças entre as duas instruções reportadas no quadro⁷ abaixo:

Instrução implícita de LE	Instrução explícita de LE
1. Atrai a atenção para a forma-alvo	1. Dirige a atenção para a forma-alvo
2. Acontece espontaneamente	2. É predeterminada e planejada
3. É discreto (interrupção mínima da comunicação de significado)	3. É intrusivo (interrupção do significado comunicativo)
4. Apresenta as formas-alvo em um contexto	4. Apresenta as formas-alvo isoladamente
5. Não se utiliza de metalinguagem	5. Usa metalinguagem (explicação de regras)
6. Incentiva o uso livre da forma-alvo	6. Envolve a prática controlada da forma-alvo.

⁷ Tradução realizada pela autora deste trabalho.

Quadro 1: Instrução implícita e explícita de LE

Fonte: R. Ellis 2009, p. 18.⁸

Como se pode observar, no Quadro 1, a instrução explícita tende a ser, de certa forma, mais objetiva quanto ao ensino de LE. Nesse sentido, o sujeito é direcionado a produzir as formas-alvo almeçadas, o que ocorre através de explicitação de regras. É interessante avaliar que, se as regras sobre determinado tema relacionado a uma LE forem apresentadas explicitamente, o aprendiz pode ter mais sucesso no momento de retê-las e, mais adiante, reproduzi-las, visto que recebe as informações justamente para este fim.

Um aspecto importante de se notar é que os termos instrução explícita e implícita só podem ser definidos a partir de uma perspectiva externa ao aluno, ou seja, a perspectiva do professor. Já a aprendizagem implícita/explicita refere-se à perspectiva do aprendiz. Ambos os termos citados, então, não se correlacionam. Para exemplificar, R. Ellis (2009) menciona que

o professor pode fornecer aos alunos uma explicação explícita sobre o uso dos artigos definidos e indefinidos do inglês, mas, supondo que essa explicação seja fornecida por meio da L2 e que o aluno não esteja motivado para atender a explicação do professor, o aluno pode acabar adquirindo de forma implícita e incidentalmente uma série de itens lexicais ou gramaticais que figuram na explicação do professor. (R. ELLIS 2009, p. 18)⁹

8

Implicit FFI	Explicit FFI
Attracts attention to target form	Directs attention to target form
Is delivered spontaneously (e.g. in an otherwise communication-oriented activity)	Is predetermined and planned (e.g. as the main focus and goal of a teaching activity)
Is unobtrusive (minimal interruption of communication of meaning)	Is obtrusive (interruption of communicative meaning)
Presents target forms in context	Presents target forms in isolation
Makes no use of metalanguage	Uses metalinguistic terminology (e.g. rule explanation)
Encourages free use of the target form	Involves controlled practice of target form

⁹ The teacher can provide students with an explicit explanation of the use of definite and indefinite articles of English, but supposing that this explanation is provided through L2 and that the student is not motivated to meet the teacher's explanation, acquiring implicitly and incidentally a series of lexical or grammatical items that appear in the teacher's explanation.

Torna-se necessário esclarecer que não se chega aos objetivos de uma língua-alvo somente atraindo a atenção dos sujeitos para seu aprendizado e, conseqüentemente, para a retenção de suas regras. Mais do que isso, é importante ter em conta os objetivos do estudante em relação à aprendizagem de uma LE, para, a partir daí, desenvolver as formas de ensino que o levará a suprir suas necessidades. Além disso, o aluno precisa estar motivado e receptivo à explicitação dessas regras (no caso da aplicação de instrução explícita), pois essa prática é resultado de uma interação simultânea e dependente entre aluno e professor.

Explanadas essas diferenças, na medida em que há a possibilidade de o conhecimento implícito interagir com o explícito, surgem as questões das interfaces: afinal, a aprendizagem implícita e explícita podem se relacionar? O conhecimento explícito converte ou facilita a aquisição de conhecimento implícito? A instrução explícita resulta na aquisição de conhecimento implícito e explícito? Essas questões, levantadas por R. Ellis (2009), são respondidas por meio de três hipóteses acerca dos estudos sobre os conhecimentos explícito e implícito: a 'hipótese da não-interface', a 'hipótese da interface-forte' e a 'hipótese da interface-fraca', sequencialmente.

Krashen (1994) é um dos autores que defende não haver relação entre os conhecimentos explícito (aprendido, que ocorre por meio de um processo consciente) e implícito (adquirido, que se dá de forma subconsciente). O autor considera as duas formas de conhecimento distintas por envolverem mecanismos de aquisição completamente diferentes. Krashen nega, portanto, que o conhecimento aprendido pode transformar-se em conhecimento adquirido.

Para Krashen, então, aprender uma língua estrangeira é diferente de adquiri-la, e essa dicotomia não se correlaciona. Na sua visão, adquire-se uma língua implicitamente, quando a mesma é utilizada de forma fluente e espontânea. Para isso, é preciso estar exposto a um *input*, no qual o sujeito esteja imerso ao contexto de uso dessa língua, social e emocionalmente, para

que apreenda a língua-alvo. Por outro lado, estudar/aprender uma L2 demanda consciência do sujeito, em que a mesma é aprendida de forma intencional, fazendo-se uso de suas regras, não necessariamente imerso ao seu contexto de uso (como estudar a língua espanhola no Brasil, por exemplo).

Em oposição à hipótese da não-interface, a hipótese da interface-forte, cujos principais representantes são Anderson (1982) e Sharwood-Smith (1991), postula que o conhecimento explícito pode transformar-se em implícito por meio de práticas da estrutura-alvo. Dessa forma, após a prática persistente da estrutura em questão, resultado do conhecimento implícito, o conhecimento explícito torna-se automatizado, ou seja, o conhecimento implícito torna-se explícito, para o aprendiz, de forma consciente, resultado de algo adquirido de maneira implícita. Há, ainda, a possibilidade de o contrário também acontecer: após o aprendizado de determinada regra sobre algum aspecto linguístico, o conhecimento sobre referido aspecto pode tornar-se explícito. E assim, após oportunidades de prática, o conhecimento explícito pode se tornar implícito.

Percebe-se, então, que são opostas as duas hipóteses abordadas até o momento: ao passo que a primeira postula que tudo o que for compreendido acerca dos aspectos formais de uma língua não pode vir a ser utilizado espontaneamente, a segunda aborda que as informações adquiridas por meio de regras também podem ser utilizadas automaticamente, mediante a prática da forma alvo. Já a terceira hipótese – da interface fraca – posiciona-se em um meio-termo em relação às anteriores.

Abarcando ambas as hipóteses citadas, na hipótese da interface-fraca, o conhecimento explícito, apreendido em contexto formal (em sala de aula, por exemplo), não se torna diretamente implícito sem que o aprendiz esteja apto a adquiri-lo. Nessa hipótese, entretanto, o conhecimento explícito pode se tornar implícito, porém, com algumas ressalvas. Nesse sentido, R. Ellis (2009) concebe três versões da hipótese da interface fraca, sendo elas:

- 1) o conhecimento explícito pode se converter em conhecimento implícito através da prática, mas somente se o aluno estiver preparado para adquirir a forma linguística;
- 2) o conhecimento explícito contribui indiretamente para a aquisição do conhecimento implícito. Tal posição sugere que processos de aprendizagem implícitos e explícitos trabalham juntos na aquisição de L2;

3) os aprendizes podem usar seu conhecimento explícito para produzir resultados que servem de "autoinput" para seus mecanismos de aprendizagem implícita. (R. ELLIS, 2009, p. 24)¹⁰

Para a hipótese da interface-fracas, a prática das estruturas requeridas acerca da língua-alvo também desempenha um papel significativo, visto que essa medida contribui para a automatização do conhecimento adquirido pelo sujeito. Nesse sentido, não é nem apenas por meio do *input* e tampouco do conhecimento explícito que o sujeito alcançará sucesso no processo de aprendizagem de uma L2. É preciso que ambos sejam trabalhados em conjunto, tanto o conhecimento gramatical, por meio do *input*, como a compreensão e a produção oral – para que o sujeito seja capaz de pensar e explicar sobre determinadas escolhas linguísticas que faz uso.

¹⁰ 1) explicit knowledge can become implicit knowledge through practice, but only if the student is prepared to acquire the linguistic form; 2) explicit knowledge contributes indirectly to the acquisition of implicit knowledge. Such a position suggests that implicit and explicit learning processes work together to acquire L2; 3) learners can use their explicit knowledge to produce results that serve as "autoinput" for their implicit learning mechanisms.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, dedicado ao método, serão apresentados os critérios para a seleção dos informantes, as variáveis controladas, os testes de percepção e de produção criados especificamente para este estudo, os exercícios de instrução explícita, as características acústicas selecionadas para a análise dos dados. Primeiramente, explicar-se-ão os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos. Na sequência, serão explanados os instrumentos utilizados para as coletas de dados – começando pela seleção das palavras –, a explicitação dos dados a serem coletados em Montevideu, bem como os procedimentos para a realização do pré-teste – para aplicação da instrução explícita –, do pós-teste e, finalmente, do teste de retenção.

3.1 Sujeitos

Os sujeitos que compõem o grupo-alvo desta pesquisa são aprendizes de espanhol como L2, brasileiras, alunas do curso de Letras Português Espanhol da Universidade Federal de Pelotas. A escolha por gravar sujeitos do sexo feminino deu-se pelo fato de haver uma predominância de mulheres no curso de Letras da referida instituição – o que veio a ser um facilitador no momento de selecionar os participantes.

A seleção dos sujeitos foi realizada por meio de um questionário que contou com dados pessoais como idade, escolaridade, local de nascimento, bem como questões relacionadas à exposição à língua espanhola, como tempo de estudo, domínio e frequência do uso da língua (ANEXO 1). Tal questionário teve por base a proposta de Santos (2014). Com base no trabalho da autora, os nossos critérios para a seleção dos sujeitos foram: 1) ser falante do PB como L1; 2) ser falante do espanhol como L2 e 3) ter nascido e residido a maior parte da vida na cidade da coleta de dados ou ter ido residir nessa cidade até os cinco anos de idade.

Optou-se por analisar os dados de alunas de semestres distintos para comporem o grupo-alvo, a fim de comparar os desempenhos de participantes em semestre inicial e em semestre mais avançado do Curso de Letras, com a

finalidade de se observar se suas capacidades de percepção e produção dos segmentos analisados sofriam alterações conforme o semestre em que estavam matriculadas. Foram selecionadas, assim, seis mulheres do 2º semestre do curso de Letras Português-Espanhol e seis do 6º semestre, com idade entre 17 e 35 anos.

Os nomes das informantes foram omitidos neste trabalho, a fim de se preservar a identidade de cada uma. Para isso, adotaremos a letra S (de sujeito) acompanhada do número referente à informante, bem como seu semestre; por exemplo: S 1 (2º) ; S 12 (6º). Na Tabela 2, tem-se todas as informantes identificadas.

2º Semestre	6º Semestre
S 1 (2º)	S 7 (6º)
S 2 (2º)	S 8 (6º)
S 3 (2º)	S 9 (6º)
S 4 (2º)	S 10 (6º)
S 5 (2º)	S 11 (6º)
S 6 (2º)	S 12 (6º)

Tabela 2: Identificação das informantes brasileiras

Fonte: a Autora

A pesquisa também contou com participantes nativas de espanhol para a formação de um grupo-controle no que concerne às produções orais. Os dados coletados também foram utilizados na construção dos testes de percepção e das atividades que compuseram a instrução explícita. Para isso, foram selecionadas, por meio de um questionário (ANEXO 2), três mulheres nascidas e residentes em Montevideu/Uruguai, partindo da premissa de que deveriam ter menor contato/proximidade possível com o PB, a fim de haver uma menor influência entre ambas as línguas.

Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram um termo de consentimento para a realização das atividades (ANEXO 3).

3.2 Instrumentos

Nesta seção, serão explanados os instrumentos necessários para a realização das atividades aplicadas aos participantes. Primeiramente, serão delimitadas as palavras utilizadas nos testes, justificando suas escolhas, tendo em vista os contextos em que as vogais-alvo aparecem. Na sequência, será abordado o passo a passo da gravação dos estímulos, realizada em Montevideu. Após esse momento, explicar-se-á a formulação do pré-teste, bem como o funcionamento do TP (Teste/Treinamento de Percepção) – programa utilizado para o desenvolvimento dos testes de identificação. Em um terceiro momento, as atividades de instrução explícita serão reportadas, a fim de demonstrar os meios utilizados na tentativa de obtenção de melhores resultados, revelados no pós-teste e no teste de retenção.

3.2.1 Seleção de palavras

Para a seleção de palavras¹¹ que constituíram os testes de produção e de percepção, foram considerados alguns contextos, como tonicidade e número de sílabas.

Assim, primeiramente, as vogais-alvo /e/ e /o/ estão posicionadas em sílaba tônica – tendo em vista o objetivo de perceber a realização de maior ou menos grau de abertura dessas vogais que aparece em espanhol na posição tônica.

No tocante ao número de sílabas dessas palavras, baseamo-nos em Santos (2014), que realizou um estudo piloto com o qual concluiu não haver diferenças significativas de percepção das vogais-alvo entre palavras trissílabas ou dissílabas. Dessa forma, então, deu-se prioridade às palavras dissílabas, paroxítonas.

Outros contextos foram ainda considerados, com base em Navarro Tomás (2004, p.50), tendo em vista que o autor faz uma descrição dos contextos em que as vogais médias são realizadas como abertas e como

¹¹ Não foram selecionadas palavras distratoras para os testes. Por se tratar de um trabalho de instrução explícita, os participantes já sabiam qual era o foco da pesquisa.

fechadas. O autor explica que há determinados contextos em que a pronúncia dessas vogais é realizada de forma mais aberta em detrimento de outros, em que a forma fechada é priorizada. Com o propósito de utilizar os contextos de abertura em comum para /e/ e para /o/, o autor chegou às seguintes delimitações:

- a) **e** e **o** são pronunciados de forma aberta em contato com um *R*, tanto se este é seguido ou precedido de vogal em posição de ataque.

Ex.: *perro; guerra, gorra, roca*.

- b) **e** será aberta em sílabas que terminam por qualquer consoante, com exceção de: *m, n, s, d, x, z*, e antes de *x* (equivalente a “*gs*”).

EX.: *verde; belga*.

o será aberta em sílabas que terminem por qualquer consoante.

EX.: *sordo; costa*.

- c) **e** e **o** serão abertas antes de *j* e *g*, correspondente ao som de [j].

EX.: *teja; lejos; hoja*.

Assim como Navarro Tomás (2004) apresenta contextos que favorecem uma pronúncia mais aberta das vogais-alvo, também apresenta aqueles em que as mesmas possuem uma pronúncia fechada. Conforme o autor, “somente diante das palatais *ch, ll, ñ, y*, a vogal **e** espanhola chega a alcançar, principalmente em sílaba forte, um timbre propriamente fechado” (NAVARRO TOMÁS, 2004, p. 51). Têm-se, a partir dessas delimitações, os seguintes casos para a vogal **e** fechada:

- a) em sílaba livre, com acento principal ou secundário;

Ex.: *pecho; saqué*

- b) em sílaba terminada pelas consoantes *m, n, s, d, z, y* seguida por outra consoante;

Ex.: *pesca; vengo*.

Já com relação à pronúncia da vogal **o** fechada, o autor explica que a mesma ocorre apenas no contexto apresentado em (a), já que, em sílaba com coda, a vogal /o/ será produzida como aberta.

Ex.: *llamó; moda*.

A partir desses contextos, foram, então, selecionadas 36 palavras do espanhol (18 para **e** e 18 para **o**) em que as vogais-alvo são pronunciadas de

forma aberta. A fim de abarcar os contextos em que as mesmas vogais são produzidas de forma fechada, levantou-se mais 18 palavras para a vogal **e** e 18, para a vogal **o**. Para facilitar a identificação do contexto da vogal-alvo, os itens lexicais foram distribuídos por cores. A distribuição encontra-se da seguinte forma:

Abertas:

- a) **azul:** **e** e **o** são pronunciados de forma aberta em contato com um *R*, tanto se este é seguido ou precedido de vogal em posição de ataque;
- b) **vermelho:** **e** será aberta em sílabas que terminam por qualquer consoante, com exceção de: *m, n, s, d, x, z*, e antes de *x* (equivalente a “*gs*”); **o** será aberta em sílabas que terminem por qualquer consoante;
- c) **verde:** **e** e **o** serão abertas antes de *j* e *g*, correspondente ao som de [j].

Fechadas:

- a) **roxo:** **e** e **o** são fechadas diante das palatais *ch, ll, ñ, y*.
- b) **laranja:** **e** e **o** são fechadas em sílabas livres, com acento principal ou secundário.

As palavras utilizadas em todos os testes foram selecionadas por meio do dicionário “Michaelis” e do site da *Real Academia Española*. As palavras que foram utilizadas para as atividades do pré-teste, pós-teste e teste de retenção não foram repetidas na instrução explícita.

No total, com as repetições e as gravações em 3 etapas das brasileiras, bem como as gravações das uruguaias, o trabalho contou com a totalidade de 5.544 palavras analisadas.

<i>e aberta</i>	<i>o aberta</i>	<i>e fechada</i>	<i>o fechada</i>
perro	gorra	techo	noche
berro	torre	fecha	olla
guerra	zorro	pecho	ocho
regla	roca	llego	pollo
remo	rosa	leña	ñoño
recto	rojo	hecho	coche
verde	sordo	peña	toña
belga	golpe	breña	coña
selva	golfo	cella	bolla
cerdo	corto	mesa	moda
delta	costo	seta	solo
cerca	porte	sebo	toque
teja	hoja	celo	bola
ceja	mojo	eco	ocio
lejos	ojos	cedro	sobra
deja	tojo	pero	foro
queja	moje	dela	doce
cheje	flojo	teta	toca

Quadro 2: Palavras gravadas pelas nativas uruguaias e utilizadas no pré-teste, no pós-teste e no teste de retenção das informantes brasileiras

Fonte: a Autora

As palavras dispostas no Quadro 2, bem como mais 72, a serem reportadas na seção 3.2.3.2, utilizadas para a aplicação da instrução explícita, também foram produzidas por nativas uruguaias, de forma a constituírem os áudios que foram utilizados nos testes e atividades de percepção.

3.2.2 Dados de Montevideú

A coleta de dados dos sujeitos de Montevideú, no Uruguai, constitui uma importante etapa do trabalho, na medida em que está atrelada à aplicação dos testes para as estudantes brasileiras, pois objetiva-se tomar por base a produção realizada pelos nativos da língua espanhola para a constituição dos testes de percepção.

Como já informado, o grupo de participantes uruguaios é composto por 3 mulheres – tendo em vista que o grupo-alvo, o qual conta com 6 participantes, 3 de cada semestre analisado, também é composto apenas por mulheres.

As produções das uruguaias foram gravadas por meio de frases-veículo, em que cada participante deveria ler a mesma frase, contendo as palavras

dispostas nos Quadros 2, 3, 4 e 6: “*Digo _____ muy fuerte.*”. Cada palavra foi repetida três vezes, de modo aleatório. Conforme Santos (2014, p. 77), “o uso de frases-veículo é fundamental para minimizar os efeitos de prosódia, como alterações no acento, ritmo e entonação.”. As frases foram apresentadas às falantes uruguaias por meio do programa *Microsoft PowerPoint 2010*, conforme a Figura 1.

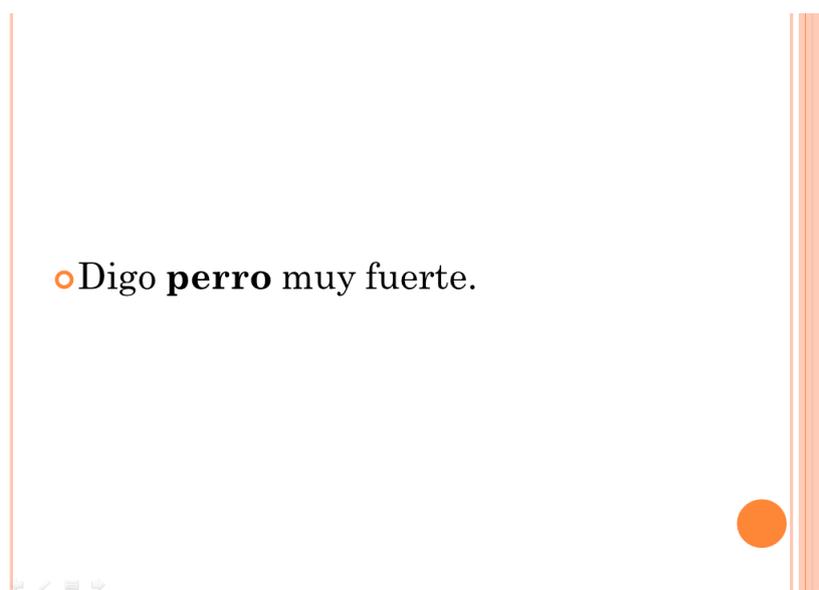


Figura 3. Exemplo de aplicação da frase-veículo para os testes de produção.

As gravações em Montevideu foram realizadas no mês de setembro de 2017 (no *Laboratorio de Informática – Facultad de Humanidades*), com gravador digital modelo *Zoom H4N*. As gravações foram feitas em mono, 16 bits, com taxa de amostragem de 44.100 Hz, salvas em formato *.wav*.

Realizada a etapa das gravações das frases, passou-se à preparação dos estímulos. Nessa etapa, foram realizadas as segmentações das palavras-alvo das frases-veículo, em que as palavras-alvo foram salvas, individualmente, em arquivo “*wav*” e, a partir daí, foram utilizadas como estímulos para os testes de percepção. A segmentação dos estímulos foi realizada por meio do programa *Praat* (BOERSMA & WEENINK, 2014). Por meio desse programa, foram medidos os valores de F1 e F2 da região central das vogais médias do espanhol que constituíram nossa amostra de pesquisa.

3.2.3 Pré- teste

O pré-teste foi constituído de duas etapas, ambas realizadas no mesmo dia. Na primeira, as informantes brasileiras produziram, nos mesmos moldes dos sujeitos uruguaios, as palavras dispostas no Quadro 1, na frase veículo “*Digo _____ muy fuerte.*” Cada palavra foi produzida duas vezes, de forma aleatória. Os dados foram coletados na cabine acústica do Laboratório Emergência da Linguagem Oral (LELO/UFPel), com a utilização de um gravador digital modelo *Zoom H4N*.

A segunda etapa do pré-teste consistiu na realização do teste de percepção, que foi realizado com a utilização do programa *TP (Teste/Treinamento de Percepção)*, um aplicativo gratuito desenvolvido para a realização de experimentos de Percepção de Fala (KLUGE *et al.*, 2013).

O *software* se constitui em uma ferramenta adequada às necessidades desta pesquisa. É possível, por exemplo, delimitar o número de vezes que o estímulo será aplicado: o pesquisador pode configurar o teste para que o mesmo estímulo possa ser identificado (e avaliado) três vezes, o que significa que, ao longo do teste, este mesmo estímulo será apresentado, de forma aleatória, três vezes. Da mesma forma, o informante que realiza o teste pode repetir o estímulo sonoro que deseja ouvir. A depender do número de estímulos inseridos, o pesquisador pode estabelecer que haja uma pausa entre eles. Por exemplo, num teste de 72 estímulos (como o que foi realizado nesta pesquisa), o pesquisador pode estipular uma pausa a cada 36 estímulos – o informante também poderá realizar pausas, e, após, retornar novamente de onde parou, no decorrer das atividades.

Conforme Santos (2014, p. 79), “testes comumente utilizados para medir a percepção de sons de L2 são testes de identificação e de discriminação.” No teste de discriminação, dois ou mais estímulos são apresentados ao informante, para, a partir de então, o teste identificar se os estímulos são semelhantes ou diferentes. Utilizando como exemplo a temática deste trabalho, as vogais médias do espanhol, teríamos, supostamente, como os dois estímulos apresentados: *perro – perro*. O aluno deveria, então, ser capaz de perceber se as vogais são produzidas da mesma forma quanto à abertura ou de formas distintas. Já no teste de identificação, apenas um estímulo é

apresentado, devendo o informante identificá-lo entre mais de uma opção de respostas. Como exemplo, teríamos que o aluno ouve a palavra “perro” e seleciona, entre duas opções, se percebe a vogal-alvo /e/ como mais aberta ou mais fechada.

Para este trabalho, optou-se por trabalhar apenas com testes de identificação. A escolha foi motivada porque, diferentemente de outras pesquisas que investigam o desempenho dos aprendizes em diferentes testes de percepção, o que, então, inclui testes de discriminação e de identificação, o presente trabalho utilizará os testes de percepção como exercícios de instrução explícita. Desta forma, optou-se por delimitar apenas um tipo de teste, com intuito de tornar as atividades mais objetivas. Importante também mencionar que a utilização dos dois tipos de teste acarretaria em um custo de tempo expressivo, tanto no que concerne à elaboração das tarefas, bem como a sua posterior análise, o que o desenvolvimento desta dissertação não comportaria.

Para o trabalho desenvolvido, os alunos deveriam escutar a pronúncia realizada pelos informantes nativos e, a partir de então, escolher como percebem a produção da vogal-alvo realizada nessas palavras – se mais abertas ou mais fechadas –, selecionando uma das duas opções – o que será explanado com mais detalhes na seção 3.2.3.1.

3.2.3.1 O pré-teste de percepção

O pré-teste de identificação realizado nesta pesquisa foi realizado na cabine acústica do LELO (Laboratório Emergência da Linguagem Oral – UFPel), com a utilização de um fone de ouvido, modelo AKG 146. Foi constituído da seguinte forma: primeiramente, os estudantes escutaram, individualmente, a produção da palavra-alvo realizada pelas informantes uruguaias. Em um segundo momento, identificaram se a vogal-alvo dessas palavras era pronunciada de forma aberta ou fechada. Todas as palavras do Quadros 1 foram utilizadas nesta etapa. Para fins de diferenciar ambas as formas de produção dessas vogais, optou-se por utilizar as letras “é” e “ó”, com acento agudo, para identificar a forma aberta da pronúncia; e as letras “ê” e “ô”, com acento circunflexo, para a forma fechada. Assim, ao ouvir a produção da palavra *perro*, o informante deveria escolher entre “é” ou “ê” como a vogal da sílaba tônica da palavra. O exemplo da forma de aplicação do teste de identificação, nesta pesquisa, pode ser observado na Figura 4:

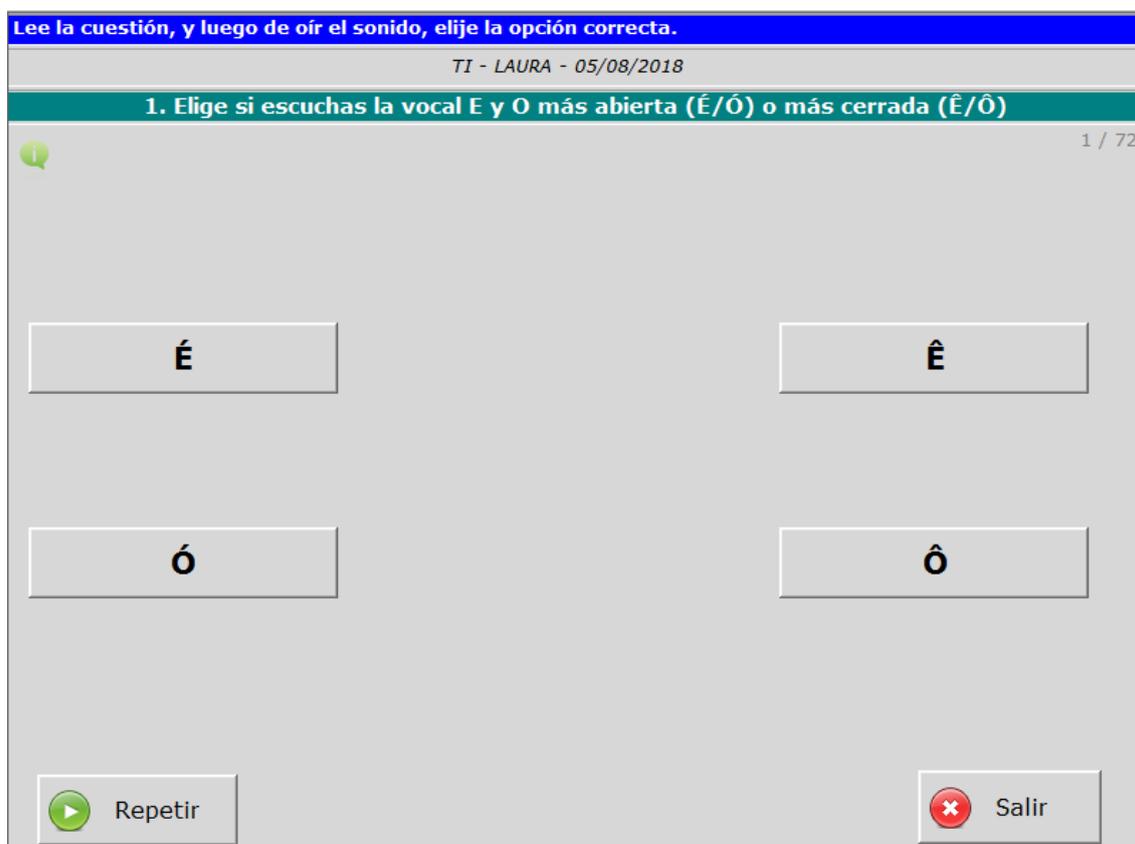


Figura 4: Exemplo de aplicação do TP Fonte: a Autora

3.2.3.2 Aplicação da Instrução Explícita

Salientando que o principal objetivo da pesquisa foi verificar o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro, torna-se relevante a constituição dessas atividades de instrução, as quais serão realizadas com as alunas brasileiras.

Os encontros dedicados à aplicação da instrução explícita foram realizados no Laboratório Emergência da Linguagem Oral, em um período aproximado de 60 minutos, em um dia da semana, durante duas semanas. Cada informante teve, em média, um tempo total de duas horas de instrução explícita, sendo que as atividades desenvolvidas foram realizadas individualmente. O objetivo desses encontros foi, primordialmente, tentar tornar mais claro possível o conteúdo em questão (a produção das vogais médias do espanhol). Para isso, realizamos a atividade a seguir descrita.

A prática da instrução explícita foi dividida em dois momentos. Primeiro, a pesquisadora apresentou, em um quadro (Quadro 2), disponibilizado através do programa computacional *PowerPoint*, uma série de palavras dispostas da seguinte forma: neste quadro, apareceram as vogais-alvo da pesquisa, e, abaixo de cada uma, uma lista com 6 palavras para cada vogal, como mostra a imagem abaixo.



Figura 5: Exemplo de exposição das palavras para as práticas de instrução explícita. Fonte: a Autora

As informantes clicaram nas palavras e ouviram as produções (palavras essas que foram gravadas, também, pelas informantes uruguaias). Após a escuta de cada coluna de palavras referente a vogal em questão, a pesquisadora responsável chamou a atenção para os contextos em que as vogais são produzidas, se de forma mais ou menos aberta. Por exemplo: na coluna referente à vogal E aberta, a pesquisadora abordou, com base em Navarro Tomás (2004), em quais contextos essa produção se realiza de tal forma. Após essa atividade orientada pela pesquisadora, cujo objetivo foi apresentar os contextos que favorecem a abertura ou fechamento das vogais em questão, as alunas realizaram, sem intervenção da pesquisadora, uma atividade de percepção, no TP, com palavras distintas das já apresentadas às alunas (Quadro 3). Com essa atividade, esperava-se que as alunas colocassem em prática o que foi aprendido com o exercício e as explicações realizados anteriormente. Finalizando, a pesquisadora discutiu as respostas dadas pelas participantes – corrigindo-as quando necessário; dessa forma, cada aluna recebeu um *feedback* da atividade realizada, o que, acredita-se, auxiliou no processo de retenção de informações.

No segundo dia de instrução explícita, foram realizadas as mesmas tarefas do primeiro dia, já descritas. Porém, o quadro da atividade orientada (Quadro 4) continha uma mescla das palavras reportadas dos quadros do primeiro dia de instrução. Já o quadro da atividade realizada individualmente

pelas alunas (Quadro 5), continha novas palavras, distintas das do primeiro dia de instrução.

E aberta	O aberta	e fechada	o fechada
perra	error	cheche	bocha
resto	roca	cella	cocha
verso	porte	breña	moño
cerdo	corte	tela	bolo
ceje	boje	debe	toco
cejos	bojo	seco	soda

Quadro 3: Palavras apresentadas pela professora (Instrução explícita 1)
Fonte: a Autora

E aberta	O aberta	e fechada	o fechada
berra	borro	cena	ñoña
regio	roto	echo	broche
verbo	orto	ello	molle
melga	molde	queso	moto
rejo	troja	metro	gola
treja	roja	pega	poda

Quadro 4: Atividades de percepção (Instrução explícita 1)
Fonte: a Autora

E aberta	O aberta	e fechada	o fechada
resto	roto	breña	ñoña
berra	roca	cella	molle
verso	molde	echo	bocha
verbo	corte	metro	soda
lejos	roja	tela	poda
ceje	bojo	debe	moto

Quadro 5: Palavras apresentadas pela professora (Instrução explícita 2)
Fonte: a Autora

E aberta	O aberta	e fechada	o fechada
erre	morro	pelo	rollo
reja	robo	flecha	soche
verba	dorso	eñe	moño
fresco	fosca	neto	nota
feje	foja	pega	polen
meje	coge	leve	lote

Quadro 6: Atividades de percepção (Instrução explícita 2). Fonte: a autora.

3.2.3.3 Pós-teste e teste de retenção

No pós-teste e no teste de retenção, foram replicadas as etapas apresentadas no pré-teste – gravação da produção oral das palavras do Quadro 2, pelas brasileiras, e o teste de percepção, a fim de identificar as vogais pronunciadas pelas nativas. Desta forma, foi possível estabelecer uma comparação entre os resultados das três coletas. A realização do pós-teste ocorreu uma semana após a aplicação da última sessão de instrução explícita, tendo em vista o curto espaço de tempo para a realização de todas as etapas da pesquisa.

O teste de retenção ocorreu, aproximadamente, dois meses após a aplicação do pós-teste¹². Esse tempo justificou-se porque, além do objetivo de se realizar o teste de retenção com, no mínimo, um mês de intervalo (a partir da finalização do pós-teste), o calendário letivo da universidade, em decorrência de paralisações ocorridas ao longo do ano de 2017, sofreu alterações. Assim, as coletas de pós-teste foram encerradas em dezembro. No

¹² Outras pesquisas que abordaram os efeitos da instrução explícita na apreensão de línguas estrangeiras utilizaram um tempo maior de intervalo entre o pós-teste e o teste de retenção, como o caso dos trabalhos desenvolvidos por Lima Júnior (2008) e Perozzo (2013). Para esta pesquisa, utilizamos, em média, dois meses de intervalo entre o pós-teste e o teste de retenção em decorrência do curto espaço de tempo restante para a elaboração desta dissertação de mestrado.

mês de janeiro, a instituição estava em recesso, retornando às atividades em fevereiro, mês em que se aplicou o último teste de retenção com as informantes. Nesta etapa, os participantes realizaram as mesmas atividades praticadas no pré-teste e pós-teste. No quadro 7, pode-se observar as datas de realização de cada teste com os sujeitos participantes da pesquisa.

Informantes 2º sem.	Pré-teste	Instrução Explícita 1	Instrução Explícita 2	Pós-teste	Teste de Retenção
S 1 (2º)	9/11	15/11	24/11	30/11	8/02
S 2 (2º)	17/11	29/11	7/12	13/12	28/02
S 3 (2º)	8/11	22/11	29/11	6/12	8/02
S 4 (2º)	8/11	17/11	29/11	13/12	8/02
S 5 (2º)	8/11	17/11	24/11	30/11	8/02
S 6 (2º)	8/11	30/11	6/12	14/12	28/02
Informantes 6º sem.	Pré-teste	I.E 1	I.E 2	Pós-teste	Teste de Retenção
S 7 (6º)	7/11	14/11	28/11	14/12	27/02
S 8 (6º)	7/11	14/11	24/11	28/11	7/02
S 9 (6º)	17/11	28/11	6/12	13/12	8/02
S 10 (6º)	14/11	30/11	7/12	14/12	7/02
S 11 (6º)	9/11	16/11	30/11	7/12	28/02
S 12 (6º)	9/11	16/11	28/11	7/12	6/02

Quadro 7: datas das atividades realizadas com as informantes brasileiras.
Fonte: a autora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados e discussões obtidos em todos os testes realizados com os sujeitos da pesquisa. Dessa forma, iniciaremos analisando os resultados obtidos pelo Teste de Percepção (TP), nas três coletas, de ambos os semestres: pré-teste, pós-teste e teste de retenção. Na sequência, abordaremos os resultados de produção desses sujeitos, também nas diferentes etapas de testes. O objetivo, além de reportar os valores gerais de acertos obtidos em cada semestre, é apresentar um comparativo entre ambos os grupos. Além disso, serão reportados os resultados apresentados em cada um dos contextos de abertura e fechamento das vogais, nos dois grupos.

4.1 A percepção das vogais médias

A partir da seção 4.1.1 até a 4.1.4, serão reportados os resultados dos testes de percepção realizados com as informantes brasileiras de ambos os semestres de análise. Os resultados, expressos em gráficos, irão mostrar os valores gerais das médias de acertos para cada grupo, bem como valores mais específicos, nesse caso, relacionados aos contextos de abertura e fechamento das vogais. Em um primeiro momento, esses resultados serão reportados por semestre e, em seguida, em comparação um com o outro.

4.1.1 Resultados do Teste de Percepção com os sujeitos do 2º Semestre

De forma geral, no segundo semestre, os resultados encontrados no TP evidenciaram uma evolução de acertos do pré-teste em relação ao pós-teste (relembrando que, entre ambos os testes, realizou-se a aplicação da instrução explícita, em dois encontros). O Gráfico 4 ilustra esses resultados:

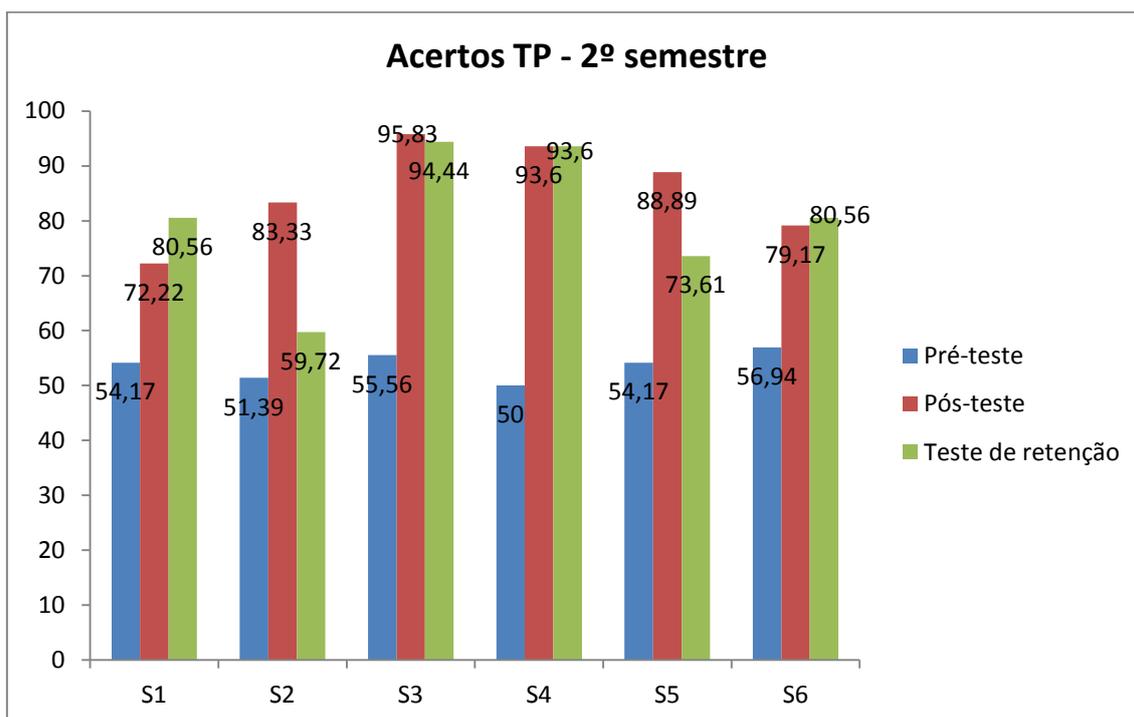


Gráfico 4 - Acertos nos testes de percepção por informante do 2º semestre. Fonte: a autora.

Pode-se observar que, no pré-teste, todos os sujeitos mantiveram um percentual de 50% a 56% de acertos; ou seja, conseguiram perceber corretamente, basicamente, metade dos alvos compreendendo a distinção entre vogais médias-altas e vogais médias-baixas. Já no pós-teste, a média sobe de forma expressiva, mantendo-se entre 72% e 95% de acertos.

Com base na utilização do *software SPSS*, a realização do teste *Wilcoxon* revelou diferenças significativas, com $p < 0,05$, entre o aumento de acertos nos resultados do pré-teste em relação ao pós-teste, como pode ser visualizado no Quadro 8¹³:

¹³ Foram utilizados testes não-paramétricos, pois, buscando-se observar a distribuição dos dados, realizou-se testes de normalidade e homogeneidade, os quais revelaram distribuições anormais.

Variável	Valor de Z	Valor de p
vogais abertas	-2,207	0,027
vogais fechadas	-1,997	0,046
“e” aberto	-2,201	0,028
“o” aberto	-2,214	0,027
“o” fechado	-2,207	0,027

Quadro 8: Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste

Observe-se que não apenas a classe das médias abertas apresenta diferenças significativas entre uma coleta e outra, mas também a das médias fechadas. Os dois fatos sinalizam, portanto, para o papel da instrução explícita.

Conforme o Gráfico 4, o último teste realizado, o de retenção (em verde), trouxe um resultado positivamente inesperado, entre 59% e 94% de acertos. Partindo do princípio de que o teste de retenção foi aplicado dois meses após o término do pós-teste, esperava-se que os resultados obtidos não fossem muito altos¹⁴, ou, ainda, que fossem pouco maiores que os obtidos no pré-teste. No entanto, podemos observar que os resultados se assemelham aos do pós-teste, o qual foi realizado uma semana após a aplicação da última instrução explícita. No teste de retenção, não havia nenhum tipo de instrução – a ideia era observar o que cada informante teria mantido do conhecimento adquirido, nesse meio tempo, sem contato com as regras (no caso, os contextos) de abertura e fechamento das vogais analisadas e sem o treinamento perceptual; e é esse fato que torna o resultado inesperado. Ao observarmos individualmente os sujeitos, apenas S2 não apresentou um resultado tão semelhante ao pós-teste, como os demais, aproximando-se, pelo contrário, dos índices obtidos no pré-teste.

O Quadro 9 apresenta os resultados estatísticos na comparação entre os resultados do pré-teste e do teste de retenção.

¹⁴ É importante ressaltar que o tempo transcorrido entre o pós-teste e o teste de retenção das informantes coincidiu com o recesso de final de ano da Universidade. Dessa forma, as acadêmicas permaneceram metade do mês de dezembro e todo o mês de janeiro sem aula, e, portanto, sem contato com disciplinas de espanhol, as quais poderiam vir a ser facilitadoras nesse processo de retenção de informações.

Variável	Valor de Z	Valor de p
vogais fechadas	-1,997	0,046
“o” aberto	-2,207	0,027
“o” fechado	-2,226	0,026

Quadro 9: Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do teste de retenção

Como pode ser observado no Quadro 9, quando são comparados os resultados do teste de retenção com os resultados do pré-teste, a diferença significativa se mantém, fundamentalmente, para a percepção da vogal posterior, seja aberta ou fechada. Houve, assim, uma redução no número de acertos, tendo por base a comparação anterior entre pré-teste e pós-teste.

Com os resultados, podemos concluir, no entanto, que a aplicação da instrução explícita trouxe resultados positivos no desempenho das informantes do 2º Semestre no decorrer dos testes. Os efeitos da instrução explícita se mostraram, também, duradouros, na medida em que, após o tempo estipulado sem contato com as regras, os sujeitos mantiveram o resultado acima do obtido no pré-teste, principalmente no que concerne às vogais posteriores.

4.1.2 Resultados do Teste de Percepção com os sujeitos do 6º Semestre

A análise dos resultados do TP no grupo do 6º semestre trouxe aspectos distintos daqueles constatados nos resultados do 2º. Foi neste grupo, por exemplo, que se obteve menor percentual de acertos no pré-teste por uma das informantes, com relação ao grupo anteriormente analisado. Esse fato chama a atenção, tendo em vista que se esperava, de forma geral, um melhor desempenho no grupo do 6º semestre em relação ao do 2º, considerando o tempo de contato com a língua espanhola. Por meio do Gráfico 5, pode-se observar os resultados obtidos no TP com o grupo do 6º semestre.

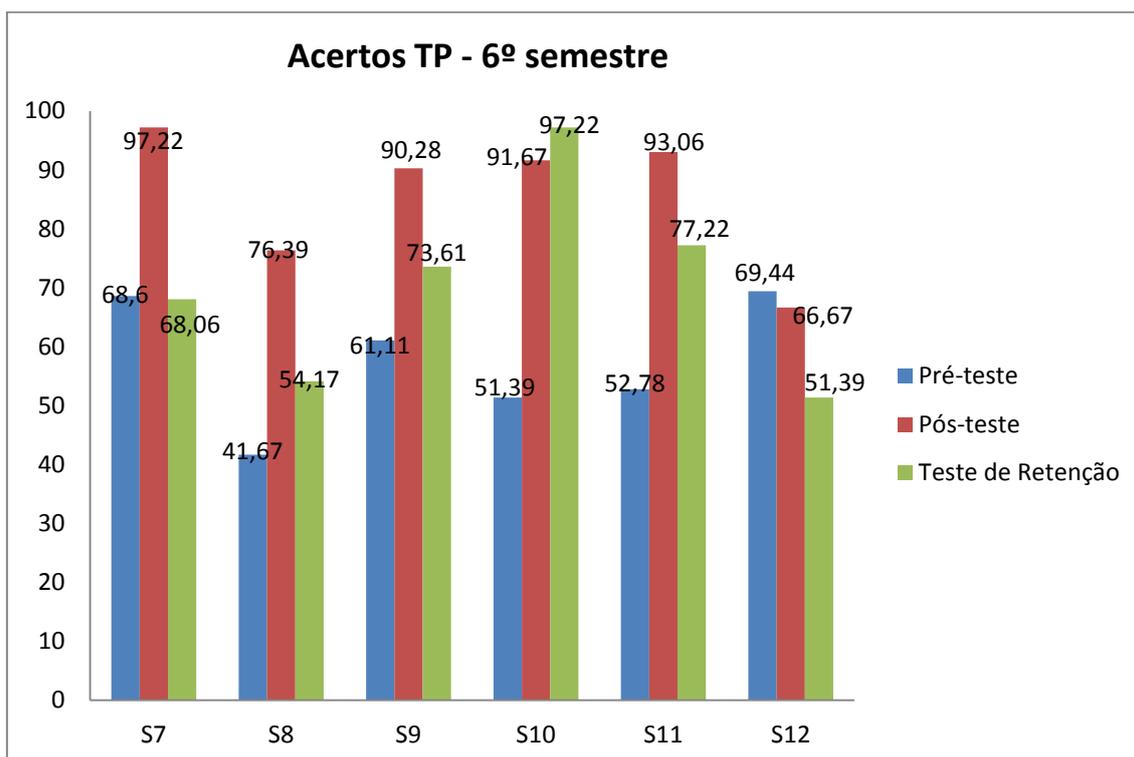


Gráfico 5 - Acertos nos testes de percepção por informante do 6o semestre. Fonte: a autora.

Como mencionado, vemos que S8 obteve a média mais baixa de acertos no pré-teste, do total de 12 sujeitos analisados, com 41,67% – não atingindo os 50% de acertos, como na média dos demais informantes. Outro fato relevante é o desempenho de S12, pois o percentual de acertos do pré-teste (69,44%) foi maior do que os obtidos no pós-teste (66,67%) e no teste de retenção (51,39%). Neste caso, duas situações chamam a atenção: a primeira, é que o S12 foi o sujeito que obteve maior média de acertos no pré-teste em relação a ambos os grupos analisados. Seu desempenho, no entanto, foi decrescendo no decorrer dos testes. Embora com a mesma instrução explícita aplicada, S12 foi o único sujeito que não atingiu elevação em sua pontuação do pré-teste ao pós-teste; de forma contrária, foi o sujeito que menos pontuou após a realização da instrução explícita.

Uma possibilidade seria pressupor que os efeitos das atividades de instrução explícita, por meio de atividades de percepção, só ocorreriam se o informante apresentasse, no pré-teste, desempenho inferior a um determinado patamar de acertos, mas tal hipótese não parece se confirmar, considerando, por exemplo, os resultados de S7. Esta informante igualmente parte de

percentual elevado de acertos em seu pré-teste, atingindo quase 100% no pós-teste.

Cabe considerar, com relação aos valores de S12, que, em situações de avaliação (em que se analisa, no caso dos testes desta pesquisa, o desempenho das informantes), interferências pessoais podem dificultar a execução e, por consequência, o resultado final dos testes. Neste caso específico, a aluna pode ter se policiado excessivamente – o que aumentou o nervosismo – após os encontros de instrução explícita, com intuito de colocar em prática o que aprendera na execução do pós-teste –, pois imaginava que o ideal seria que seu desempenho melhorasse em relação os pré-teste.

Os resultados do Gráfico 5 também apontam uma maior oscilação de valores para cada sujeito, o que não constatamos no Gráfico 4. O pré-teste, por exemplo, apresentou os valores mínimo (41%) e máximo (69%) de acertos de todos os demais sujeitos da pesquisa; enquanto no 2º semestre, esses resultados se mantiverem dos 50% aos 56%. O mesmo aconteceu no pós-teste, em que se tem a mínima de 66% e a máxima de 97% (o mais baixo e o mais alto valor, no pós-teste, de todos os sujeitos analisados) e no teste de retenção (de 51% a 97%).

No Quadro 10, os resultados estatísticos encontrados, igualmente com a aplicação do teste *Wilcoxon*, quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste.

Variável	Valor de <i>Z</i>	Valor de <i>p</i>
vogais abertas	-2,201	0,028
“e” aberto	-2,207	0,027
“o” aberto	-2,201	0,028

Quadro 10: Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste

Como pode ser observado, o aumento no número de acertos está totalmente voltado para a produção das vogais médias abertas. Assim, ao contrário das aprendizes do segundo semestre, as aprendizes do sexto evidenciaram uma percepção mais acurada pontualmente no que concerne a essa classe de som.

No Quadro 11, os valores estatísticos relativos à comparação de acertos obtidos no pré-teste e no teste de retenção.

Variável	Valor de Z	Valor de p
vogais abertas	-2,201	0,028
“o” aberto	-2,201	0,028

Quadro 11: Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados do pré-teste e do teste de retenção

Os resultados estatísticos do teste de retenção, conforme disposto no Quadro 11, continuam sinalizando para um aumento no número de acertos da percepção das vogais abertas, quando os valores são comparados ao pré-teste. Ao contrário do pós-teste, no entanto, a vogal aberta “e” apresentou diferença marginalmente significativa – $Z = -1,782$, $p = 0,075$ – no número de acertos.

No Gráfico 6, tem-se os valores totais dos acertos nos testes de percepção em ambos os semestres analisados.

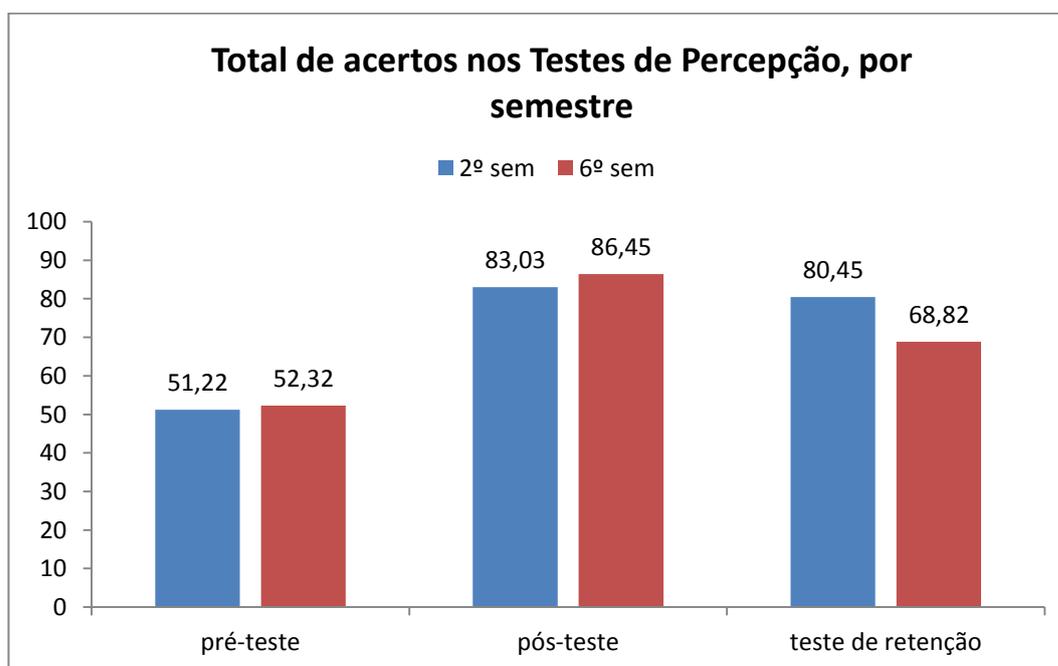


Gráfico 6 - Total de acertos no teste de percepção por semestre. Fonte: a autora.

Como podemos observar, considerando o resultado geral, os valores de acertos nos testes de percepção não apresentam expressiva oscilação, ao compararmos os dois semestres. O pré-teste e o pós-teste, por exemplo, sofrem pouquíssima alteração em ambos os grupos, ainda que diferenças tenham sido relatadas ao considerarmos o desempenho individual dos informantes, conforme Gráficos 4 e 5. A maior diferença, no entanto, encontra-se no teste de retenção. O 2º semestre atingiu o valor de 80,45% de acertos; uma alta porcentagem, ao se tratar de um teste realizado, em média, dois meses após o último contato das informantes com o tema abordado; já o sexto semestre apresentou uma média de 68,82% de acertos, o que representa 11,63% a menos que o segundo semestre. Salienta-se, no entanto, que os resultados estatísticos apontados nos Quadros 9 e 11, indiciam um bom desempenho das aprendizes do sexto semestre, uma vez que os acertos na percepção das vogais caminharam mais especificamente em direção ao aprimoramento das médias abertas.

Com o resultado geral de acertos dos testes de percepção, expostos no Gráfico 6, pode-se concluir que não há diferenças expressivas entre os resultados apresentados no pré-teste e no pós-teste de retenção nos diferentes semestres. O tempo maior de contato com a língua espanhola, bem como com a exposição à disciplina de fonética e fonologia, não foram decisivos para o que, em certa medida, se poderia esperar: um melhor resultado no grupo mais adiantado – o 6º semestre –, principalmente no que concerne ao pré-teste.

Os resultados estatísticos, com base no teste Mann-Whitney, indicam apenas, quando comparados segundo e sexto semestres, um maior número de acertos das aprendizes do sexto semestre na percepção das vogais médias fechadas – $Z = -2,201$ e $p = 0,030$.

4.1.3. Total de acertos nos testes de percepção, por contexto – 2º e 6º semestres

Como já mencionado na seção 3.2.1, as palavras selecionadas para a aplicação dos testes de percepção, bem como para a leitura, no teste de

produção, foram divididas em contextos, com base em Navarro Tomás (2004). Dessa forma, apuramos os resultados obtidos, nos dois grupos, para cada um desses contextos. No Gráfico 7, tem-se os resultados apresentados no 2º semestre.

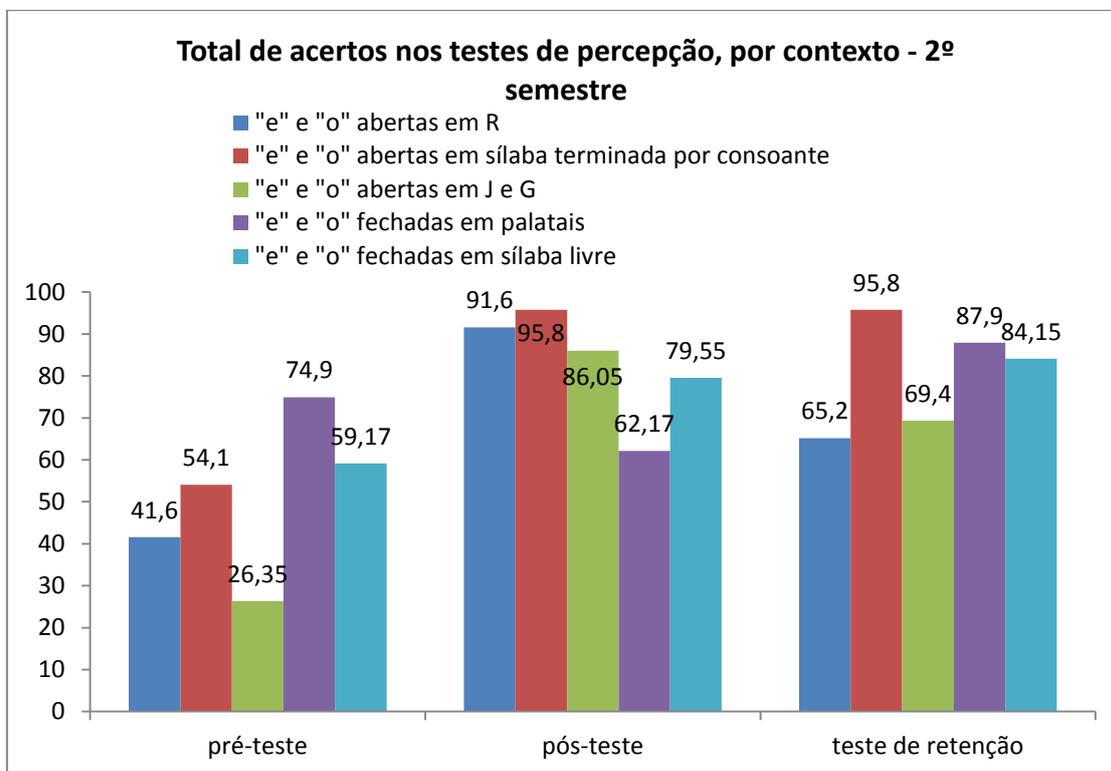


Gráfico 7 - Total de acertos nos testes de percepção, por contexto – 2º semestre. Fonte: a autora.

Conforme o Gráfico 7, as três primeiras colunas de cada teste representam os contextos das vogais abertas; já as duas últimas, os contextos das vogais fechadas.

No pré-teste, temos os maiores valores de acerto nas colunas das vogais fechadas, com 74,9% de acertos no contexto de “e e o fechadas em palatais” e 59,17% no contexto de vogais médias “fechadas em sílaba livre”. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de que, sem contato prévio com as regras de que há contextos que proporcionam maior e menor abertura das vogais em análise, as informantes possam mais facilmente identificar, de imediato, tais vogais como sendo fechadas, tendo em vista que, no espanhol, a pronúncia dessas vogais será sempre mais fechada que na língua portuguesa. Ou seja, torna-se

mais fácil avaliar as vogais como sendo fechadas no espanhol – pelo menos até o momento em que se entra em contato com as exceções.

O contexto de abertura em “j e g” foi o que menos acertos obteve, com 26,35%. Já o contexto das “sílabas abertas terminadas por consoante” atingiu pouco mais da metade de acertos, com 54,1%. Por fim, no pré-teste, o contexto de “abertas em r” chegou aos 41,6% de acertos.

No pós-teste, as valores obtidos em quatro dos cinco contextos aumentaram significativamente, em relação ao pré-teste. O único contexto que apresentou um decréscimo de 12,73% foi o de “e e o fechadas em palatais”. Neste ponto é interessante observarmos que, no pré-teste, como já mencionado, a maior quantidade de acertos foi constatada nos contextos das vogais fechadas, o que não se repetiu no pós-teste. Ou seja, após entrar em contato com as regras, as informantes acabaram não progredindo nesses resultados – que pode ser explicado como um excesso de cuidado ou correção, tendo em vista o fato de elas entenderem que, a partir de então (após o contato com os contextos), nem toda pronúncia dessas vogais seria fechada.

O Quadro 12 apresenta os resultados estatísticos, com a utilização do teste *Wilcoxon*, quando da comparação de acertos entre o pré-teste e o pós-teste.

Variável	Valor de Z	Valor de p
“o” aberto diante de “r”	-2,214	0,027
“e” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,032	0,042
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,232	0,026
“e” aberto diante de “j” e “g”	-2,041	0,041
“o” aberto diante de “j” e “g”	-2,207	0,027
“o” fechado em sílaba livre	-2,207	0,027

Quadro 12: Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste

Houve, portanto, um aumento significativo no número de acertos, comparando-se os resultados do pré-teste e do pós-teste, em todos os

contextos de abertura. Apenas a vogal média anterior não apresenta diferenças significativas diante de “r”.

O teste de retenção apresentou bons resultados, com todos os contextos ultrapassando 60% de acertos. Nesta etapa, o que chama a atenção são, novamente, os contextos das médias fechadas, em que ambos atingiram uma porcentagem maior de acertos, se comparados ao pós-teste (de 74,9% a 87,9%, para o primeiro contexto das fechadas, e 79,55% a 84,15% para o segundo).

Os resultados estatísticos obtidos, por meio do teste *Wilcoxon*, podem ser visualizados no Quadro 13.

Variável	Valor de <i>Z</i>	Valor de <i>p</i>
“o” aberto diante de “r”	2,032	0,042
“e” aberto em sílaba terminada por consoante	2,207	0,027
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	2,214	0,027
“o” aberto diante de “j” e “g”	-1.857	0,042
“o” fechado em sílaba livre	-2,003	0,045

Quadro 13: Diferenças significativas nos acertos de percepção do segundo semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do teste de retenção

Permanecem, assim, os avanços, em relação à primeira coleta, na percepção das vogais médias, tendo em vista a realização das sessões de instrução explícita.

Os valores obtidos no grupo do sexto semestre apresentaram maior oscilação entre mínimas e máximas, como se pode observar no Gráfico 8:

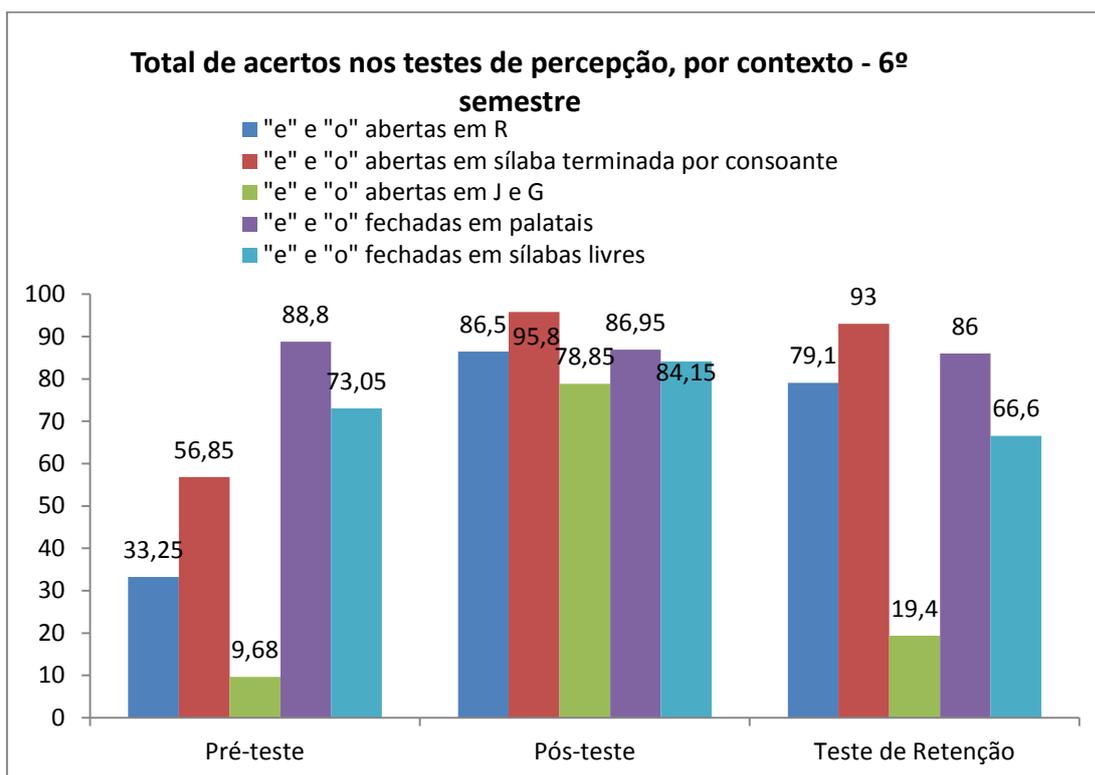


Gráfico 8 - Total de acertos nos testes de percepção, por contexto – 6º semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado, o primeiro aspecto que se sobressai, no pré-teste, é a baixa porcentagem de acertos no contexto de “e e o abertas em J e G”, com apenas 9,68% de acertos. O valor foi mais baixo, inclusive, que o apresentado no segundo semestre, com 26,35% de acertos. Seguindo essa mesma linha de comparação entre os semestres, também se pode notar que o segundo semestre obteve mais acertos que o sexto no contexto de “e e o abertas em R”, com 41,6% para o segundo e 33,25% para o sexto. Os demais contextos – em vermelho, lilás e azul claro – apresentaram valores superiores aos do primeiro grupo.

Os resultados do pós-teste trazem valores bastante expressivos, em que o menor valor de acertos se encontra em 78,85%. No Quadro 14, os resultados estatísticos com base no teste *Wilcoxon*.

Variável	Valor de Z	Valor de p
“o” aberto diante de “r”	-2,226	0,026
“e” aberto diante de “r”	-2,232	0,026
“e” aberto em sílaba terminada por consoante	-1,841	0,006
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,023	0,043
“o” aberto diante de “j” e “g”	-2,207	0,027

Quadro 14: Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do pós-teste

Conforme os resultados estatísticos, não houve aumento significativo no número de acertos, quando comparados os resultados do pré-teste e do pós-teste, no que concerne às vogais abertas, apenas com a vogal “e” diante de “j” e “g”.

Por fim, o teste de retenção apresenta, em um dos contextos, a porcentagem mais baixa de acertos em relação ao grupo anterior: em “e e o abertas em J e G”, o sexto semestre alcançou apenas 19,4%, repetindo um baixo desempenho, do mesmo contexto, no pré-teste. Este contexto, inclusive, como o Gráfico nos mostra, foi o menos pontuado, em todos os testes, no sexto semestre (9,68% no pré-teste, 78,85% no pós-teste e 19,4% no teste de retenção). Os demais contextos apresentaram valores semelhantes aos do pós-teste.

No Quadro 15, os resultados estatísticos, ao serem comparados os acertos do pré-teste e do teste de retenção.

Variável	Valor de Z	Valor de p
“o” aberto diante de “r”	-2,207	0,027
“o” aberto em sílaba terminada por consoante	-2,060	0,039

Quadro 15: Diferenças significativas nos acertos de percepção do sexto semestre quando comparados os resultados, por contexto, do pré-teste e do teste de retenção

Ao contrário dos resultados dispostos no Quadro 14, quando se consideram contextos específicos, apenas a vogal aberta posterior apresenta maior número de acertos. Sendo assim, as aprendizes do sexto semestre

apresentam um melhor desempenho no pós-teste, em que se constata um maior número de acertos, em relação ao pré-teste, em contextos diversos.

O segundo semestre, em comparação ao sexto, apresentou, no entanto, resultados mais homogêneos, quando comparados pós-teste e teste de retenção.

4.1.4 Total de acertos, por vogal (e/o abertas e fechadas), em ambos os semestres

A próxima análise a ser feita diz respeito à porcentagem de acertos, nos teste de percepção, considerando-se o total das vogais anteriores – “e” aberto e “e” fechado e das vogais posteriores – “o” aberto e “o” fechado. Serão também amalgamados os resultados das vogais abertas e das vogais fechadas, em cada um dos testes e semestres, para fins de comparação.

Observem-se os, no Gráfico 9, os valores de **e** aberta e de **e** fechada para ambos os semestres.

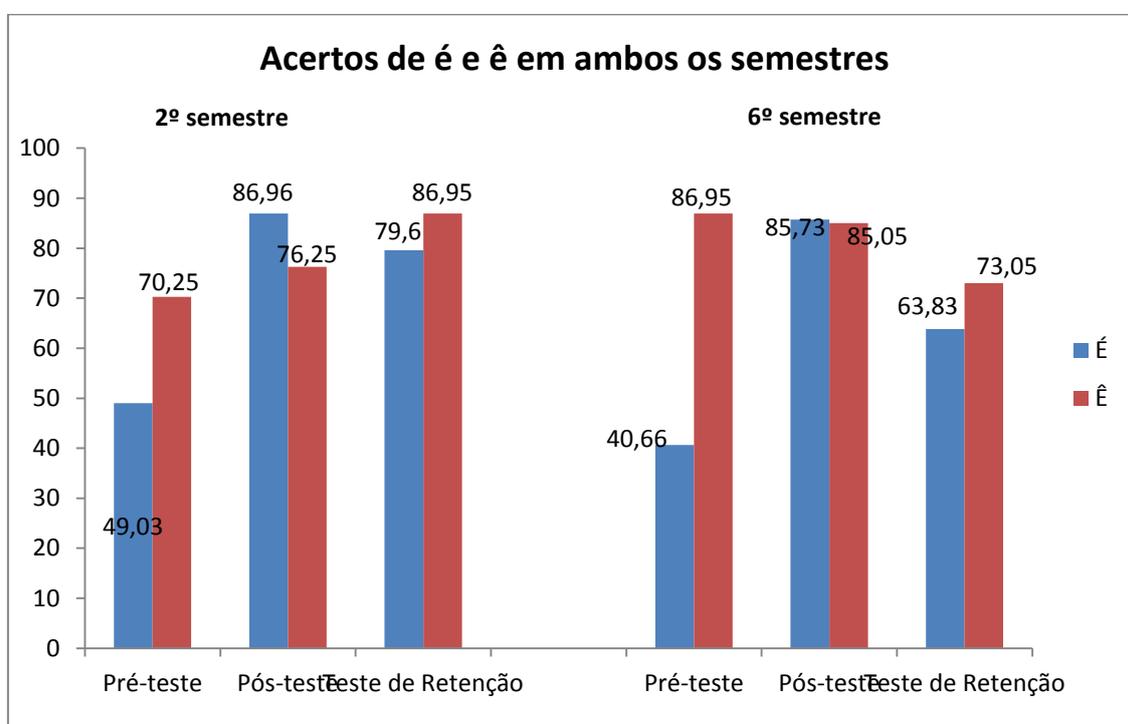


Gráfico 9 - Total de acertos de /e/ aberta e /e/ fechada, nos testes de percepção, em ambos os semestres

Fonte: a autora.

Conforme o Gráfico 9, de forma geral, os valores de **é** e **ê** não apresentam grande oscilação em relação à porcentagem de acertos, com exceção do pré-teste. Neste, a vogal fechada expressa um percentual consideravelmente maior em relação à aberta, principalmente no 6º semestre, em que a diferença entre ambas chega a 46,29%, ou seja, quase o dobro de acertos para a vogal fechada.

A vogal **ê** é a que apresenta maior quantidade de acertos no pré-teste e no teste de retenção em ambos os semestres. Dessa forma, pode-se afirmar que foi a que mais acertos alcançou nos dois grupos analisados. Como já mencionado, esse resultado pode ser explicado pelo fato de os aprendizes de espanhol como L2 terem mais facilidade em reconhecer as vogais como sendo fechadas, pois a literatura aponta o sistema fonológico do espanhol como constituído por apenas cinco vogais, com a ausência das médias-baixas. O grau de abertura das vogais baixas, quando ocorrem em contextos específicos, é provavelmente distinto do grau de abertura das vogais médias baixas do português, o que dificulta, portanto, a sua percepção.

No Gráfico 10, os valores encontrados para /o/ aberta e /o/ fechada.

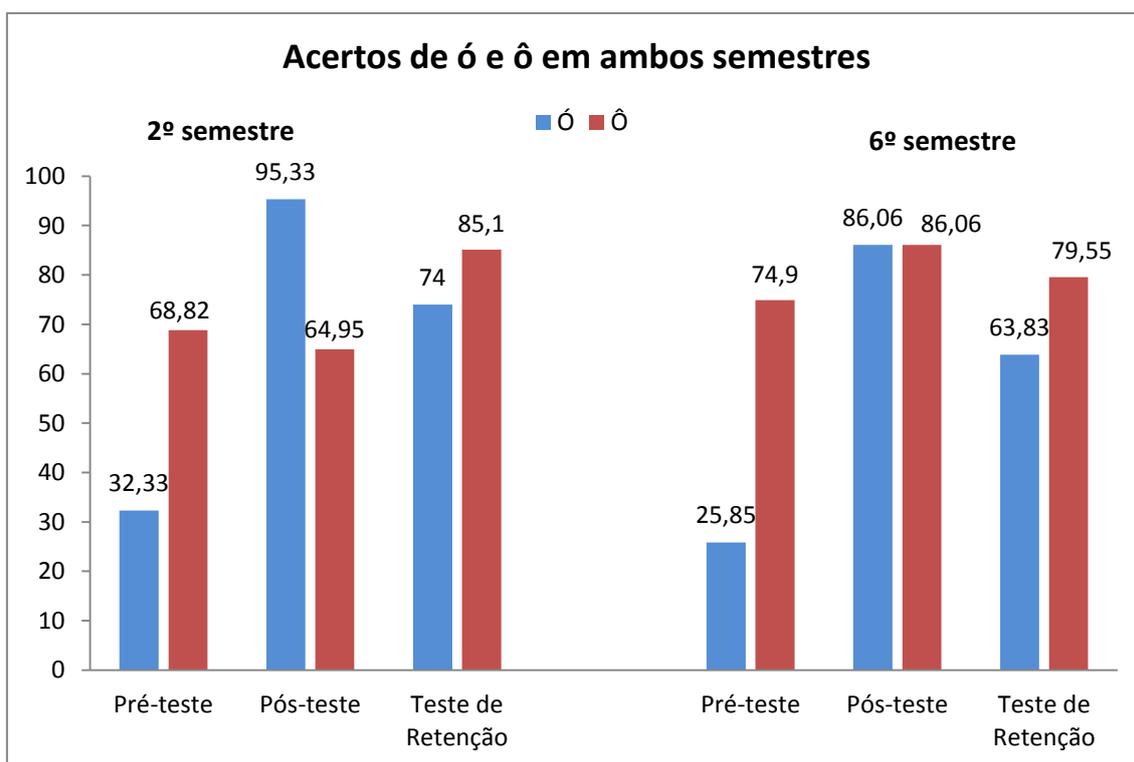


Gráfico 10 - Total de acertos de /o/ aberta e /o/ fechada, no TP, em ambos os semestres. Fonte: a autora.

Como podemos observar, no Gráfico 10, os valores de acertos oscilam, de maneira mais expressiva, no pré-teste de ambos os semestres e no pós-teste do segundo semestre.

No pré-teste do segundo semestre, encontramos uma diferença de 36,49% de acertos da vogal fechada em relação à aberta. No mesmo teste, no sexto semestre, essa diferença aumenta para 49,05% – praticamente duas vezes mais acertos de /o/ fechada em comparação a /o/ aberta.

O único momento em que a vogal aberta obteve mais acertos que a fechada foi no pós-teste do segundo semestre, em que temos 64,95% para a fechada e 95,33% para a aberta. Nos demais casos, /o/ fechada obteve mais acertos que /o/ aberta, com exceção do pós-teste do sexto semestre, em que os valores são iguais.

De forma geral, então, as vogais fechadas foram as que obtiveram maior percentual de acertos em ambos os semestres, o que pode ser mais bem observado no Gráfico 11.

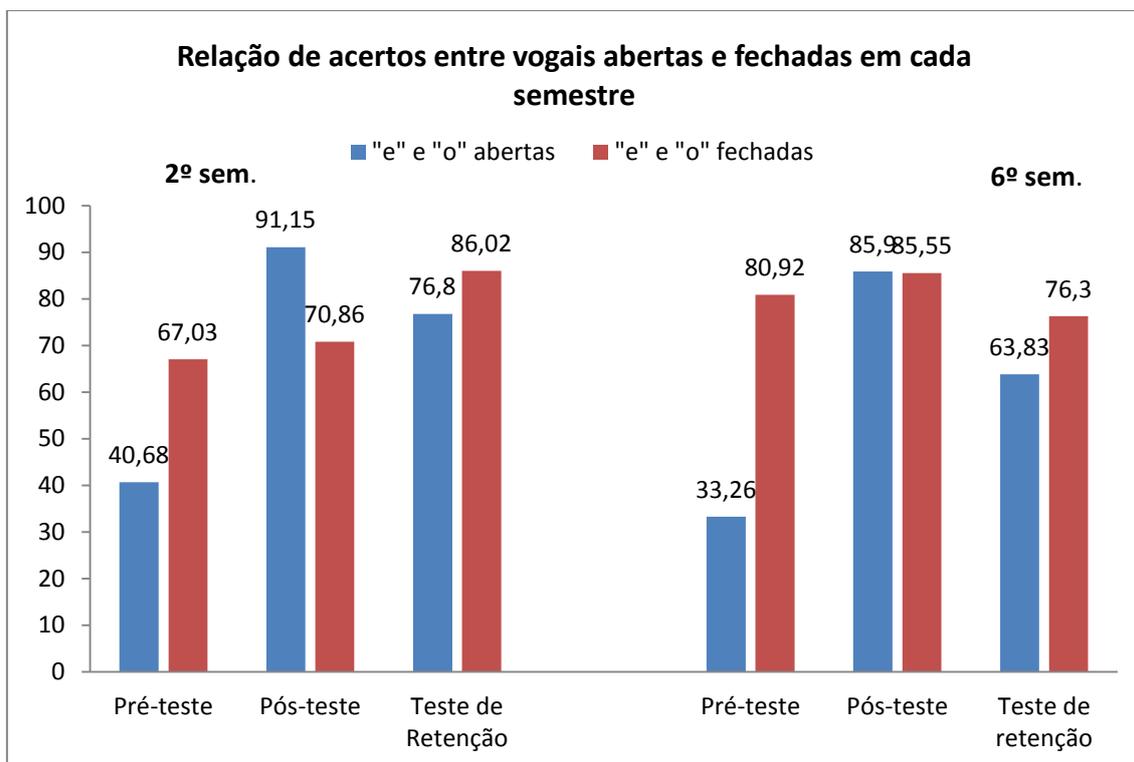


Gráfico 11 - Relação de acertos, no TP, entre as vogais abertas e fechadas em cada semestre. Fonte: a autora.

Analisando o total de acertos entre as vogais abertas e fechadas, confirmamos a predominância de maior percentual para /e/ e /o/ fechadas. O que vemos representado no Gráfico 11 se repetiu nos Gráficos 9 e 10: no pré-teste, os valores das vogais fechadas sempre se sobressaíram; no pós-teste, os valores ficaram mais equiparados, aumentando a percepção das vogais abertas, pós aplicação da instrução explícita, e, finalmente, no teste de retenção, as diferenças entre abertas e fechadas oscilam menos que nos demais testes.

O que podemos concluir, com a análise dos resultados dos testes de percepção, é que a instrução explícita trouxe efeitos positivos para ambos os semestres, tendo em vista os percentuais do pós-teste em relação ao pré-teste. Dessa forma, as informantes passaram a prestar mais atenção nos contextos de abertura das vogais em estudo, aumentando, assim, a porcentagem de acertos no pós-teste.

4.2 A produção

Nesta seção, serão apresentados os resultados da produção das vogais médias realizadas pelas aprendizes, primeiramente no que concerne aos contextos de abertura das vogais, na sequência, no que concerne aos contextos de fechamento.

Antes de introduzir-se a abordagem acerca dos valores obtidos na produção das aprendizes de espanhol, é importante lembrar os parâmetros acústicos que serão analisados no presente estudo. Os resultados da análise das vogais médias do espanhol foram obtidos por meio dos valores do ponto médio de F1 e F2, bem como por meio dos valores de duração relativa. Esses valores foram extraídos tanto das produções de falantes nativas de espanhol uruguaio, quanto de aprendizes brasileiras de espanhol, a fim de que se possa estabelecer comparações entre ambas as produções.

4.2.1 Resultado geral, e por contextos, da produção das vogais /e/ e /o/

A apresentação dos valores extraídos para as vogais médias foi realizada tomando-se como base os contextos de abertura e fechamento das vogais médias /e/ e /o/, em conformidade com Navarro Tomás (2004). Esses contextos foram considerados tanto nos testes de percepção elaborados com o *software* TP, apresentados na seção 4.1.1, quanto nos testes de produção, apresentados na presente seção. Os valores das vogais em estudo foram plotados e, em cada plote, constam, para cada contexto e para cada vogal, os resultados referentes às frequências F1 e F2 das falantes nativas de espanhol uruguaio e das aprendizes brasileiras de espanhol, a fim de que se possa analisar e comparar as produções dos dois grupos investigados.

Iniciar-se-á a análise pelo grupo de aprendizes do 2º semestre do Curso de Letras Português-Espanhol. Para tanto, será apresentada, em gráficos, a média de resultados do total de produção de todas as vogais produzidas em contextos de abertura pelas uruguias e brasileiras.

Posteriormente, será realizado o mesmo processo com as vogais produzidas por aprendizes do sexto semestre.

Nos gráficos, observar-se-ão os valores referentes aos resultados do pré-teste (azul), pós-teste (vermelho) e teste de retenção (roxo), das aprendizes brasileiras de espanhol. Os resultados das falantes nativas de espanhol uruguaio será apresentado em preto.

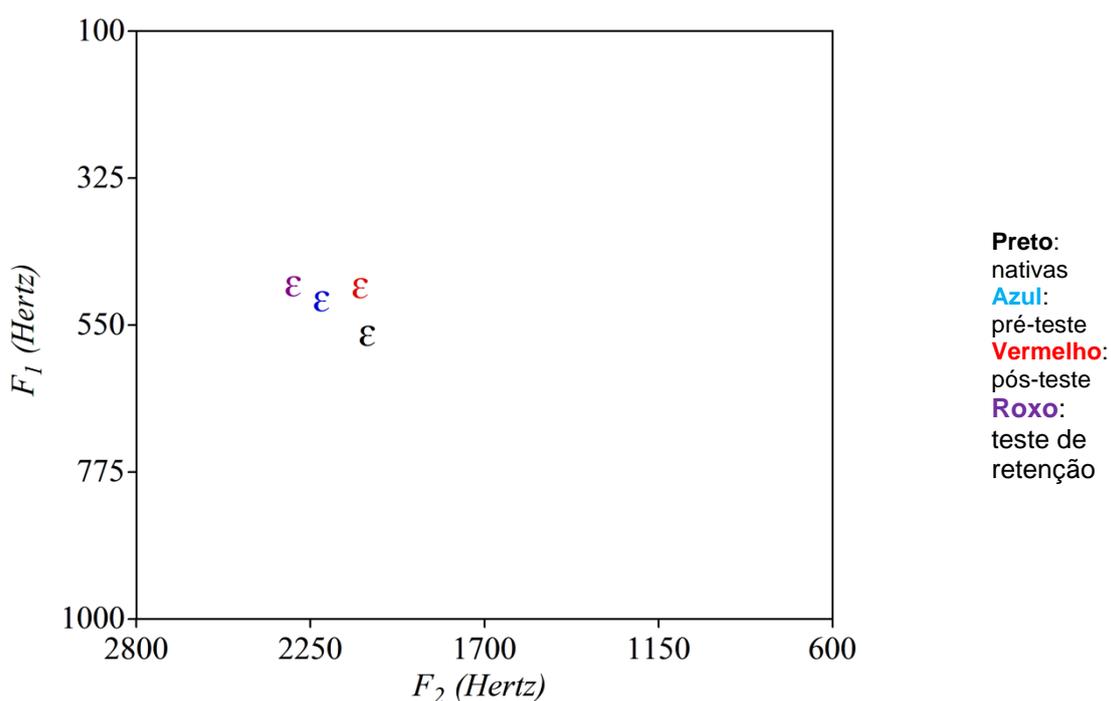


Gráfico 12 - Médias de F1 e F2 do total de produção da vogal /e/, em contexto de abertura, por informantes uruguaios e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

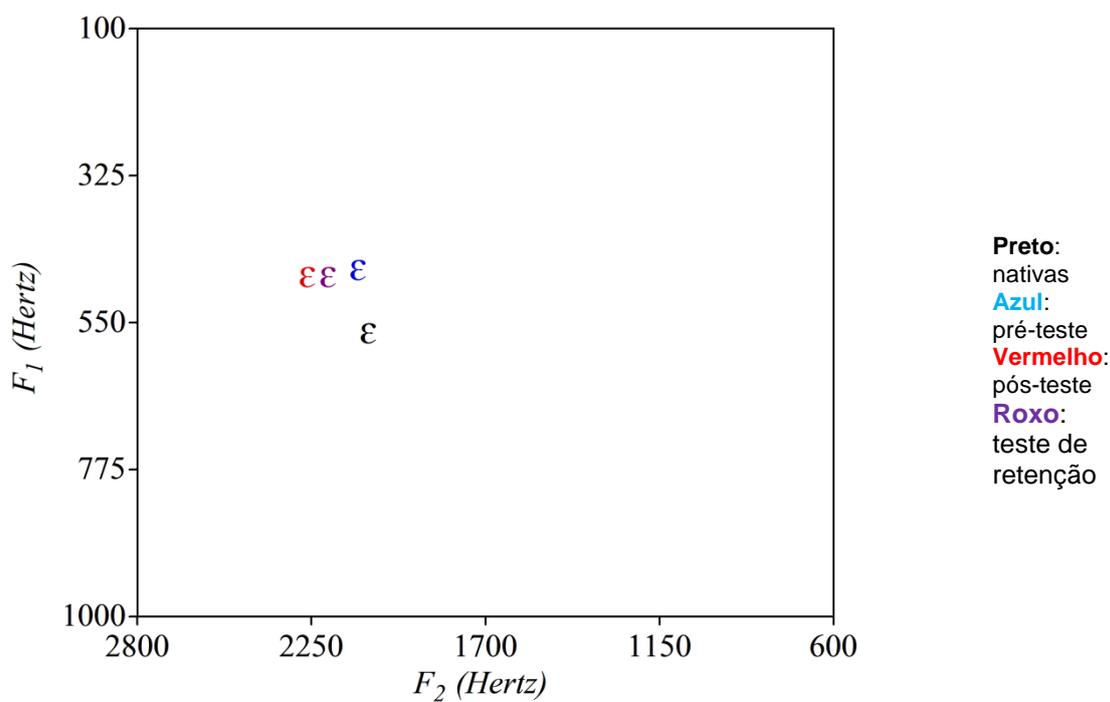


Gráfico 13 - Médias de F1 e F2 do total de produção da vogal /e/, em contexto de abertura, por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado, a vogal /e/, em contextos de abertura, foi, de maneira geral, produzida pelas aprendizes brasileiras de espanhol, com maior altura e anterioridade do que a produção das uruguaias.

A produção das aprendizes manteve considerável linearidade em relação aos valores de F1, no decorrer dos testes, sendo que, apenas no pré-teste, para as informantes do segundo semestre, os resultados foram mais altos e, portanto, mais próximos aos das nativas. Já com relação ao sexto semestre, os resultados do pós-teste e do teste de retenção apresentaram maior proximidade com o resultado das falantes nativas de espanhol. Em relação a F2, todas as médias de produções das aprendizes sinalizam para vogais mais anteriorizadas.

Veja-se, nos Gráfico 14 e 15, os resultados totais relativos à produção da vogal /o/ mais aberta, no grupo de aprendizes do Curso de Letras.

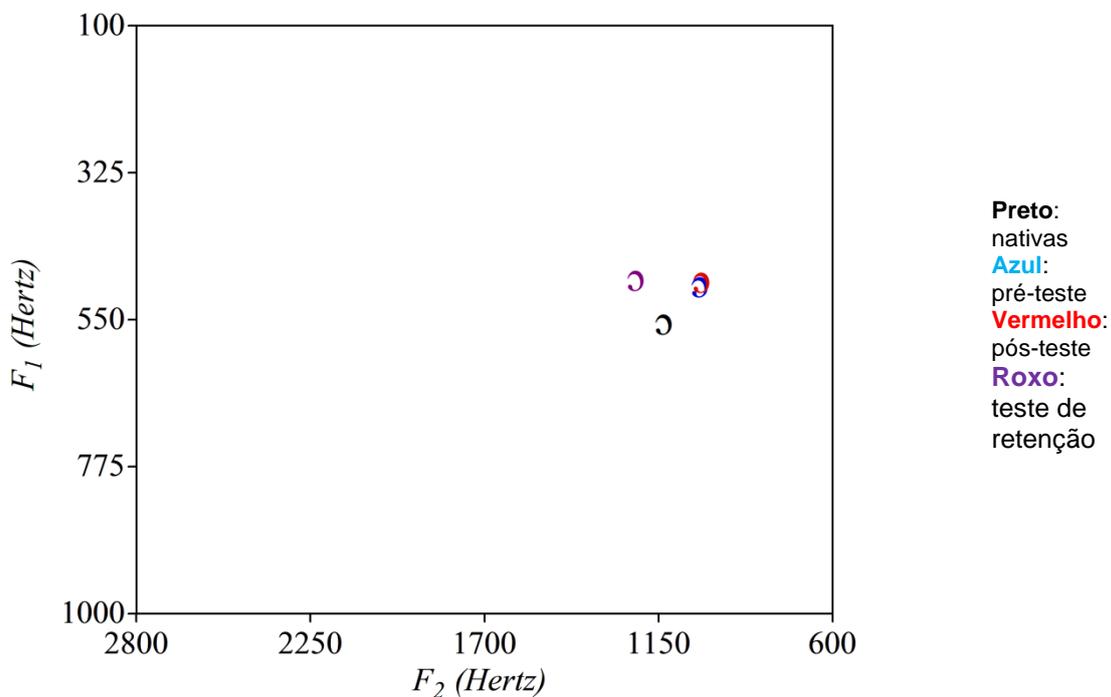


Gráfico 14 - Médias de F1 e F2 do total de produção de /o/, em contextos de abertura, por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

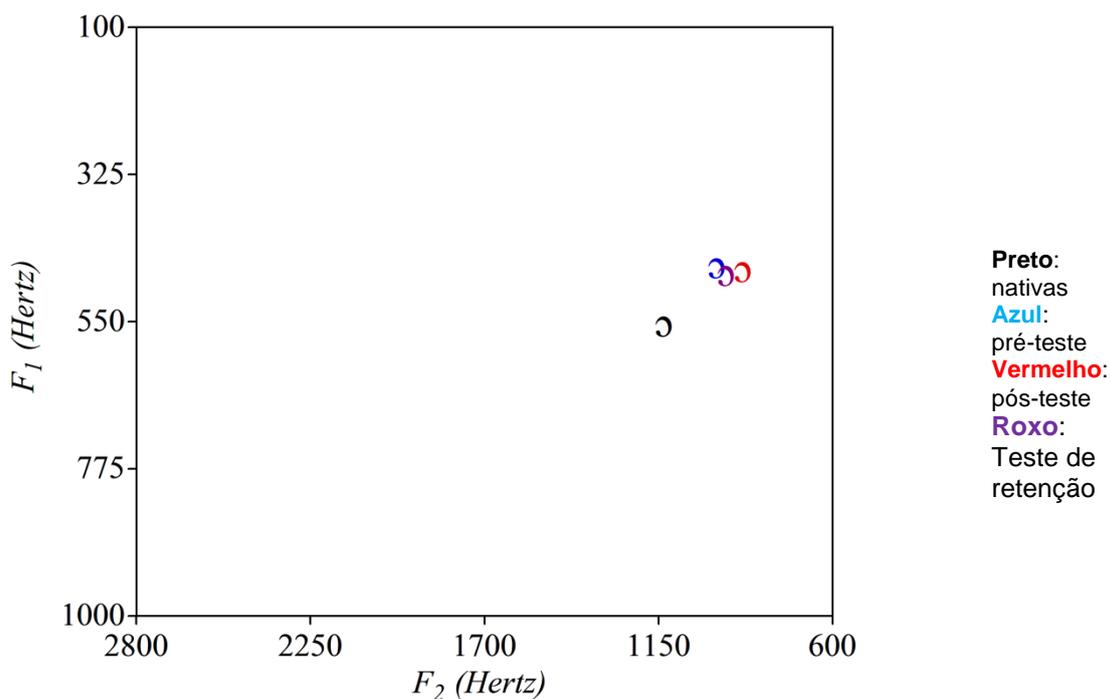


Gráfico 15 - Médias de F1 e F2 da produção total da vogal /o/, em todos os contextos de abertura, por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Conforme o resultado exposto nos Gráficos 14 e 15, há semelhança dos valores obtidos para F1, considerando os três testes, no grupo das aprendizes brasileiras de espanhol, com a vogal /o/ mais aberta. Tal semelhança é ainda mais expressiva nos dados das aprendizes do sexto semestre. O pré-teste e o pós-teste, por exemplo, obtiveram resultados muito próximos, contando com valores de 496 Hz (F1) e 1003 Hz (F2) no pré-teste, e 489 Hz (F1) e 998 Hz (F2) no pós-teste. As nativas de espanhol, em contrapartida, realizaram a articulação de /o/ em contexto de abertura de forma mais baixa do que as aprendizes brasileiras.

Com relação à média total de produção da vogal /e/, em contexto de fechamento, pode-se observar que houve uma proximidade de valores entre os grupos de aprendizes brasileiras de espanhol e falantes nativas de espanhol uruguaio. Neste contexto, a vogal /e/, de forma geral, foi produzida, pelas brasileiras, de forma muito semelhante às nativas. Esses valores são próximos tanto em relação ao F1 quanto ao F2. Dessa forma, as brasileiras obtiveram valores de 480 Hz (F1) e 2339 Hz (F2) no pré-teste; 468 Hz (F1) e 2217 Hz (F2) no pós-teste; 460 Hz (F1) e 2420 Hz (F2) no teste de retenção. Enquanto as uruguias obtiveram 491Hz (F1) e 2219 Hz (F2).

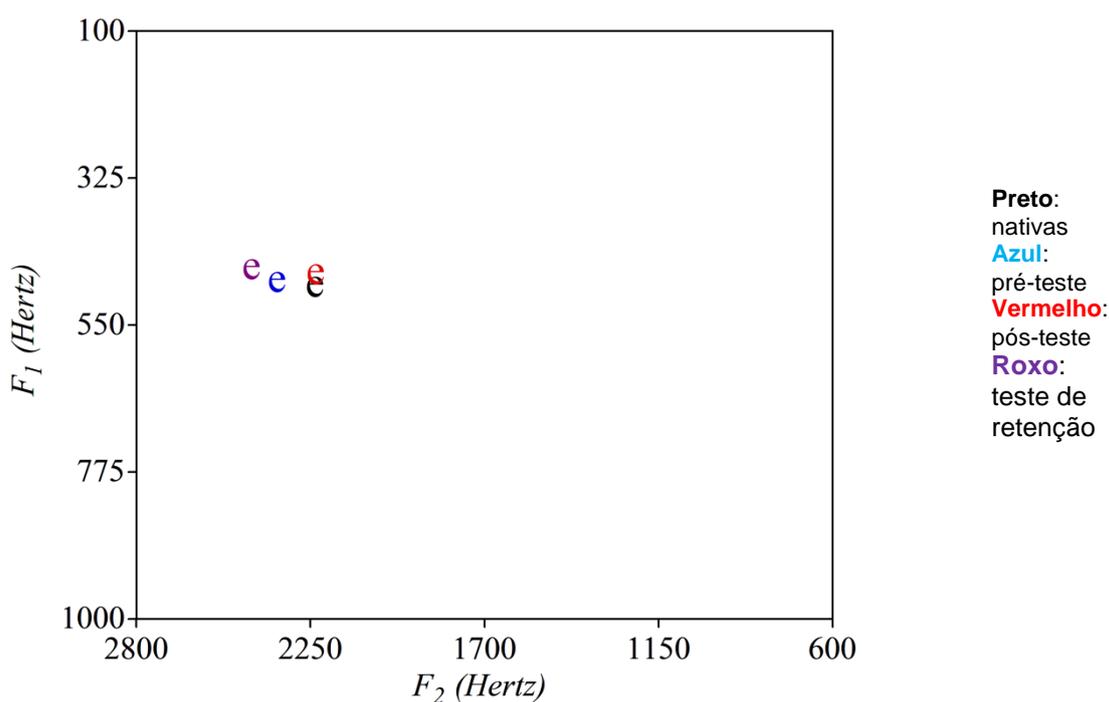


Gráfico 16 - Médias de F1 e F2 do total de produção das vogais /e/, em contextos de fechamento, por informantes uruguias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

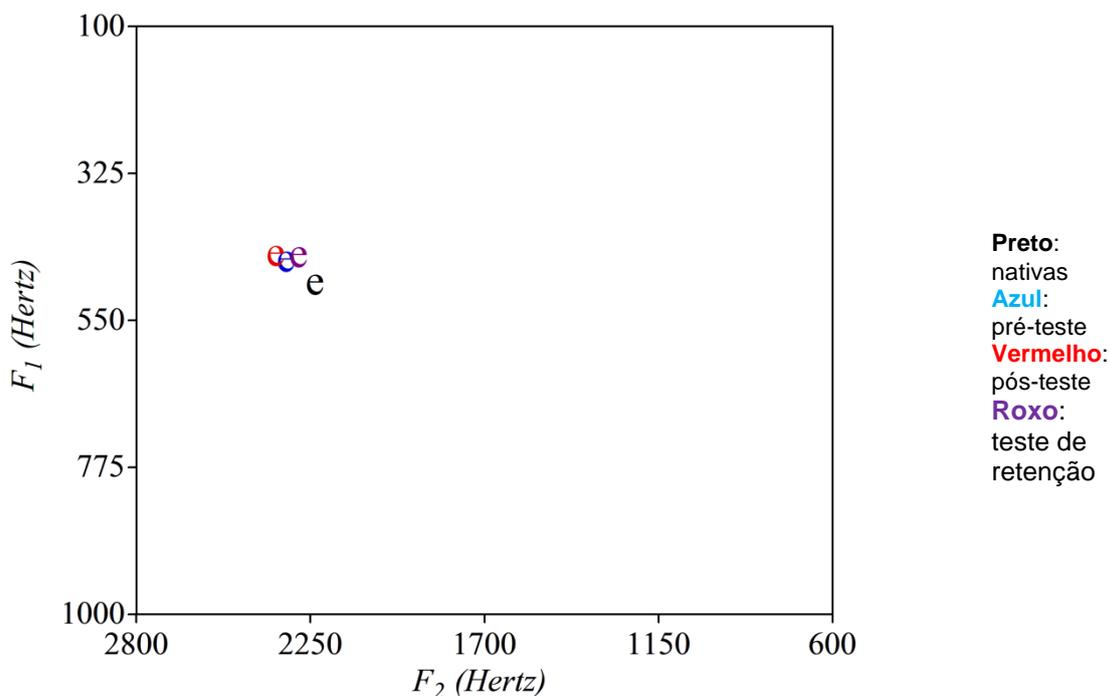


Gráfico 17 - Médias de F1 e F2 da produção total da vogal /e/, em todos os contextos de fechamento, por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Com relação a F2, os resultados de ambos os grupos foram semelhantes, principalmente no que concerne aos dados do pós-teste das brasileiras do segundo semestre em comparação aos dados das uruguaias.

Na sequência, serão analisados os resultados de médias totais obtidos pelas falantes nativas de espanhol uruguaio e pelas aprendizes brasileiras de espanhol em relação à produção de /o/ em contextos de fechamento.

É interessante destacar que, quanto ao segundo formante, após a instrução explícita, as aprendizes brasileiras realizaram as produções das vogais mais abertas ligeiramente mais posteriores e, portanto, mais próximas, ainda, das falantes nativas de espanhol. Considerando o teste de retenção,

diferentemente do pré-teste e do pós-teste, verifica-se que houve maior anterioridade da vogal /e/ em contexto de fechamento.

Os Gráficos 18 e 19 mostram os valores da média total de produção da vogal /o/, em contexto de fechamento, para o grupo de estudantes do Curso de Letras Português-Espanhol.

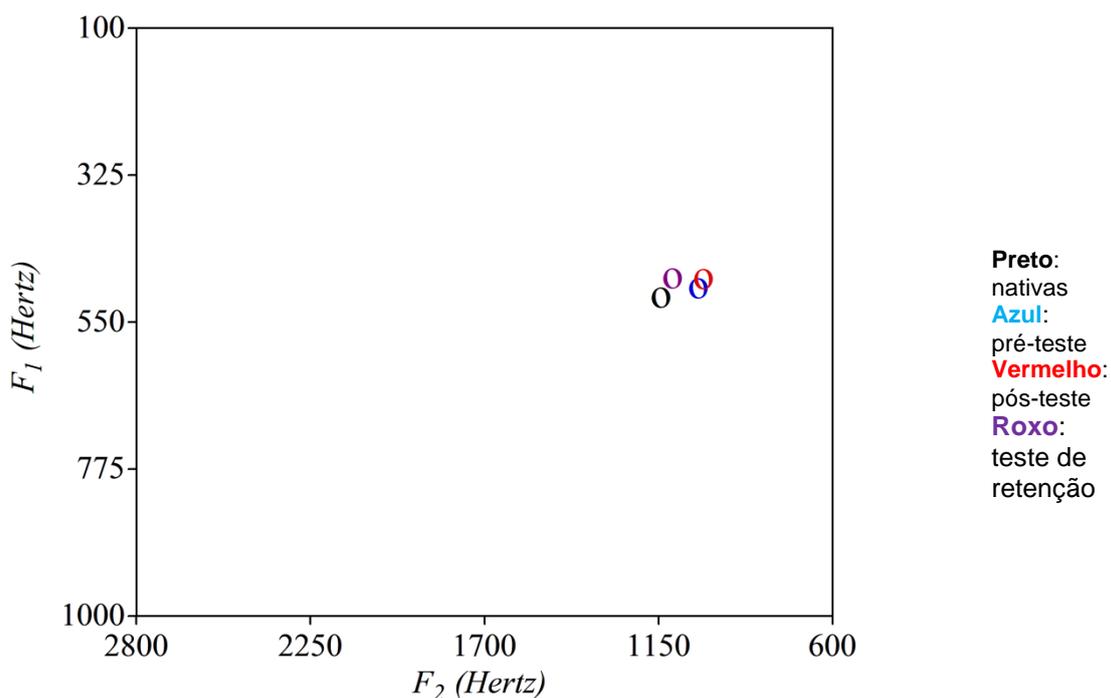


Gráfico 18 - Médias de F1 e F2 do total de produção das vogais /o/, em contexto de fechamento, por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

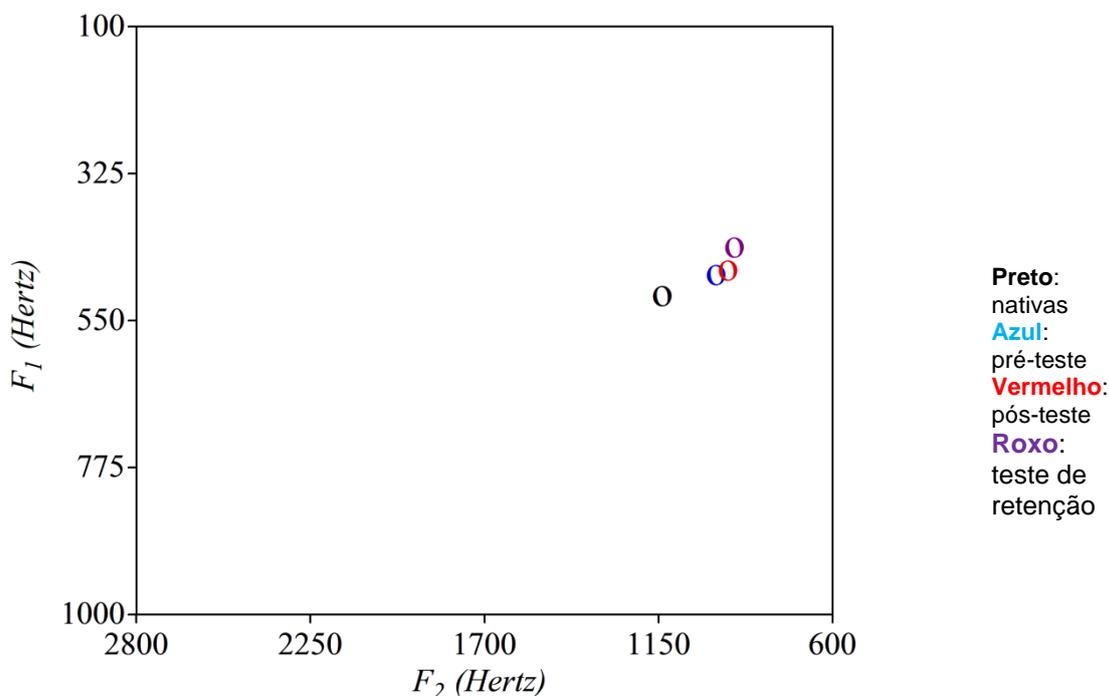


Gráfico 19 - Médias de F1 e F2 da produção total da vogal /o/, em todos os contextos de fechamento, por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado, há, assim como nas produções de /e/ fechado, semelhança entre as falantes nativas uruguaias e as aprendizes brasileiras de espanhol do segundo semestre. Essa semelhança se dá tanto em relação à altura das vogais (F1), quanto à posterioridade (F2). Chama a atenção, no entanto, que a maior aproximação entre as produções de nativas e aprendizes ocorre quando das produções do teste de retenção.

A partir dos resultados expostos no Gráfico 19, nota-se que, no entanto, que, para as aprendizes do sexto semestre, o teste de retenção apresentou uma vogal com maior altura e maior posterioridade em relação aos demais resultados reportados nos gráficos.

Na sequência, será mostrado o desempenho de produção para ambas as vogais de análise, em cada um dos contextos – três de abertura e dois de fechamento.

4.2.1.1 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais aberta, em contexto de /r/

O primeiro contexto que se analisou foi o das vogais /e/ e /o/ pronunciadas de forma aberta em contato com um segmento rótico.

Neste contexto, a produção das nativas uruguaias, referentes à vogal /e/, contou com uma média de valores de 597Hz para F1 e 1955Hz para F2. Já as aprendizes brasileiras de espanhol, do 2º semestre, obtiveram 519Hz (F1) e 2198Hz (F2), no pré-teste; 509Hz (F1) e 1825Hz (F2), no pós-teste; e 489Hz (F1) e 2192Hz (F2) no teste de retenção.

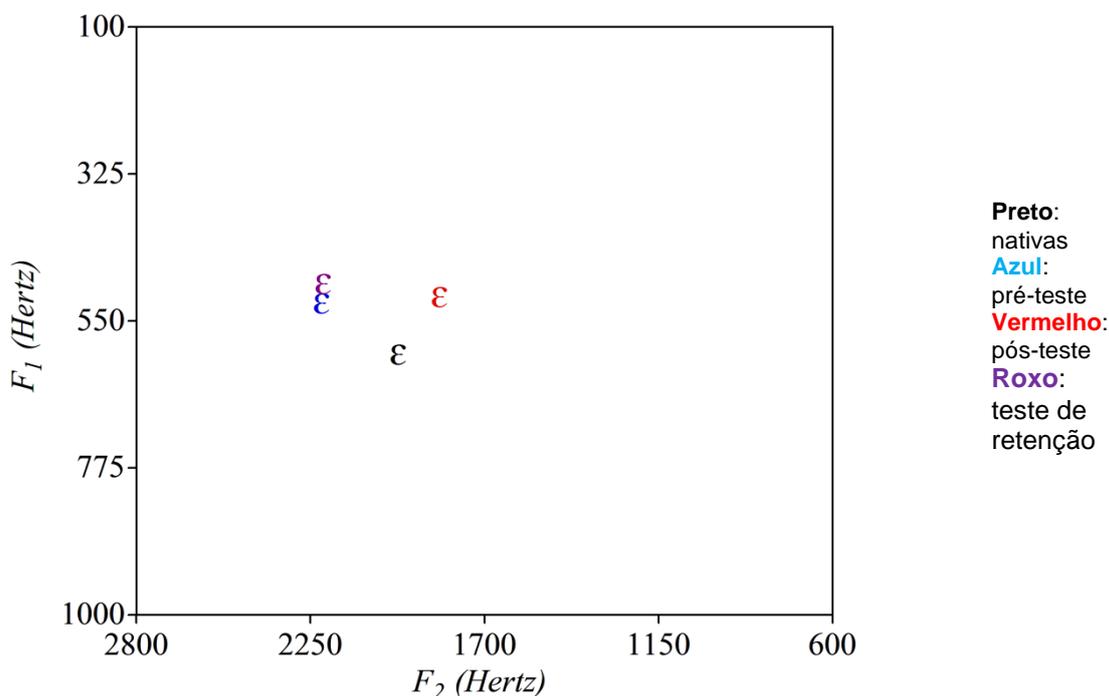


Gráfico 20 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado no Gráfico 20, os valores de F1 das aprendizes brasileiras de espanhol do 2º semestre foram mais baixos do que o

das nativas. Isso significa que as brasileiras, em todos os testes, produziram a vogal /e/ em contexto de abertura, em contato com /r/, de forma mais alta do que as uruguaias.

Já em relação ao F2, o pós-teste das brasileiras foi o que apresentou resultado mais próximo ao das nativas, porém, menor. Com isso, a produção de /e/ das uruguaias, neste contexto, foi mais anterior em relação à produção das brasileiras.

No entanto, no pré-teste e no pós-teste das aprendizes brasileiras de espanhol, os valores de F2 foram maiores do que o das uruguaias. Ou seja, antes da instrução explícita, a produção das brasileiras, para /e/, era mais anterior, em relação às uruguaias e ao próprio pós-teste (depois da instrução).

O valor do pré-teste foi muito semelhante ao encontrado no teste de retenção. Assim, sem instrução explícita, a produção da vogal /e/ em contexto de abertura, diante de um rótico, foi mais posterior do que a das nativas. O mesmo aconteceu no teste de retenção, quando as brasileiras passaram dois meses sem contato com nenhum tipo de instrução referente ao tema de pesquisa.

Ainda neste contexto, passa-se a analisar os valores obtidos com a produção da vogal /o/, mais aberta, em contato com o segmento rótico. Os resultados foram bem semelhantes ao longo dos testes com as aprendizes brasileiras. A produção das nativas resultou em uma média de 557Hz (F1) e 1173Hz (F2). Já as brasileiras obtiveram 510Hz (F1) e 1100Hz (F2) no pré-teste; 496Hz (F1) e 1064Hz (F2) no pós-teste; e 487Hz (F1) e 1045Hz (F2) no teste de retenção.

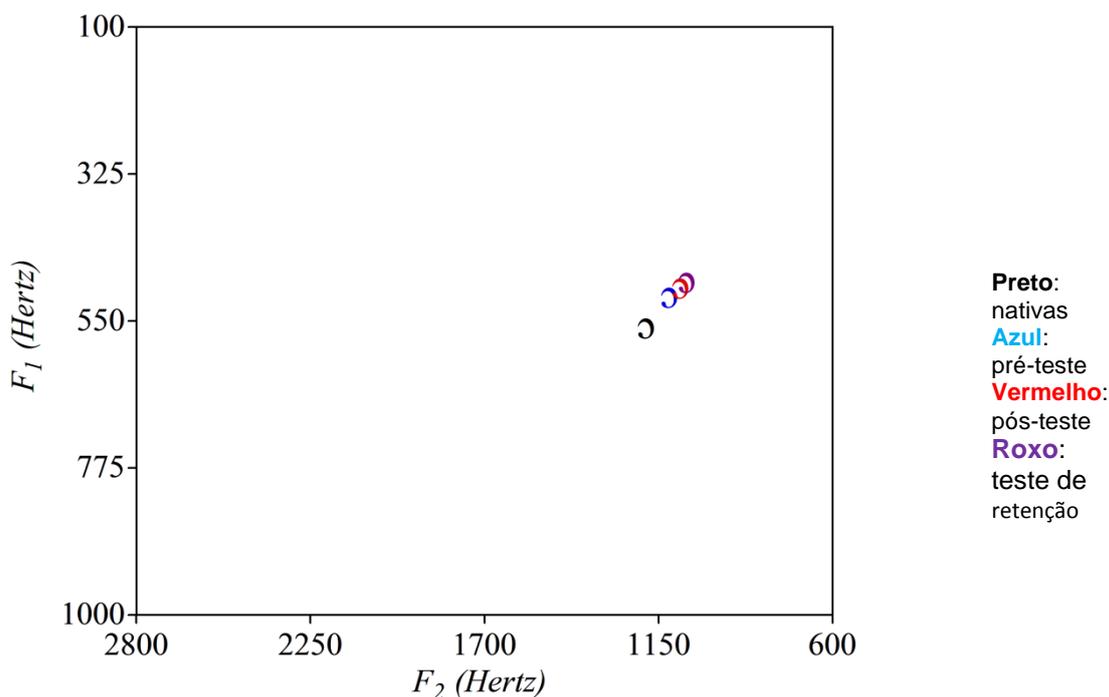


Gráfico 21 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/ em contexto de abertura, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Com relação aos valores de F1, o pré-teste foi o que contou com o valor mais próximo das nativas e o teste de retenção, o mais distante. As uruguaias produziram a vogal /o/, neste contexto, de forma mais baixa do que as brasileiras. A realização mais baixa, nesse caso, foi registrada no pré-teste; e, em contrapartida, no teste de retenção, a vogal ficou ainda mais alta.

Com relação a F2, a produção das nativas foi mais anterior do que a das brasileiras. Assim como para os valores relativos à altura, as produções, no pré-teste, em relação à anterioridade, foram mais próximas das produzidas pelas uruguaias.

No que concerne às produções das aprendizes do sexto semestre, a média de resultados de produção da vogal /e/, pronunciada de forma mais aberta, em contato com /r/, foram as seguintes: 476 Hz (F1) e 2221 Hz (F2) no pré-teste; 484 Hz (F1) e 2241 Hz (F2) no pós-teste; e 489 Hz (F1) e 2171 Hz (F2) no teste de retenção.

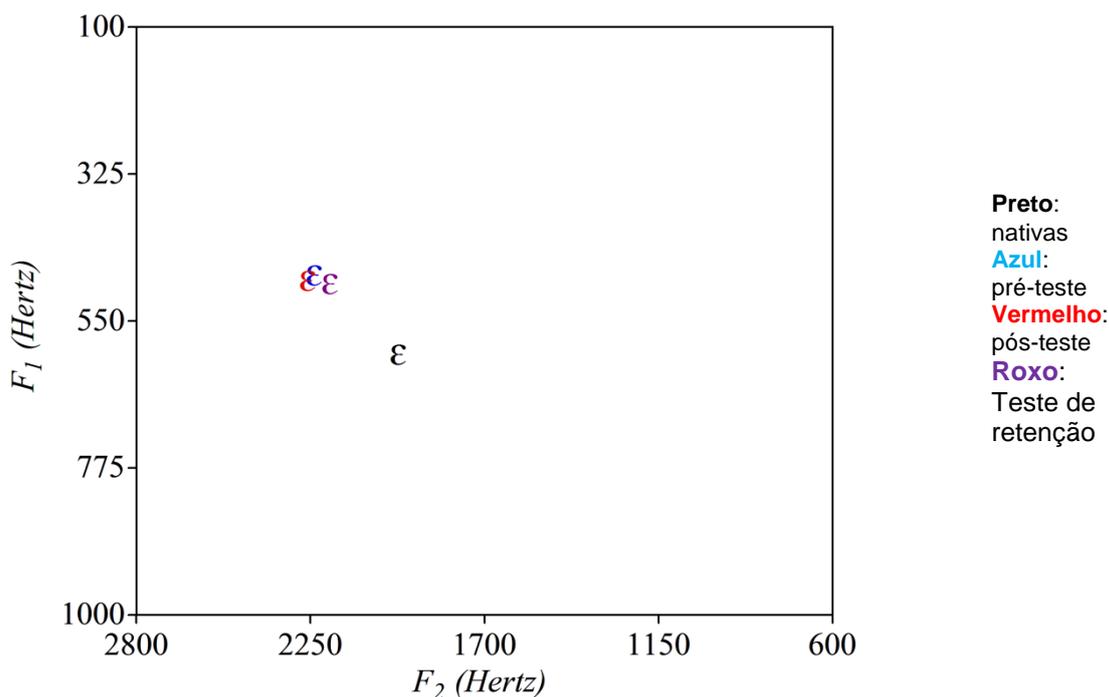


Gráfico 22 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado no Gráfico 22, a produção de /e/, pelas nativas uruguaias, neste contexto, foi mais baixa e mais posterior do que as produções das aprendizes brasileiras do 6º semestre. Nesse caso, as médias dos três testes são similares e, igualmente, distantes da média apresentada pelas uruguaias, tanto em relação aos valores de F1 quanto de F2.

Os resultados desse mesmo contexto, para a vogal /o/, foram diferentes, conforme mostra o Gráfico 23. Os valores médios de F1 e F2, obtidos pelas uruguaias, foram de 557Hz (F1) e 1173 Hz (F2). Já as aprendizes alcançaram 463 Hz (F1) e 1020 Hz (F2), no pré-teste; 478 Hz (F1) e 977 Hz (F2) no pós-teste; e 486 Hz (F1) e 963 Hz (F2) no teste de retenção.

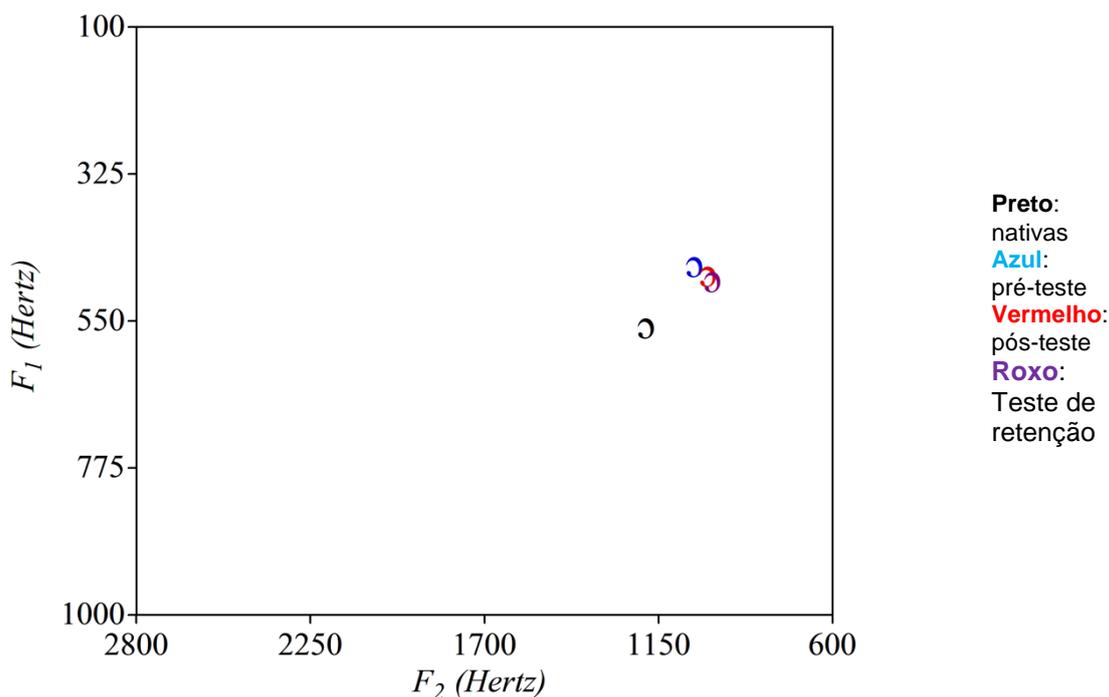


Gráfico 23 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de /r/, produzida por informantes uruguaios e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Conforme o Gráfico 23, a produção das uruguaias, neste contexto, foi igualmente mais baixa, mas mais anterior do que a das aprendizes.

4.2.1.2 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais aberta, em contexto de sílabas terminadas por consoante

O próximo contexto a ser reportado é o das vogais /e/ e /o/ produzidas de forma mais abertas em sílabas que terminam por consoante (com exceção de *m, n, s, d, x, z, x*). Para a vogal *e*, As uruguaias realizaram uma média de 605Hz (F1) e 1938 Hz (F2); ao passo que as brasileiras produziram 524 Hz (F1) e 2116 Hz (F2) no pré-teste; 487 Hz (F1) e 2123 Hz (F2) no pós-teste; e 494 Hz (F1) e 2261 Hz (F2) no teste de retenção.

Vejam-se os valores de F1 e F2 reportados para /e/, neste contexto, conforme o Gráfico 18.

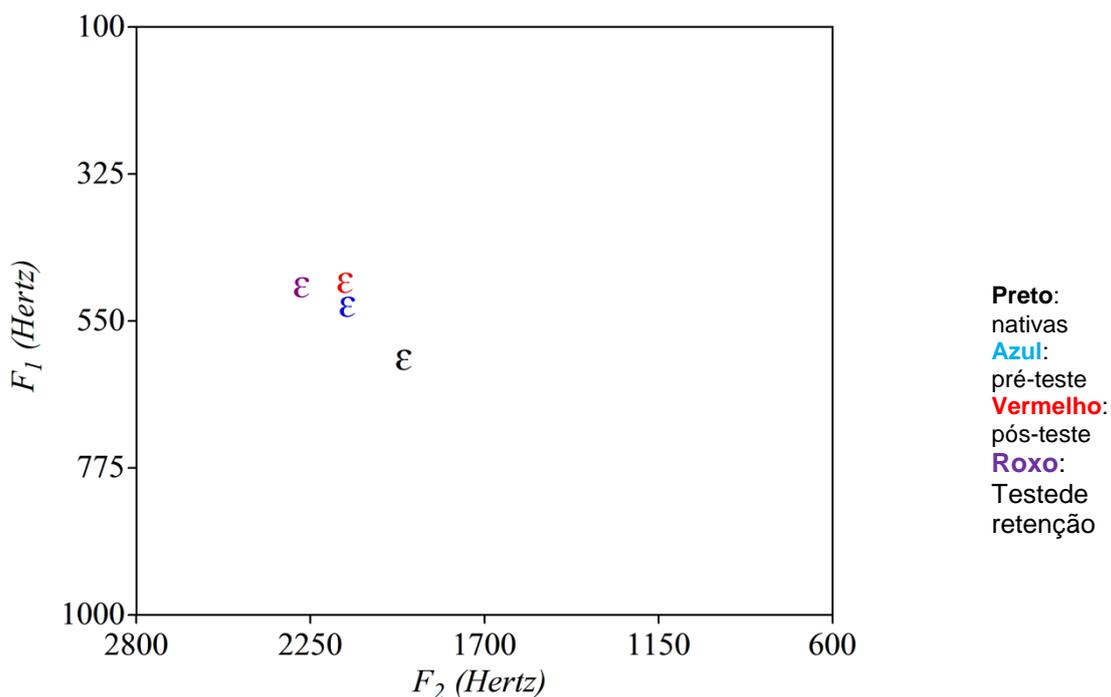


Gráfico 24 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado, no Gráfico 24, a produção das nativas, para /e/, em contexto de sílaba terminada por consoante, foi mais baixa e mais posterior, se comparada às aprendizes do segundo semestre. Além disso, o resultado obtido pelas aprendizes brasileiras no pré-teste, em azul, é o mais próximo das uruguaias, tanto em altura quanto em anterioridade. O teste de retenção obteve resultado, em F2, mais anterior do que os demais.

No Gráfico 25, são reportados os valores de produção, desse mesmo contexto, para a vogal /o/.

Os valores obtidos para /o/, pronunciado de forma mais aberta, em contexto de sílaba terminada por consoante, para as uruguaias, foram de 546 Hz (F1) e 1168 Hz (F2). No grupo das aprendizes brasileiras do segundo semestre, obteve-se a média de 483 Hz (F1) e 1007 Hz (F2) no pré-teste; 477 Hz (F1) e 1020 Hz (F2) no pós-teste; e 487 Hz (F1) e 1315 Hz (F2) no teste de retenção.

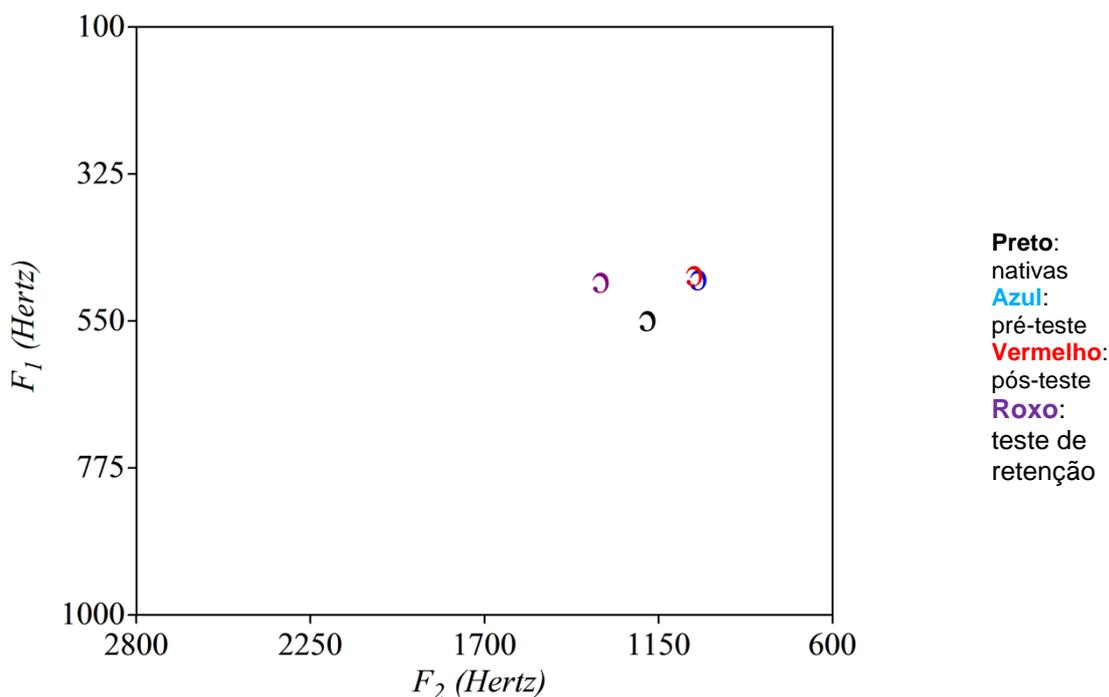


Gráfico 25 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado, no Gráfico 25, a produção das nativas para /o/, neste contexto, foi mais baixa e mais anterior do que os resultados das brasileiras, obtidos no pré e no pós-teste. Esses dois testes, para as brasileiras, aliás, apresentaram resultados muito semelhantes.

A produção da vogal /o/ pelas brasileiras, tanto antes quanto depois da instrução explícita, foi mais alta e mais posterior, em comparação com as nativas. Já no teste de retenção, os valores de F1 não foram diferentes do pré e do pós-teste; porém, em relação a F2, o teste de retenção apresentou valores mais anteriores do que aquele apresentado pelas uruguaias.

Já as brasileiras do sexto semestre apresentaram uma média de 478 Hz (F1) e 2242 Hz (F2) no pré-teste; 487 Hz (F1) e 2121 Hz (F2) no pós-teste; e 486 Hz (F1) e 2066 Hz (F2) no teste de retenção.

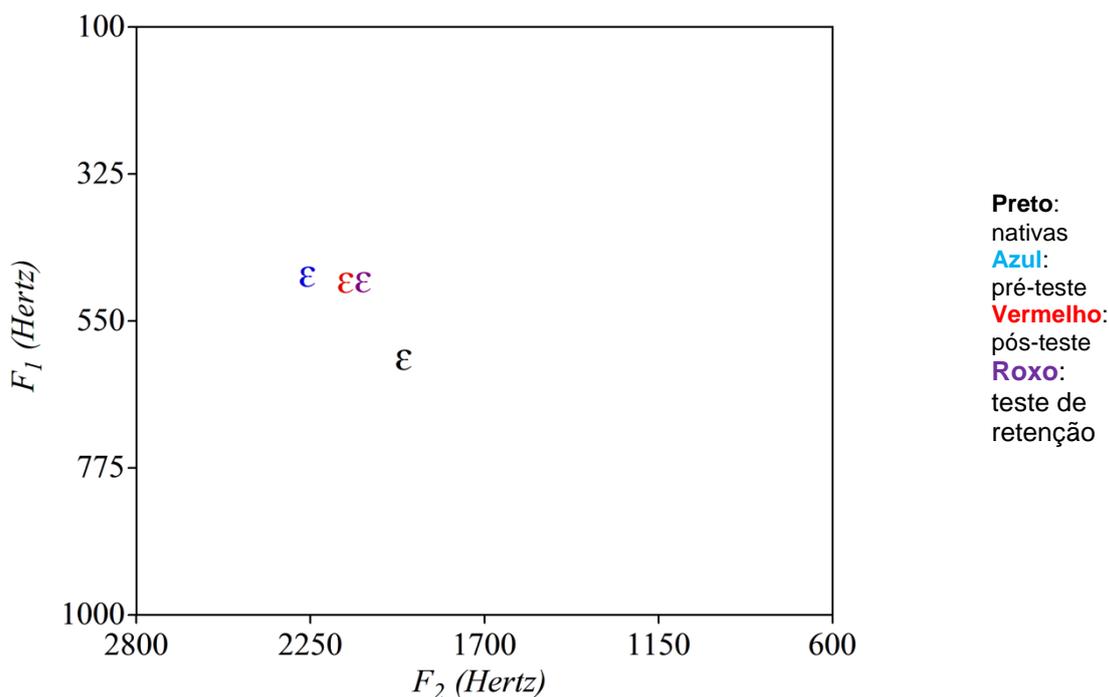


Gráfico 26 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaios e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Como é possível observar no Gráfico 26, com contexto de abertura em que /e/ está em sílaba terminada por consoante, a produção da vogal pelas nativas foi mais baixa e mais posterior, se comparada às brasileiras.

O grupo das aprendizes manteve os valores de F1 bem próximos no decorrer de cada teste, mas, com relação ao F2, no entanto, houve maior posterioridade e, portanto, mais proximidade com os valores uruguaios, após a aplicação da instrução explícita (pós-teste e teste de retenção), tendo em vista que o pré-teste apresentou dados mais anteriores do que os demais.

Já em relação aos valores reportados para a vogal /o/, neste contexto de abertura, as brasileiras apresentaram valores de 470 Hz (F1) e 956 Hz (F2) no pré-teste; 467 Hz (F1) e 890 Hz (F2) no pós-teste; e 477 Hz (F1) e 947 Hz (F2) no teste de retenção.

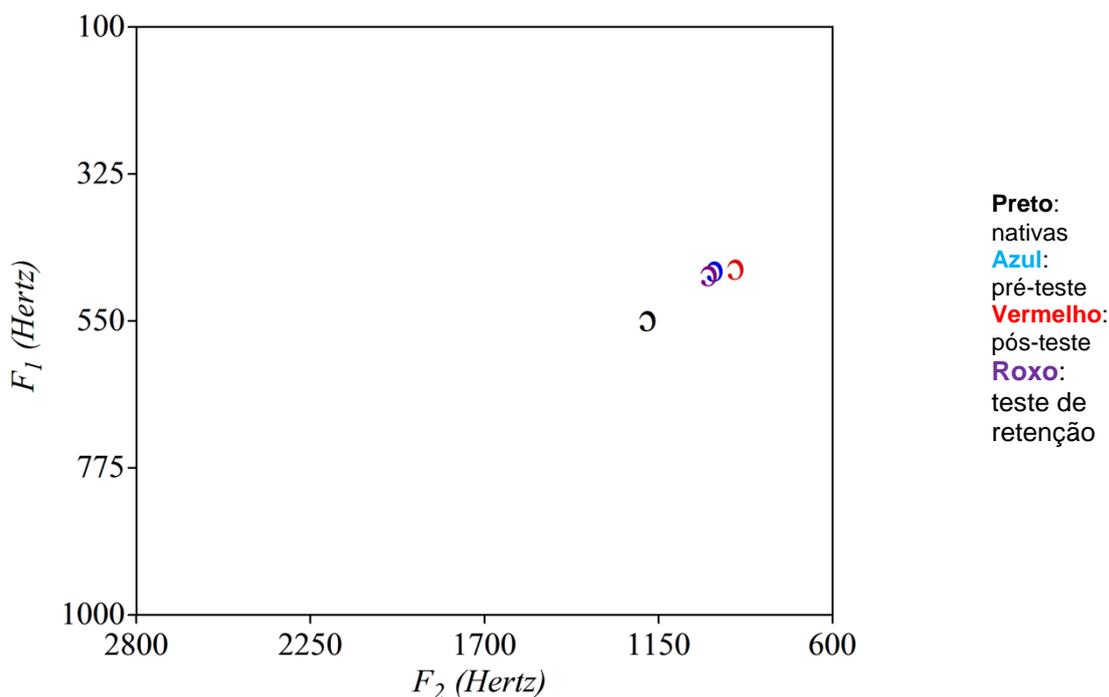


Gráfico 27 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de consoante, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Conforme o Gráfico 27, a vogal /o/, para as nativas, nesse contexto, foi produzida de forma mais baixa e mais anterior em relação às produções das brasileiras. O grupo das aprendizes, no entanto, manteve os valores de F1 e F2 muito semelhantes entre elas, em todos os testes realizados.

Em relação à comparação de F2, para ambos os grupos, é possível perceber que a produção das uruguaias foi mais anterior em relação às brasileiras.

4.2.1.3 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais aberta, diante de <j> e <g>

O próximo e último contexto de abertura analisado, para o segundo semestre, é o de /e/ e /o/ diante de <j> e <g>, conforme o Gráfico 28. Os valores obtidos pelas uruguaias, para /e/, foram de 485 Hz (F1) e 2268 Hz (F2). No grupo das aprendizes brasileiras, de segundo semestre, obteve-se a média

de 483 Hz (F1) e 2281 Hz (F2) no pré-teste; 472 Hz (F1) e 2276 Hz (F2) no pós-teste; e 475 Hz (F1) e 2409 Hz (F2) no teste de retenção.

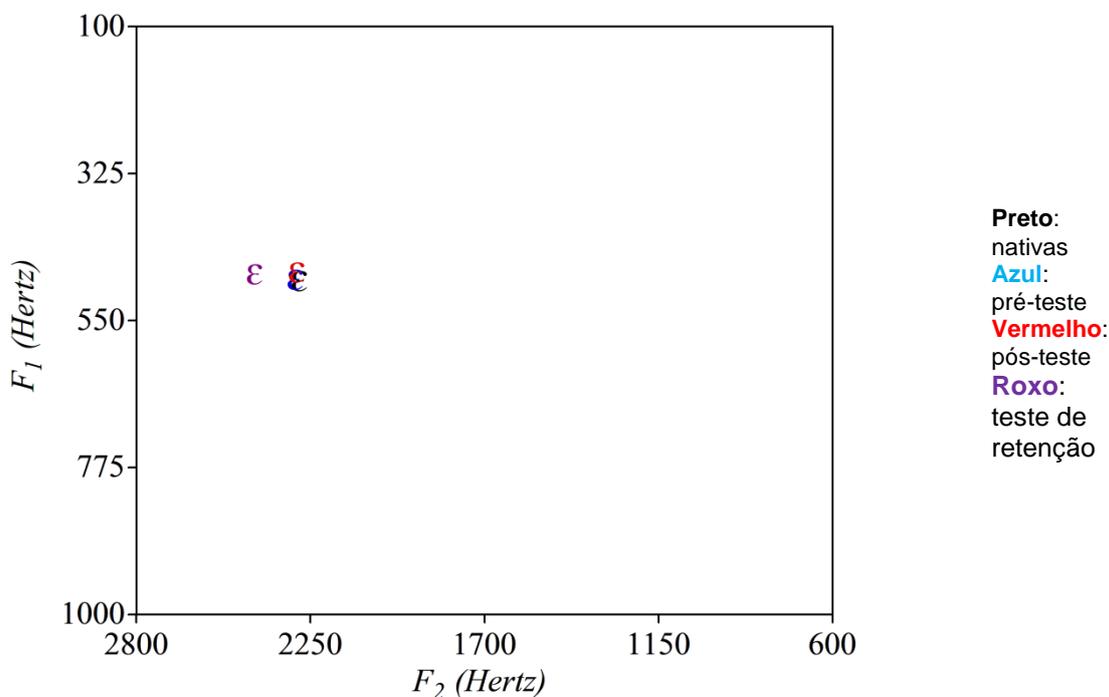


Gráfico 28 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>/, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

A partir desses dados, pode-se observar que o pré-teste e o pós-teste são praticamente iguais à produção das uruguaias, tanto para F1 quanto para F2. O teste de retenção, no entanto, embora com altura (F1) ao encontro das nativas e dos demais testes, é o único com valor de F2 mais anterior.

Já os valores de /o/, para este contexto de abertura, contam com 556 Hz (F1) e 1010 Hz (F2) para as nativas; 495 Hz (F1) e 904 Hz (F2) para o pré-teste das brasileiras; 494 Hz (F1) e 910 Hz (F2) para o pós-teste; e 485 Hz (F1) e 1259 Hz (F2) para o teste de retenção.

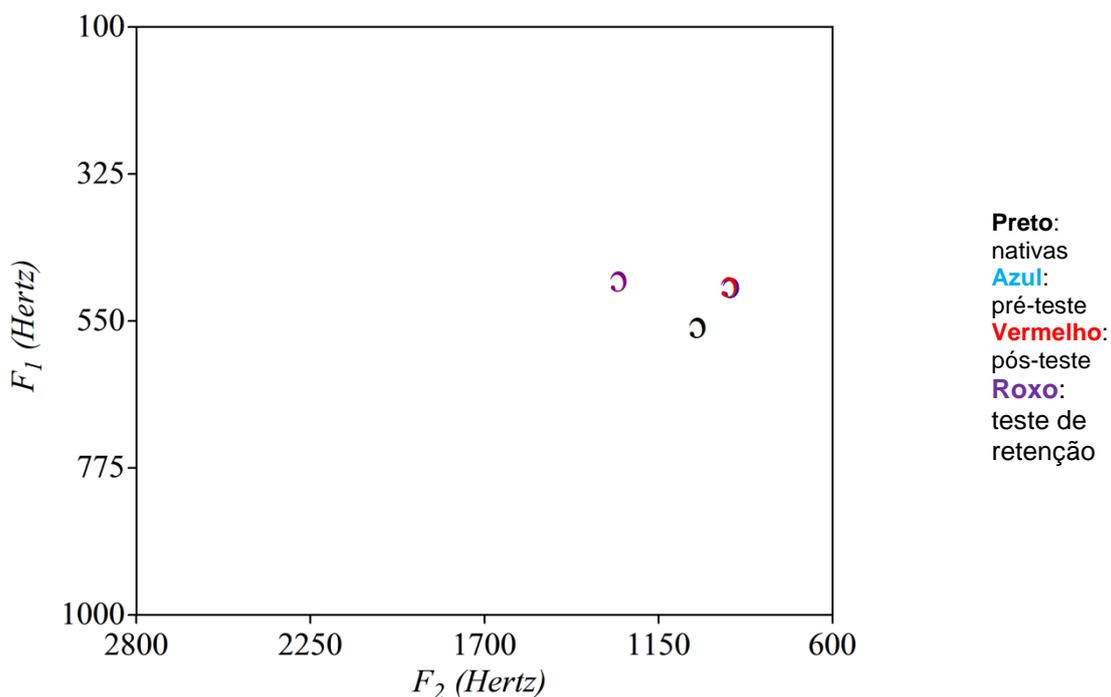


Gráfico 29 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado, no Gráfico 29, os valores apresentam praticamente o mesmo resultado, tanto para F1 quanto para F2, no pré-teste e no pós-teste das aprendizes brasileiras. O teste de retenção é o que mais se distancia, no tocante ao F2, sendo a vogal produzida de forma mais anterior do que nos demais testes, bem como em comparação com as uruguaias.

A produção da vogal pelas nativas uruguaias é, novamente, mais baixa do que a das aprendizes, porém, F2 é, de forma geral, semelhante aos valores encontrados nos dados das aprendizes brasileiras (exceto se comparado ao teste de retenção, em que se apresenta mais anterior).

Para as aprendizes do sexto semestre, os valores de F1 e F2 obtidos para a vogal /e/, quando em contato com j ou g, foram de 442 Hz (F1) e 2393 Hz (F2) no pré-teste; 458 Hz (F1) e 2372 Hz (F2) no pós-teste; e 456 Hz (F1) e 2302 Hz (F2) no teste de retenção.

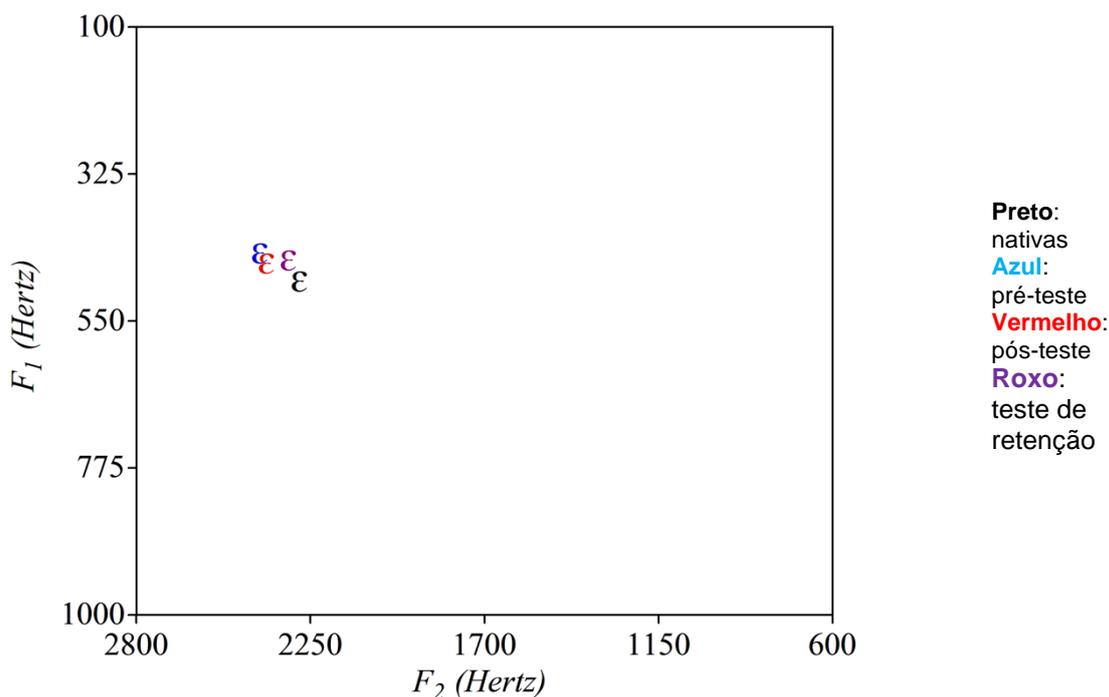


Gráfico 30 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

No Gráfico 30, podemos observar que há considerável proximidade entre os valores de F1 e F2 para os dois grupos analisados, neste contexto. As nativas, porém, realizam uma produção levemente mais baixa e mais posterior do que as brasileiras.

Os valores do pós-teste foram mais próximos aos das nativas, se comparados com o pré-teste. Ou seja, após a instrução explícita, a vogal /e/ foi produzida de forma mais baixa e mais posterior do que a primeira produção realizada.

Já o teste de retenção demonstrou uma média de F2 mais baixa do que nos demais testes, tornando a produção mais posterior e, portanto, mais próxima das uruguaias.

Com relação aos valores de **o** aberta, neste contexto, observaram-se os valores de 461 Hz (F1) e 875 Hz (F2) no pré-teste; 464 Hz (F1) e 823 Hz (F2) no pós-teste; e 466 Hz (F1) e 850 Hz (F2) no teste de retenção.

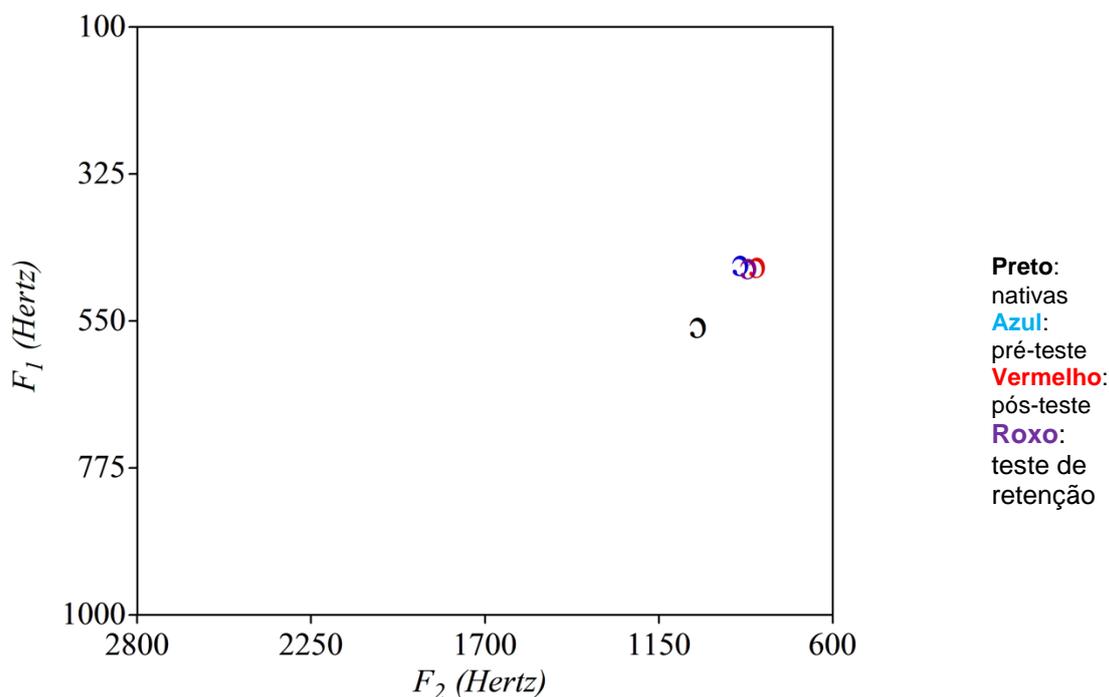


Gráfico 31 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/, em contexto de abertura, diante de <j> e <g>, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Com base na disposição das produções da vogal aberta **o**, neste contexto, podemos observar que os valores de F1 foram mais altos do que os apresentados pelas nativas, enquanto os de F2, menores, sugerindo a produção de vogais mais posteriorizadas.

4.2.1.4 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais fechada, diante de palatais

Os valores de F1 e F2 da vogal /e/, pronunciada de forma mais fechada, diante de palatais, para as grupo das uruguaias, contou com os valores de 475 Hz (F1) e 2236 Hz (F2). Já as aprendizes brasileiras obtiveram uma média de 487 Hz (F1) e 2380 Hz (F2) no pré-teste; 474 Hz (F1) e 2141 Hz (F2) no pós-teste; e 460 Hz (F1) e 2454 Hz (F2) no teste de retenção.

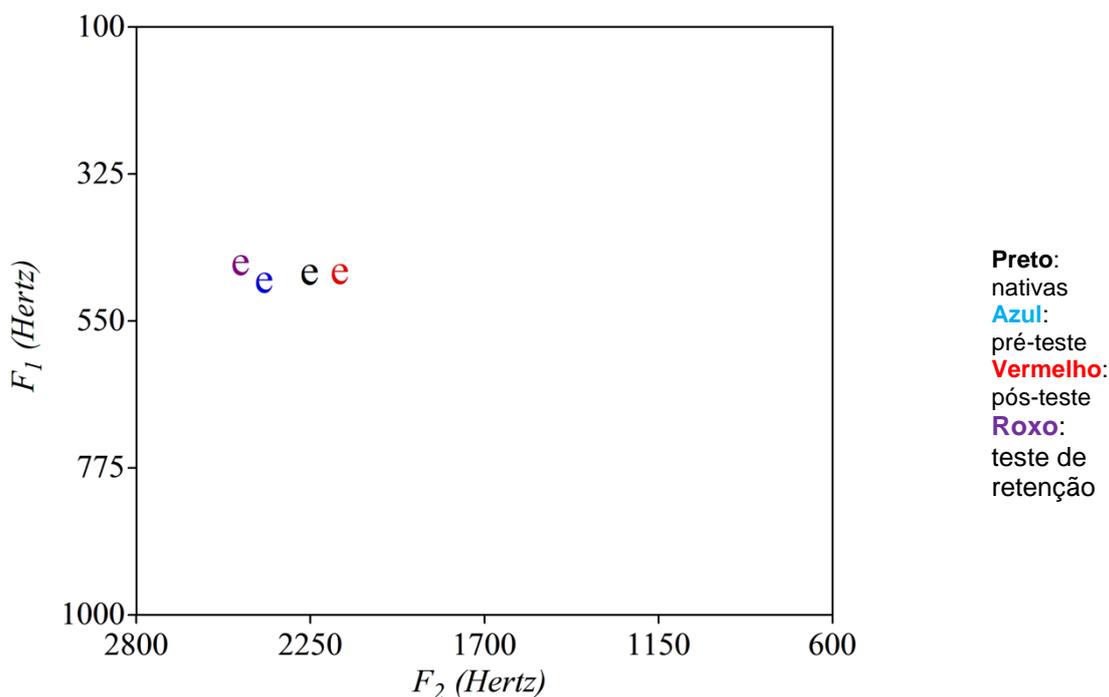


Gráfico 32 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /e/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Conforme reportado no Gráfico 32, os valores das produções de /e/, diante das palatais, foram bem semelhantes aos produzidos pelas uruguaias. Com relação aos valores de F1, pode-se observar que as realizações dos testes, com as brasileiras, resultaram em uma altura de vogal praticamente igual a das nativas, neste contexto.

O que sofre mais alteração, em cada teste, é o F2. No tocante ao grupo-alvo, ou seja, o das aprendizes brasileiras de espanhol, por exemplo, vemos que, no teste de retenção, as produções foram mais anteriores do que as demais. Por outro lado, o pós-teste obteve resultado mais posterior. No pós-teste, vemos, pelos valores, uma produção de maior proximidade com as nativas, cujos valores diferem minimamente.

No Gráfico 33, apresentam-se os valores de F1 e F2 para /o/ pronunciado de forma mais fechado diante das palatais. Na produção desta vogal, neste contexto, as nativas obtiveram valores de 526 Hz (F1) e 1156 Hz (F2); as brasileiras, por sua vez, alcançaram 499 Hz (F1) e 1059 Hz (F2) no

pré-teste; 487 Hz (F1) e 1048 Hz (F2) no pós-teste; e 486 Hz (F1) e 1347 Hz (F2) no teste de retenção.

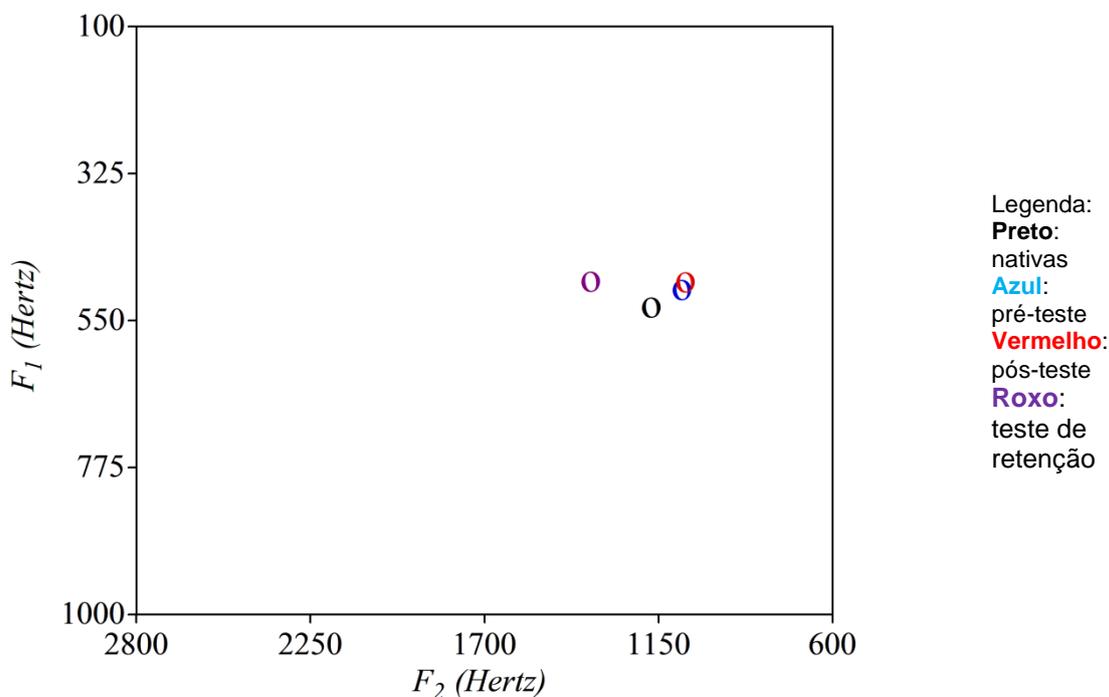


Gráfico 33 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /o/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

No Gráfico 33, observa-se que, diante das palatais, as aprendizes brasileiras apresentaram valores bem próximos aos das nativas. O pré-teste e o pós-teste obtiveram resultado praticamente iguais para F1 e F2. A diferença mais expressiva acontece no teste de retenção, em que o F2 é um pouco maior, sendo produzida uma vogal mais anterior do que as demais. Quanto às nativas uruguaias, sua produção foi ligeiramente mais baixa (F1) em relação às brasileiras, mas F2 não sofreu alteração expressiva.

Os Gráficos 34 e 35 apresentam os valores de F1 e F2 em contextos de produção mais fechada das vogais /e/ e /o/.

Iniciando pela vogal /e/, fechada diante das palatais, observa-se que as brasileiras alcançaram uma média de 461Hz (F1) e 2316 Hz (F2) no pré-teste;

452 Hz (F1) e 2384 Hz (F2) no pós-teste; e 452 Hz (F1) e 2263 Hz (F2) no teste de retenção.

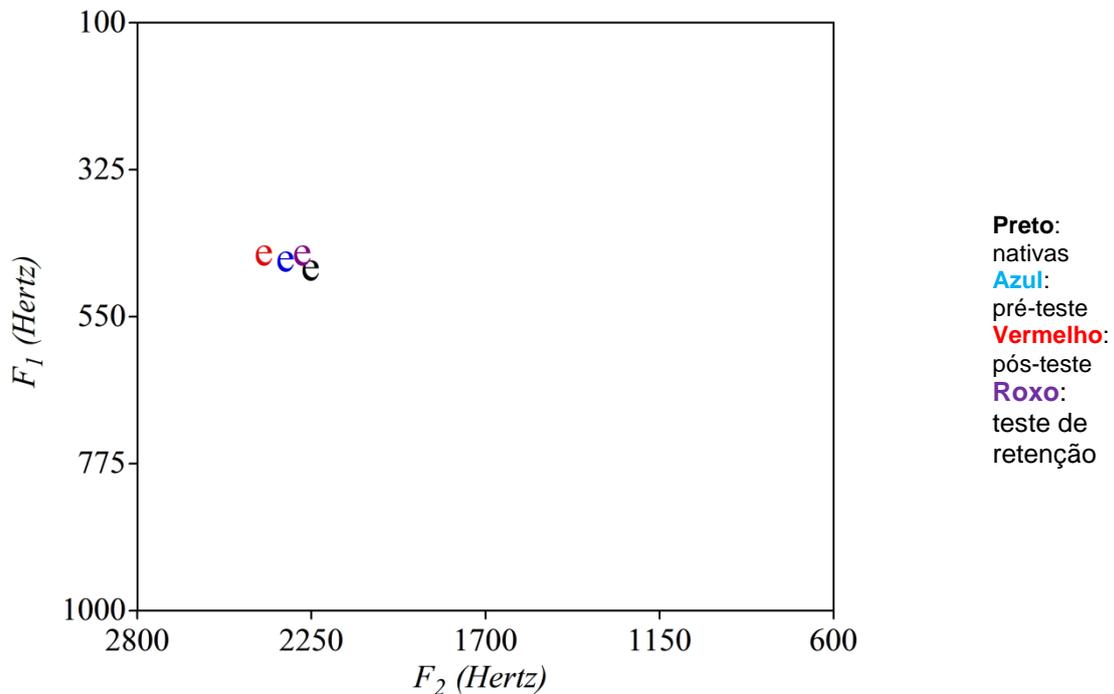


Gráfico 34 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /e/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

No Gráfico 34, podemos observar que, na produção mais fechada de /e/, diante das palatais, todos os valores de F1 e F2, em ambos os grupos, apresentam-se bem próximos.

Para a vogal /o/, os valores das brasileiras são 477Hz (F1) e 1004 Hz (F2) no pré-teste; 485 Hz (F1) e 996 Hz (F2) no pós-teste; e 409 Hz (F1) e 885 Hz (F2) no teste de retenção.

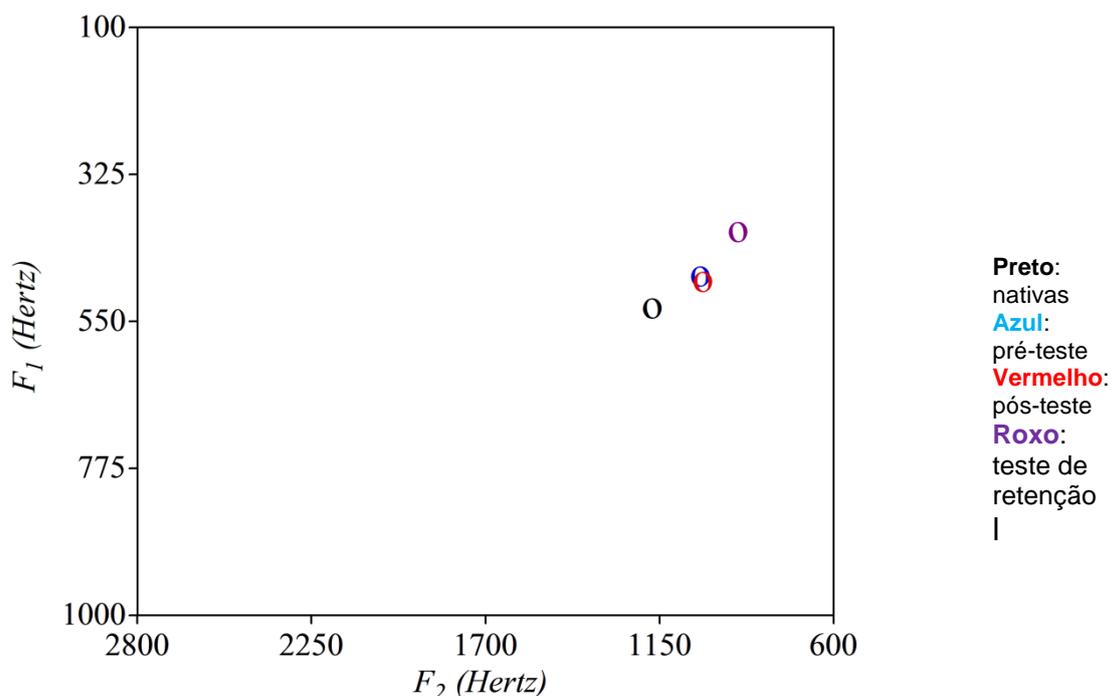


Gráfico 35 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /o/, em contexto de palatais, produzida por informantes uruguaias e brasileiras - estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

O Gráfico 35 revela que, nos resultados das nativas uruguaias, com relação aos valores de F1, a vogal é mais baixa do que a mesma produzida pelas brasileiras. Da mesma forma, o F2 também apresenta diferenças entre ambos os grupos, sendo que, para as uruguaias, a produção da vogal /o/, no contexto das palatais, foi mais anterior do que a das brasileiras. No teste de retenção, a vogal /o/ atinge sua maior diferença nesse contexto, sendo produzida de forma mais elevada e mais posterior em comparação à produção das nativas.

4.2.1.5 /e/ e /o/, pronunciadas de forma mais fechada, em sílabas livres

O último contexto de fechamento das vogais diz respeito a /e/ e /o/ pronunciados de forma mais fechada quando se encontram em sílabas livres. Neste caso, os valores obtidos pelas uruguaiais, com a vogal /e/, foram 491 Hz (F1) e 2202 Hz (F2). Para as brasileiras, 473 Hz (F1) e 2298 Hz (F2) no pré-teste; 462 Hz (F1) e 2292 Hz (F2) no pós-teste; e 459 Hz (F1) e 2385 Hz (F2) no teste de retenção.

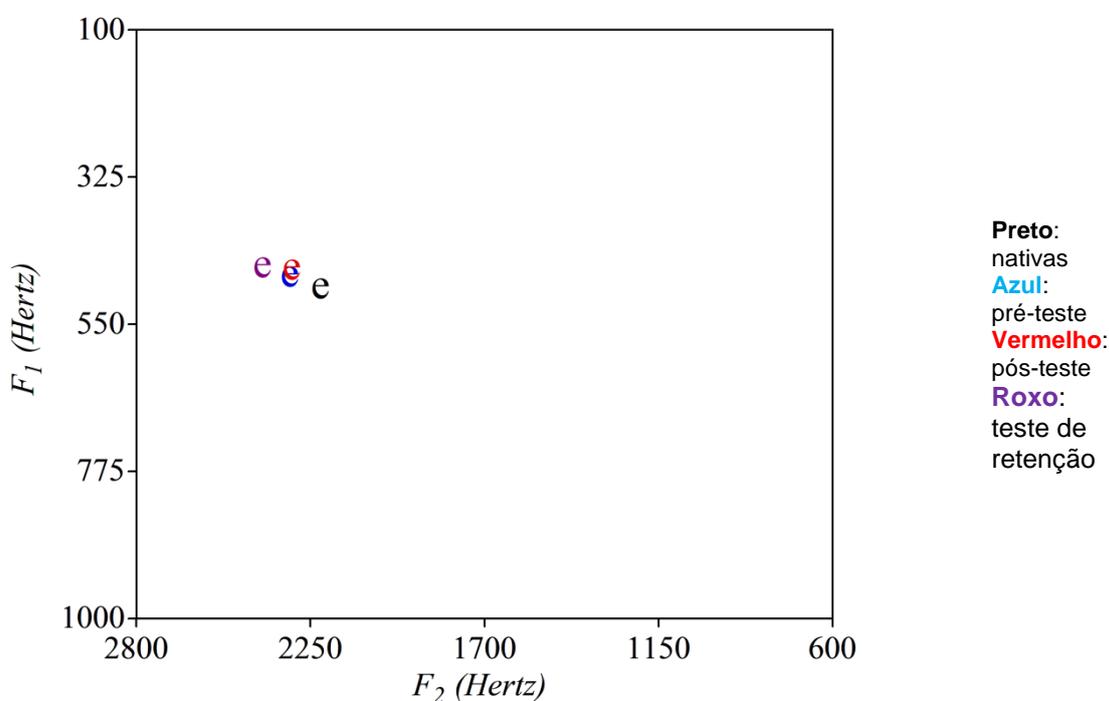


Gráfico 36 - Médias de F1 e F2 da vogal fechada /e/, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaiais e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Conforme os valores reportados no Gráfico 36, observa-se que a produção das brasileiras, nos três testes, foi bem próxima à das uruguaiais. O pré-teste e o pós-teste, por exemplo, obtiveram valores praticamente iguais, com uma pequena diferença de altura, sendo a média de F1 do pós-teste um pouco mais elevada do que a do pré-teste. A produção da vogal /e/ das nativas,

no entanto, é mais baixa e mais posterior em comparação às brasileiras. Já o teste de retenção apresentou valores mais anteriores de F2, em relação a todas as demais produções reportadas.

Quanto aos dados dos resultados de F1 e F2 para a produção da vogal /o/, neste contexto, temos, para as nativas, os valores de 537 Hz (F1) e 1095 Hz (F2). Para as aprendizes brasileiras, os valores são 490 Hz (F1) e 955 Hz (F2) no pré-teste; 473 Hz (F1) e 933 Hz (F2) no pós-teste; e 472 Hz (F1) e 830 Hz (F2) no teste de retenção.

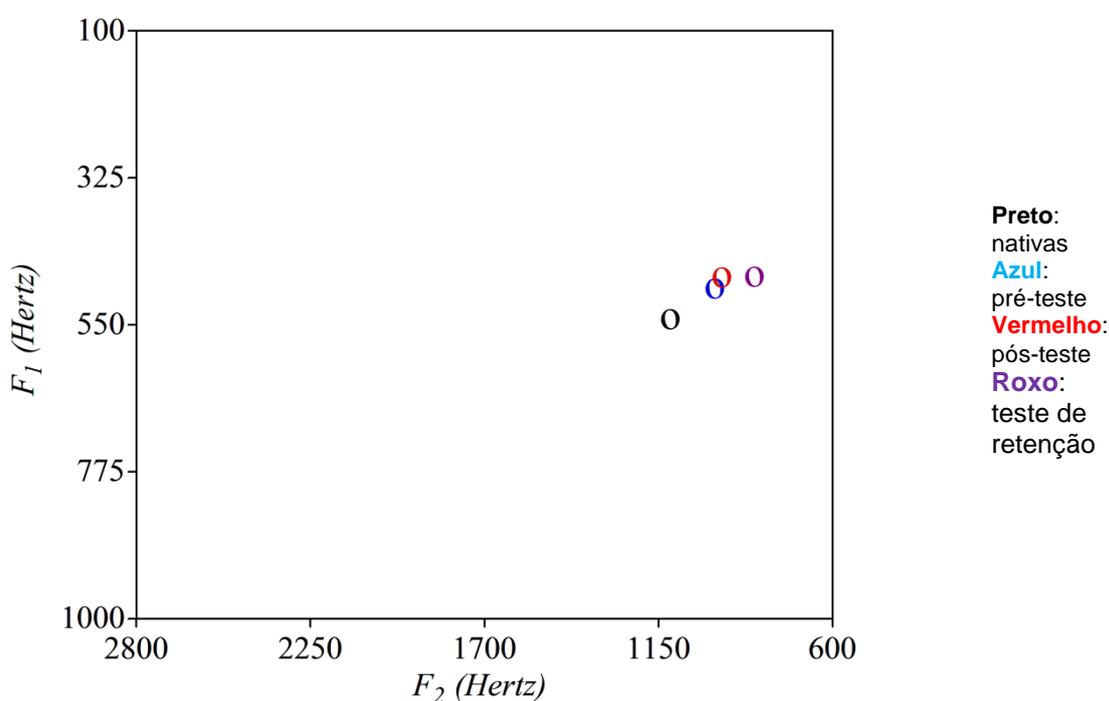


Gráfico 37 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/ pronunciada de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguayas e brasileiras – estudantes do segundo semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado no Gráfico 37, os resultados entre aprendizes e nativas são bastante semelhantes, para este contexto de fechamento da vogal /o/.

Os valores do pré-teste e do pós-teste sofrem pouca alteração, com uma pequena diferença com relação à altura da produção no pré-teste, que foi

mais baixa do que no pós-teste. Ainda em relação à altura, o teste de retenção apresentou valor de F1 igual ao reportado no pós-teste.

De forma geral, a produção da vogal /o/ pelas nativas uruguaias foi um pouco mais baixa e anterior do que a das aprendizes, neste contexto.

Com relação às aprendizes do sexto semestre, tem-se os seguintes valores: 451 Hz (F1) e 2306 Hz (F2) no pré-teste; 442 Hz (F1) e 2302 Hz (F2) no pós-teste; e 447 Hz (F1) e 2279 Hz (F2) no teste de retenção.

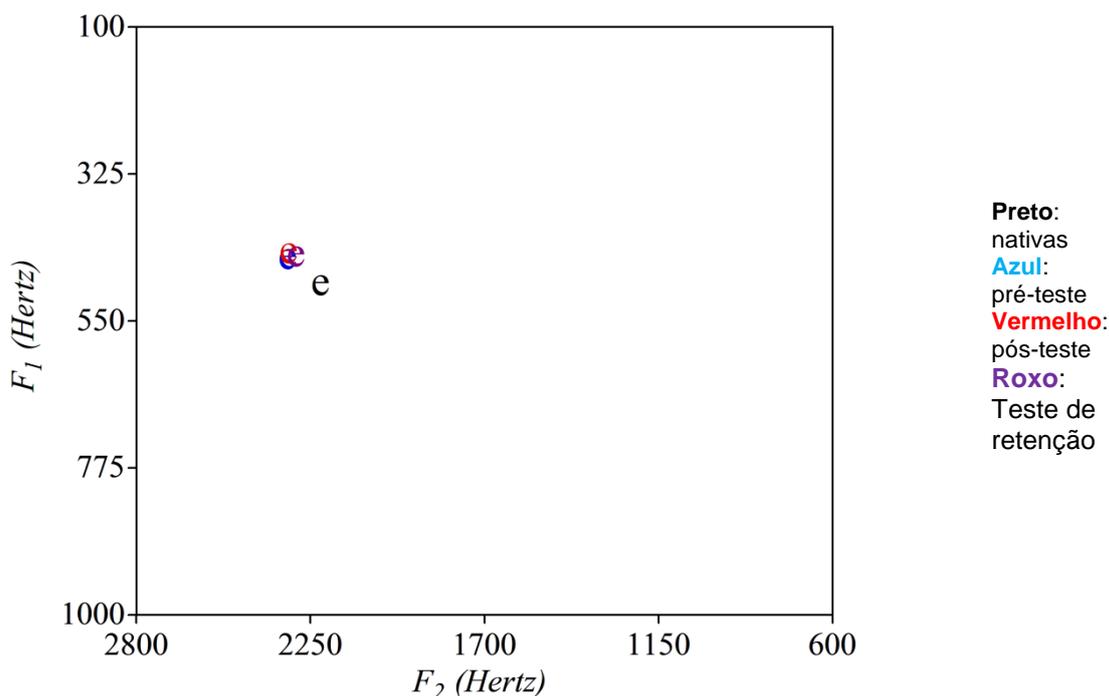


Gráfico 38 - Médias de F1 e F2 da vogal /e/ pronunciada de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Como pode ser observado no Gráfico 38, os valores de F1 e F2, nos testes com as brasileiras, para /e/, neste contexto, foram muito semelhantes, a ponto de praticamente não ser distinguida a posição de um e outro, no gráfico. A produção das nativas uruguaias foi ligeiramente mais baixa e mais posterior em comparação com as aprendizes.

Com relação à vogal /o/, produzida de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, tem-se, para o grupo das uruguaias, os valores de 537 Hz (F1) 1095 Hz (F2); enquanto que, para as brasileiras, obtivemos 456 Hz (F1) e 899 Hz (F2) no pré-teste; 452 Hz (F1) e 830 Hz (F2) no pós-teste; e 460 Hz (F1) e 901 Hz (F2) no teste de retenção.

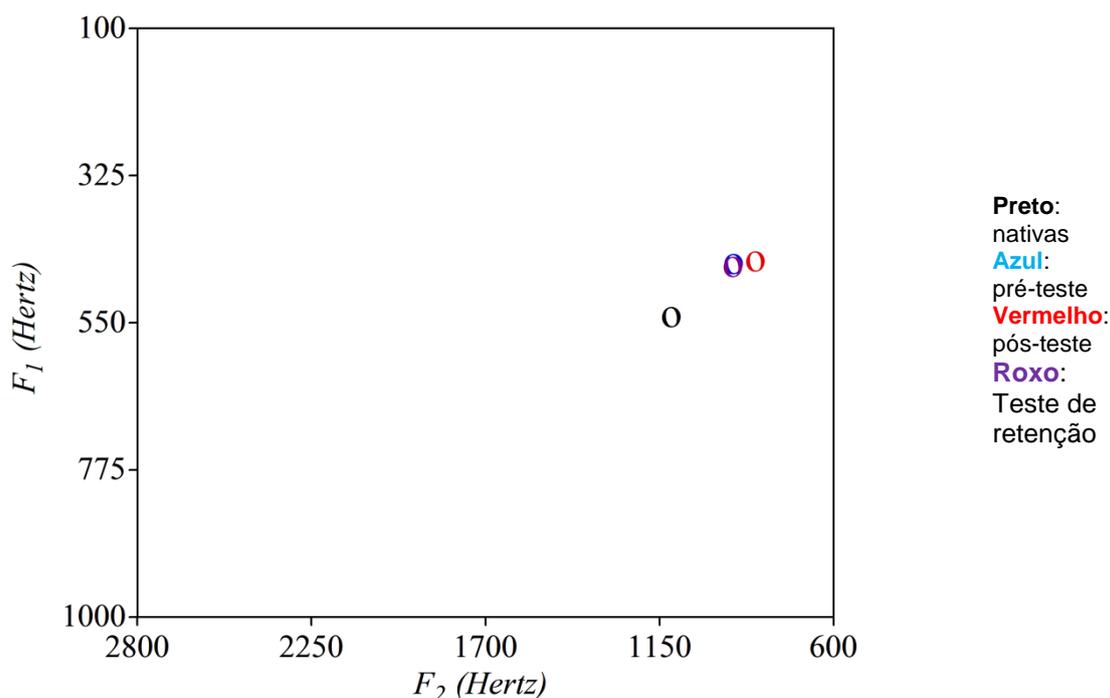


Gráfico 39 - Médias de F1 e F2 da vogal /o/ pronunciada de forma mais fechada, em contexto de sílaba livre, produzida por informantes uruguaias e brasileiras – estudantes do sexto semestre. Fonte: a autora.

Conforme disposto no Gráfico 39, a produção das nativas, para a vogal /o/ em sílaba livre, foi mais baixa e mais anterior, em comparação com as brasileiras. Quanto às aprendizes, o pré-teste e o teste de retenção obtiveram valores parecidos, sendo que a diferença, embora pequena, ficou por conta do pós-teste, o qual apresentou posicionamento de vogal mais posterior que em relação aos demais testes analisados.

4.2.2 Resultados da duração média das vogais analisadas: aprendizes brasileiras de espanhol e falantes nativas de espanhol uruguaio

Nesta seção, apresentam-se os resultados obtidos dos valores de duração relativa, em relação à produção das vogais /e/ e /o/, nos contextos de abertura e fechamento.

O valor da duração relativa foi extraído com base no tempo total de produção da palavra, que continha a vogal analisada, e do tempo de duração da vogal, a fim de se observar o percentual que o segmento, neste caso as vogais médias analisadas, ocupa, em relação à palavra. Para tanto, usou-se a seguinte fórmula:

$$DR = (\text{duração do segmento-alvo}/\text{duração da palavra})\times 100$$

Inicialmente, nos Gráficos 40 e 41, são apresentados os valores de duração relativa para a média de produção da vogal /e/ e /o/, tanto para os contextos de abertura quanto para os de fechamento, para as falantes nativas de espanhol uruguaio e para as aprendizes brasileiras de espanhol.

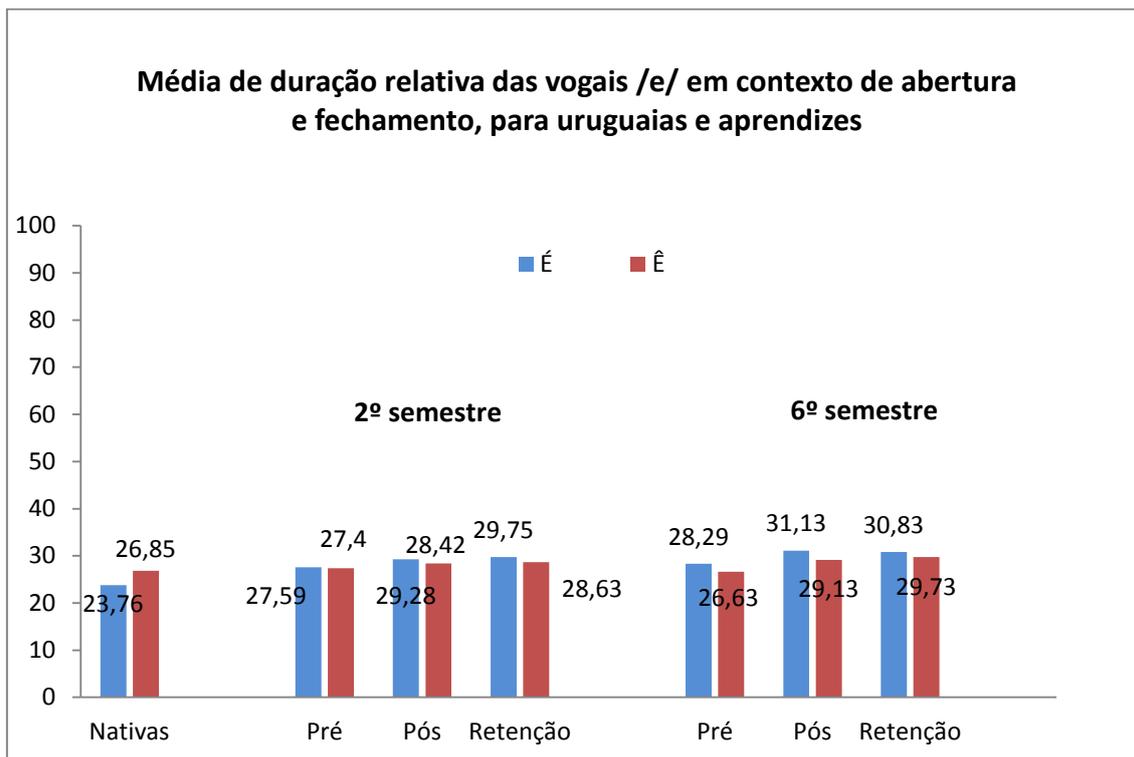


Gráfico 40 - Média de duração relativa da vogal /e/, nos contextos de abertura e fechamento, das uruguaiais e das aprendizes do segundo e sexto semestres. Fonte: a autora.

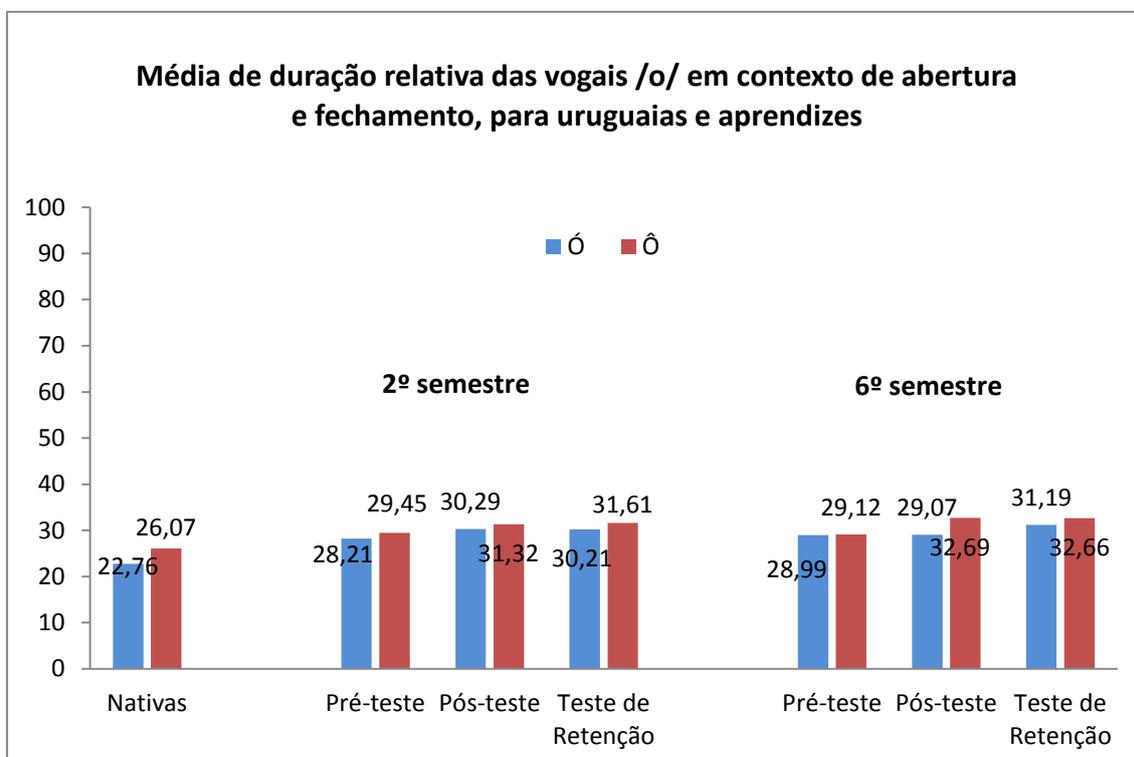


Gráfico 41 - Média de duração relativa da vogal /o/, nos contextos de abertura e fechamento, das uruguaiais e das aprendizes do segundo e sexto semestres. Fonte: a autora.

Observando-se os valores reportados nos Gráficos 40 e 41, conclui-se que a duração relativa foi menor no grupo das uruguaias. As diferenças entre nativas e aprendizes se expressam de forma mais acentuada no que concerne à duração da vogal justamente em contexto aberto, especialmente para a vogal /o/, portanto, as diferenças no grau de abertura, constatadas na seção 4.1.2 são também acompanhadas por diferenças na produção da duração do segmento. Igualmente como observado para os valores de F1 e F2, constata-se, ainda que, os resultados dos pós-testes e dos testes de retenção indiciam uma diferença ainda maior na duração segmental, e que as aprendizes do sexto semestre, no pós-teste, alcançaram a maior média de duração relativa (mais distante da produção das uruguaias, portanto), chegando a 31,13% e 29,73% para a vogal /e/, e 31,19% e 32,69% para a vogal /o/.

O Gráfico 42 expõe uma visão mais geral da duração relativa das vogais estudadas, em que se analisam os valores de todos os contextos de abertura, para /e/ e /o/ e todos os contextos de fechamento, agrupando-se os resultados por grau de abertura. Apresentam-se os valores de duração relativa das vogais analisadas, dividindo-as em dois grupos, abertas e fechadas.

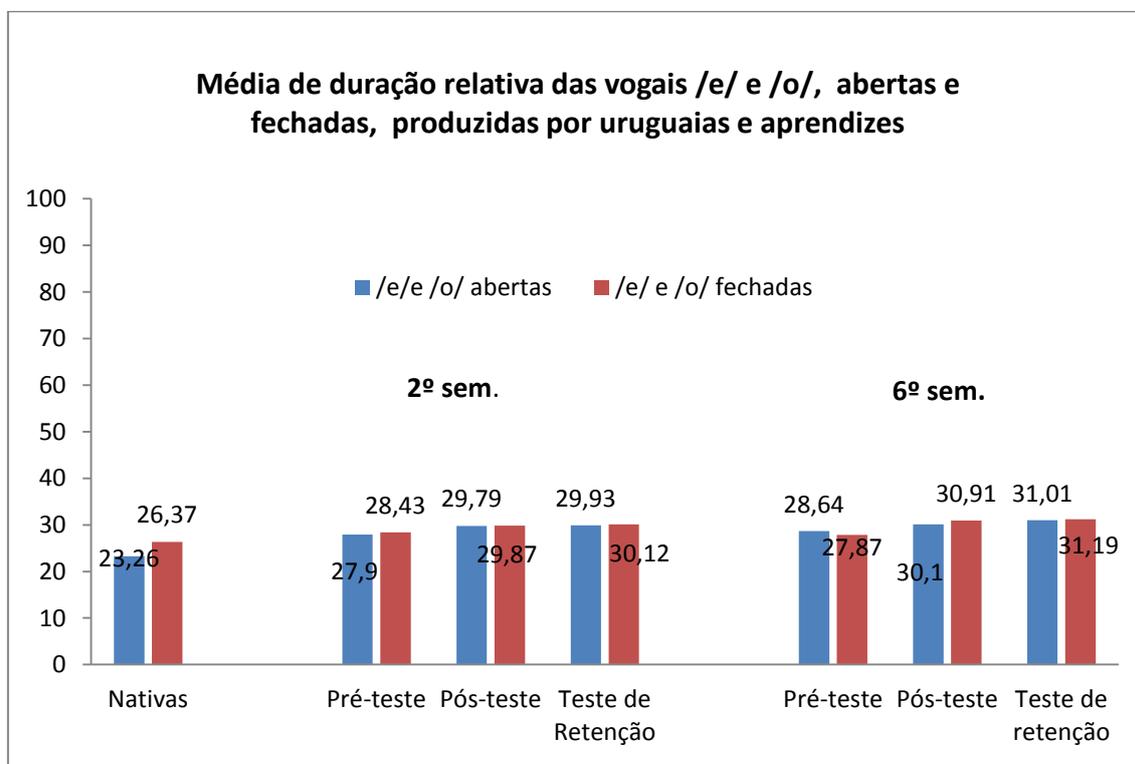


Gráfico 42 - Média de duração relativa das vogais /e/ e /o/, abertas e fechadas, produzidas por nativas uruguaias e aprendizes brasileiras de espanhol do segundo e sexto semestres. Fonte: a autora.

Os dados das aprendizas revelam aumento dos valores de duração, tanto para vogais abertas quanto para vogais fechadas – do pré-teste ao pós-teste –, conforme apontam os resultados do teste *Wilcoxon* dispostos no Quadro 16.

Variável	Semestre	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
“o” aberto	2º	-2,201	0,028
“e” aberto	2º	-2,201	0,028
“o” fechado	2º	-2,201	0,028
“e” aberto	6º	-2,201	0,028
“o” fechado	6º	-2,201	0,028
“e” fechado	6º	-2,201	0,028

Quadro 16: Diferenças significativas nos valores de duração relativa do segundo e do sexto semestres quando comparados os resultados totais do pré-teste e do pós-teste.

É provável que tal fato possa estar relacionado não apenas a uma maior abertura vocálica, apresentada pelas aprendizas brasileiras após a instrução explícita – já que, quanto maior a abertura do segmento, maior a sua duração (BONILHA, 2005) –, mas também a uma maior duração vocálica inerente ao sistema vocálico do português quando comparado ao espanhol (FERREIRA-GONÇALVES, BRUM-DE-PAULA e DIAS-CAVALHEIRO, 2016).

Como aconteceu em todos os casos analisados, a produção das nativas obteve valores percentuais menores do que a das brasileiras, para ambos os contextos de abertura e fechamento.

Observem-se, nos Gráficos 43 e 44, a duração relativa das vogais em análise /e/ e /o/, em cada um dos cinco contextos abordados (três de abertura e dois de fechamento).

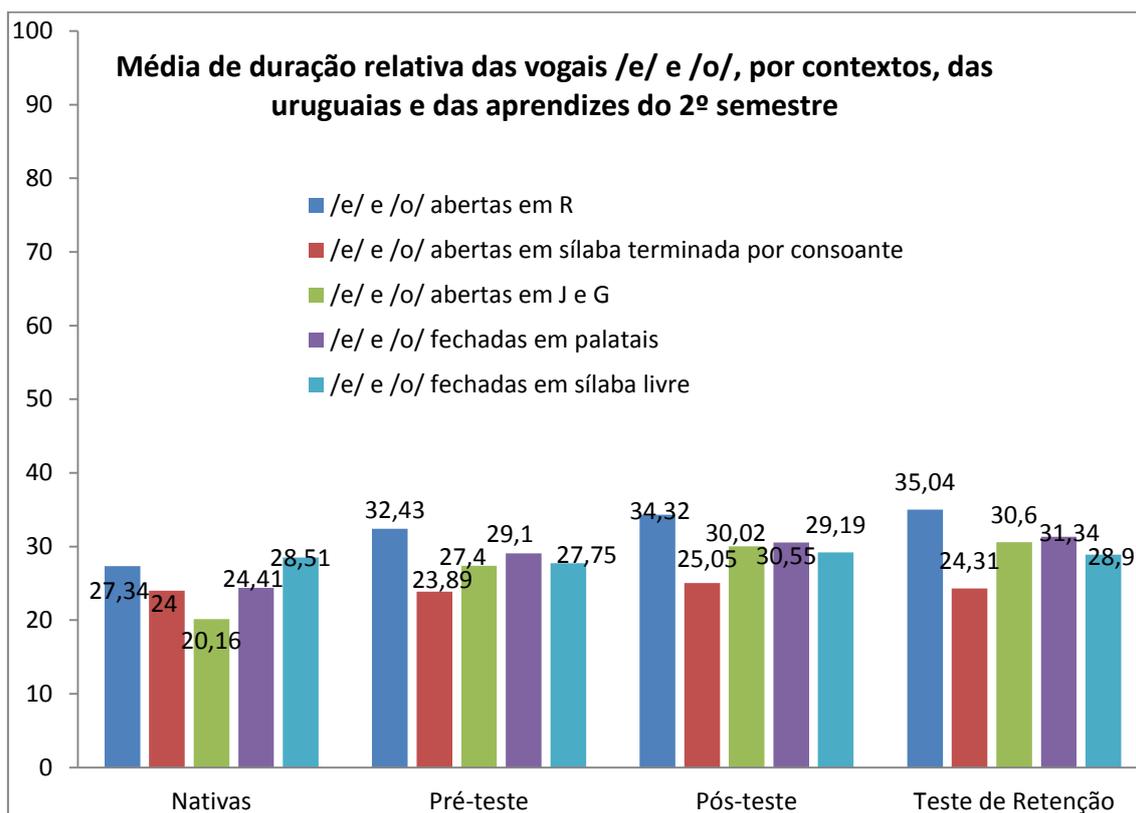


Gráfico 43 - Média de duração relativa das vogais /e/ e /o/, por contexto, das uruguaias e das aprendizes do segundo semestre. Fonte: a autora.

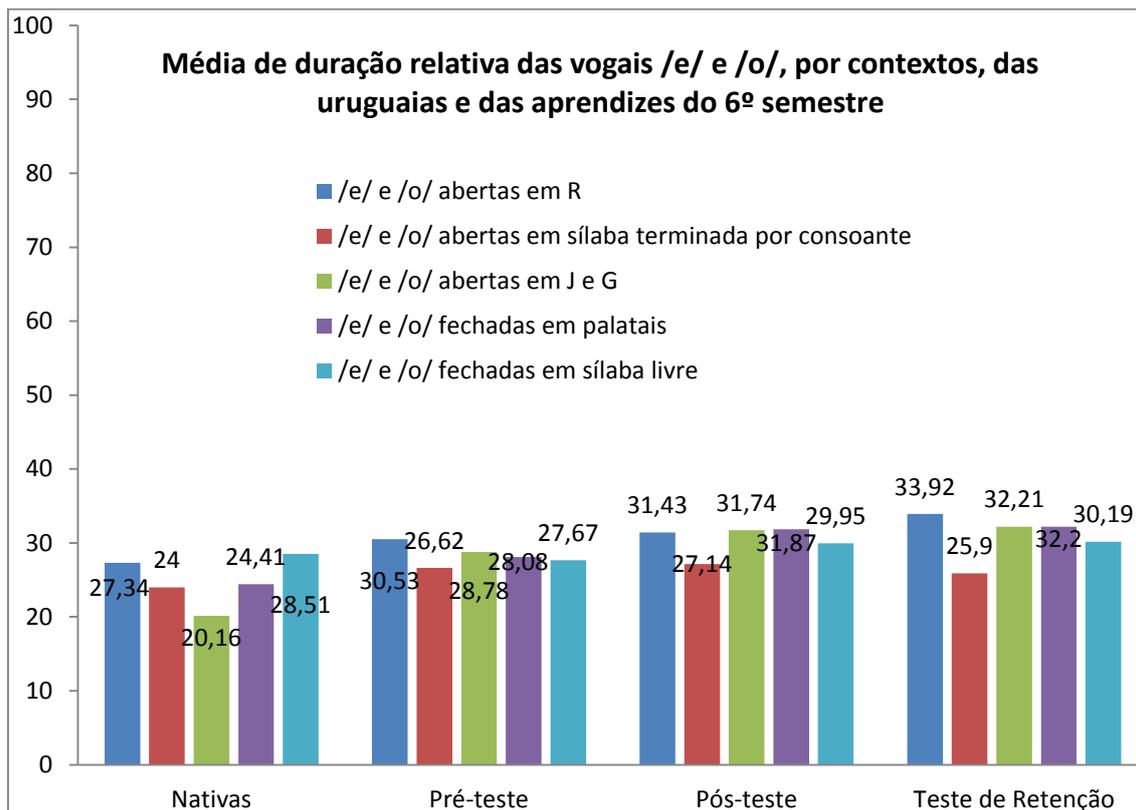


Gráfico 44 - Média de duração relativa das vogais /e/ e /o/, por contexto, das aprendizes do 6º semestre e das uruguaias. Fonte: a autora.

A duração relativa das vogais produzidas pelas nativas uruguaias foi, de forma geral, menor, em comparação com as brasileiras. Enquanto as uruguaias variam de 20% a 28%, as aprendizes oscilaram de 23% a 35% e de 25% a 32%, no segundo e no sexto semestres, respectivamente.

A produção do contexto de abertura diante de /r/ foi o que obteve, em geral, os maiores percentuais de duração relativa, em todos os grupos. Já os percentuais mais baixos foram registrados no contexto, também de abertura, de /e/ e /o/ em sílabas terminadas por consoantes.

O contexto em que as brasileiras obtiveram uma média de duração mais distante (portanto, maior) do que as uruguaias foi em que as vogais analisadas eram pronunciadas de forma mais aberta diante de j e g.

Nos Quadros 17 e 18, os resultados estatísticos obtidos por meio do teste Wilcoxon.

Variável	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
“e” aberto diante de j e g	-1,992	0,046
“o” aberto diante de j e g	-2,201	0,028
“o” fechado diante palatais	-1,782	*0,075
“e” fechado em sílaba livre	-1,782	0,075
“o” fechado em sílaba livre	-2,201	0,028

Quadro 17: Diferenças significativas e *marginalmente significativas nos valores de duração relativa das vogais médias do segundo semestre, quando comparados os resultados, por contexto específico, do pré-teste e do pós-teste

Variável	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
“e” aberto diante de “r”	-2,201	0,028
“o” aberto diante de “r”	-2,201	0,028
“e” aberto diante de j e g	-2,201	0,028
“o” aberto diante de j e g	-2,201	0,028
“e” fechado diante palatais	-2,201	0,028
“o” fechado diante palatais	-2,201	0,028
“e” fechado em sílaba livre	-1,992	0,046
“o” fechado em sílaba livre	-1,782	*0,075

Quadro 18: Diferenças significativas e *marginalmente significativas nos valores de duração relativa das vogais médias do sexto semestre, quando comparados os resultados, por contexto específico, do pré-teste e do pós-teste

A análise da duração vocálica específica por contexto traz um resultado importante, pois revela que, em dois contextos – vogais abertas em sílabas terminadas por consoantes e vogais fechadas em sílaba livre –, as aprendizes apresentam valores de duração muito próximos ou até mesmo mais baixos do que os apresentados pelas nativas. Tais contextos parecem, portanto, favorecer a produção das médias do espanhol de forma mais acurada.

4.3 Resultados de percepção e produção

Com os resultados expostos, a partir dos testes de percepção e produção, realizados pelas informantes brasileiras, é possível que sejam estabelecidos alguns comparativos, a fim de se observar que tipo de relação há entre ambos os testes.

Em primeiro lugar, é importante mencionar que, no tocante aos testes de percepção, a evolução das aprendizes brasileiras em perceberem as vogais, ora mais abertas, ora mais fechadas, em seus distintos contextos, foi bastante expressiva, de modo geral. Observando os gráficos que reportam os resultados do Programa TP, a partir da seção 4.1, é possível visualizar a diferença de resultados entre o pré-teste (sem instrução explícita) e o pós-teste. Após dois encontros de instrução, as brasileiras demonstraram melhor desempenho nos testes. Entretanto, o mesmo não aconteceu, de forma expressiva, com os testes de produção.

Nos testes de produção, a instrução explícita indicia ter pouco contribuído para um aprimoramento nas produções das aprendizes. Nesse sentido, as médias dos dados obtidos, com os valores de F1 e F2 se mantiveram muito semelhantes. Entretanto, os valores de duração relativa apresentaram maiores diferenças, para as vogais médias em contexto de abertura, após a realização das sessões de instrução explícita. Tal fato parece estar associado, justamente, a um avanço no aprimoramento relativo à produção das médias mais abertas, pois, vogais baixas apresentam maior duração. O aumento nos valores de duração pode indiciar uma estratégia das aprendizes na tentativa de aproximar suas produções das nativas, considerando os avanços apresentados nos testes de percepção.

Assim, as aprendizes, por meio das sessões de instrução explícita, obtiveram avanços na percepção das vogais médias da língua estrangeira e buscaram, por meio de ajustes no padrão de duração, aprimorar suas produções.

Um ponto que se assemelhou entre os testes de percepção e os testes de produção é que, em ambos, os resultados mais expressivos foram obtidos com as vogais analisadas em contexto de fechamento. Os Gráficos 9 e 10 (vejam-se páginas 63 e 64), referentes aos dados do TP, mostram que houve maior percentual de acerto das brasileiras para as vogais /e/ e /o/, produzidas de

forma mais fechada pelas informantes uruguaias. Já em relação à produção, os Gráficos 16 e 17 (vejam-se páginas 70 e 71), sobre as produções do grupo do segundo semestre, e 18 e 19 (vejam-se páginas 72 e 73), do sexto semestre, mostram, igualmente, maior proximidade de produção das aprendizes com as nativas nos contextos em que as vogais analisadas eram produzidas de forma mais fechada.

Com isso, pode-se concluir que as brasileiras tiveram maior facilidade tanto em perceber as vogais mais fechadas do espanhol quanto em produzi-las. Essa conclusão também pode ser obtida pelo fato de, nos casos das vogais em contexto de abertura, a produção das nativas ser, em todas as análises, mais aberta do que a das brasileiras, conforme mostram os gráficos de produção, por contextos, apresentados na 4.2.1.

Esse fato chama atenção por ir, de certa forma, de encontro ao que poderia se esperar da produção de brasileiras que têm, em seu sistema vocálico, as médias abertas [ɛ] e [ɔ] – o que poderia influenciar na produção e percepção dessas vogais na língua espanhola, tendo em vista que, nesse idioma, essa abertura não existe¹⁵. Esse resultado pode ser explicado por um excesso de cuidado, por parte das aprendizes, em não abrir as vogais do espanhol, justamente por internalizarem que essa produção seria errada ou inexistente.

Outro ponto que converge entre os resultados de percepção e produção é a semelhança de desempenho em comparação a ambos os grupos analisados. Com relação ao TP, o pré-teste e o pós-teste, por exemplo, sofrem pouquíssima alteração entre o segundo e sexto semestres. O tempo maior de contato com a língua espanhola, bem como com a disciplina de fonética e fonologia, não foram, então, decisivos para o que, em certa medida, poder-se-ia esperar: um melhor resultado no grupo mais avançado – o sexto semestre – com relação ao mais básico.

O mesmo fato pode ser analisado com relação aos resultados de produção: os resultados extraídos das análises de F1 e F2 não demonstraram

¹⁵ Como já mencionado, na Língua Espanhola, conforme Navarro Tomás (2004), há contextos que promovem maior abertura ou fechamento das vogais médias, mas não há vogais médias abertas fonológicas.

diferença expressiva entre os grupos das aprendizes, embora o sexto semestre tivesse mais tempo de contato formal com a língua de estudo. Ou seja, com os dados reportados nos testes de produção e percepção, nesta pesquisa, a hipótese de que se poderia esperar melhores resultados para o sexto semestre não se confirmou, visto que as aprendizes de ambos os grupos demonstraram estar em um mesmo nível, com relação ao tema abordado.

5. Conclusão

O objetivo deste trabalho foi investigar o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição das vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro (ELE). Para isso, foram realizadas gravações de fala de doze alunas do curso de Letras Português Espanhol (seis do 2º semestre e seis do 6º) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, para formarem o grupo-experimental da pesquisa. Além do grupo experimental, também foi constituído um grupo controle, composto por gravações de fala de três nativas uruguaias, da cidade de Montevidéu.

Tendo por base esse objetivo principal, foi aplicado um teste de percepção às aprendizes, por meio do programa TP (Teste/Treinamento de Percepção), com base nos princípios do *Speech Learning Model* – SLM, de Flege (1995), em dois momentos: antes e após a instrução explícita. Da mesma forma, as alunas realizaram o teste de produção, por meio de gravação de frases veículo contendo as palavras com as vogais de análise. Por meio dos resultados desses testes, buscou-se alcançar os seguintes objetivos:

- verificar se há influência do português na produção das vogais médias do espanhol por estudantes brasileiros de ELE;
- verificar o papel de níveis distintos de proficiência em ELE nos efeitos resultantes da prática de instrução explícita por meio de atividades de percepção;
- verificar os contextos linguísticos que condicionam a possível influência do sistema vocálico do português no processo de aquisição das vogais médias de ELE;
- observar os efeitos resultantes da prática da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, na percepção das vogais médias de ELE;
- observar os efeitos resultantes da prática da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, na produção das vogais médias de ELE;

- contribuir para estudos de cunho fonético-fonológico, referentes à aquisição do espanhol como língua estrangeira por falantes nativos do PB.

Quanto aos efeitos encontrados após as práticas da instrução explícita, pudemos notar que, no tocante às atividades de percepção, houve aumento significativo no desempenho de identificação das vogais pelas brasileiras. Os dados reportados nos Gráficos (vejam-se Gráficos 4 ao 11) indicam que, no pós-teste, é possível identificar, em todos os casos, um aumento de acertos em relação ao pré-teste. Já em relação ao desempenho da produção das informantes, após a instrução explícita, os resultados reportados demonstram diferenças menos expressivas entre o pré-teste e o pós-teste.

Por outro lado, observando-se o desempenho comparativo reportado em ambos os grupos, pertencentes a semestres distintos de estudo da língua espanhola (2º e 6º semestres), com relação aos testes de percepção (TP), pode-se concluir que, de forma geral, não houve considerável diferença nos resultados, embora se tratasse de níveis diferentes, no sentido de tempo de estudo formal da língua espanhola. O pré-teste e o pós-teste, por exemplo, conforme reporta o Gráfico 6, sofreram pouquíssima alteração em ambos os grupos. A maior diferença, no entanto, foi constatada no teste de retenção, em que o 2º semestre atingiu o valor de 80,45% de acertos; uma alta porcentagem, ao se tratar de um teste realizado, em média, dois meses após o último contato com das informantes com o tema abordado. Além do alto valor obtido no teste de retenção, neste grupo, chama a atenção o fato de o 6º semestre apresentar uma média de 68,82% de acertos, o que representa 11,63% a menos que o 2º semestre. Assim, de maneira geral, o 2º semestre reteve mais informações acerca do conteúdo abordado nos testes, alcançando um bom desempenho; inclusive, superando o semestre que está dois anos a sua frente.

Com o resultado geral de certos dos testes de percepção, pode-se concluir que o fato de se tratarem de semestres distintos em análise não corroborou para que houvesse significativa diferença em termos de valores entre eles. O tempo maior de contato com a língua espanhola, bem como com a disciplina de fonética e fonologia, não foram, então, decisivos para o que, em

certa medida, se poderia esperar: um melhor resultado no grupo mais adiantado – o 6º semestre – com relação ao 2º.

Em relação aos valores observados nos testes de produção, não foram contatadas diferenças expressivas entre os resultados obtidos por semestres distintos. Nesse caso, chegou-se às seguintes conclusões:

- a vogal /e/, pronunciada de forma mais aberta, pelas brasileiras de ambos os semestres, foi, de maneira geral, mais alta e anterior do que a produção das uruguaias;
- a vogal /o/, pronunciada de forma mais aberta, pelas brasileiras de ambos os semestres, foi mais posterior e mais alta do que a produção das nativas;
- a vogal /e/, pronunciada de forma mais fechada, foi produzida, pelas brasileiras do segundo semestre, de forma muito semelhante às nativas, tanto no tocante aos valores de F1 quanto de F2. No sexto semestre, porém, a produção dessa vogal apresentou um F1 ligeiramente mais baixo do que as nativas e que as próprias brasileiras do grupo anterior;
- a vogal /o/, pronunciada de forma mais fechada, é mais semelhante à produção das nativas uruguaias, no tocante aos valores de F1 e F2, em ambos os semestres. No sexto semestre, porém, a produção das brasileiras é mais posterior e ligeiramente mais alta, em comparação com as nativas e as brasileiras do segundo semestre.

Por fim, no tocante à média de duração relativa das vogais analisadas, nesta pesquisa, pode-se observar que a duração das vogais produzidas pelas nativas uruguaias foi, de forma geral, menor, em comparação às produzidas pelas aprendizes, em ambos os semestres analisados.

De maneira geral, os resultados reportados nesta pesquisa mostram que houve, no tocante à percepção, um melhor desempenho das aprendizes após as sessões de instrução explícita. Assim, as alunas demonstraram lançar mão das regras dos diferentes contextos, que ora proporcionavam a abertura ora o fechamento das vogais, colocando em prática o que foi aprendido no teste de percepção, realizado posteriormente.

No que concerne à produção das vogais, ao longo dos testes, pôde-se perceber que a produção das alunas sofreu alterações após a instrução explícita (que era baseada em atividades de percepção). Pode-se citar, por exemplo, a questão da duração das vogais produzidas pelas brasileiras, que foi maior, tanto para as abertas quanto para as fechadas. Tal fato, como já mencionado no trabalho, pode estar relacionado não apenas a uma maior abertura vocálica, apresentada pelas aprendizes brasileiras após a instrução explícita – já que, quanto maior a abertura do segmento, maior a sua duração (BONILHA, 2005) –, mas também a uma maior duração vocálica inerente ao sistema vocálico do português quando comparado ao espanhol (FERREIRA-GONÇALVES, BRUM-DE-PAULA e DIAS-CAVALHEIRO, 2016). Ou seja, houve uma relação de influência da percepção sobre a posterior produção das brasileiras, demonstrando haver uma tentativa de adequar a produção à fala nativa. Tais diferenças, no entanto, não foram encontradas, de forma expressiva, no valores formânticos, mantendo-se uma linearidade de resultados em F1 e F2 em todos os testes realizados.

Entretanto, cabe ressaltar que, em se tratando do modelo de percepção de fala adotado – SLM, de Flege (1995) – cuja principal premissa é a relação entre percepção e produção, no sentido de dependência entre ambos os processos, os resultados obtidos demonstram, de forma geral, que a produção das informantes brasileiras foi influenciada pela percepção que elas obtiveram das vogais de estudo – o que vai ao encontro do modelo adotado.

Com relação à possível influência do português na produção das vogais médias do espanhol, pode-se constatar que há algumas diferenças entre as produções das aprendizes de língua espanhola em comparação com as mesmas vogais-alvo de análise, reportadas, na língua portuguesa – considerando-se os resultados de Melcheque *et al* (2016), reproduzidas no Gráfico 2.

É importante salientar que o comparativo realizado não levou em conta a produção das vogais médias abertas do português [ɛ, ɔ], tendo em vista que essa produção não existe na língua espanhola: o que se percebe, no espanhol, é que há uma maior abertura dessas vogais, em determinados contextos, conforme reporta Navarro Tomás (2004).

Nesse caso, temos que, em ambos os semestres analisados, o comparativo de produção das vogais do espanhol e do português brasileiro apresentou, no tocante à produção de /e/ e /o/, que, no português, essas vogais são pronunciadas de forma mais baixa, em relação ao espanhol. Assim, pode-se concluir que as vogais /e/ e /o/, produzidas na língua espanhola, por informantes brasileiras, foram mais altas em comparação a essas mesmas vogais da língua portuguesa.

A influência da língua nativa das brasileiras, de forma geral, não parece ter afetado sua produção. Pelo contrário: como, na grande maioria dos dados reportados, vemos que a produção das vogais das uruguaias é mais baixa que das brasileiras, podemos presumir que houve um cuidado maior, por parte das informantes aprendizes, em pronunciar as vogais espanholas, majoritariamente, mais fechadas – inclusive mais fechadas do que na produção da própria língua em estudo. Esse fato pode ser explicado pela possível convenção de que, na língua espanhola, as vogais médias são pronunciadas, sempre, de forma mais fechada que no português; ignorando que, em determinados contextos, há uma maior abertura dessas vogais. Ou seja, com um maior policiamento para não abrir as vogais médias do espanhol (como há no português), as brasileiras acabam fechando-as excessivamente.

Finalmente, o estudo demonstra a importância de se desenvolver uma proposta de orientação didática para professores de língua espanhola acerca do tema das vogais médias da língua. Tal relevância se justifica pelo fato de que as informantes, que participaram da pesquisa, relataram que não haviam tido contato com o tema abordado - até o momento das atividades propostas pela pesquisadora. Nesse sentido, torna-se importante que os alunos dos cursos de Letras Português Espanhol tenham ciência de que a pronúncia das vogais médias nem sempre é fechada, como comumente são instruídos. Para tanto, os professores precisam atentar para esses aspectos fonético/fonológicos do idioma, a fim de aprimorar, cada vez mais, o desempenho dos alunos.

Referências Bibliográficas:

ALLEGRO, F. R. P. *A relação entre percepção e produção de sons em espanhol como língua estrangeira (ELE): um estudo de caso*. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ALVAREZ, M. L. O. *A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas*. An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002.

ALVES, U.K. (Org.). *Aquisição Fonético-Fonológica de Língua Estrangeira: Investigação Rio-Grandense e Argentina em Discussão*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. Cap. 7. p. 151-178.

ALVES, U.K. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Pelotas, UCPEL, 2004. 335f. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

ANDERSON, R.J.; LEBIERE, C. *The atomic Components of Thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.

BAZZAN, M. *As vogais médias na interfonologia português – espanhol*. Pelotas, UCEPel, 2005. 142f. Dissertação, Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

BEST, C. A Direct Realist View of Cross-Language Speech Perception. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross Language Research*. Timonium, MD: York Press. 1995. p. 171-204.

BEST, C.; TYLER, M. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: BOHN, O.S.; MUNRO, M.(Eds.). *Language Experience in Second Language Speech Learning – In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2007. p. 13-34.

BIRDSONG, David. *Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview*, First published: 26 July 2006.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer

Program], versão 5.2.3. 2008. Disponível em: <http://www.praat.org>, acesso em 20 de abril de 2017.

BONA, C. A. *Aquisição de uma língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 233-246, 2013.

BONILHA, G. *A influência da qualidade da vogal na determinação do peso silábico e formação dos pés: o acento primário do português*. Organon (UFRGS), UFRGS, v. 18, n.36, p. 41-56, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. Campinas: Unicamp. Tese de Livre-docência defendida em 1982.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007,[1970].

CALLEGARI, M. O. V. *Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen – Un puente entre la teoría y la práctica*. Revista eletrônica E/LE. Brasil, 2007.

CARNIATO, M. C. *As vogais médias do espanhol de Montevideu e da Fronteira com o Brasil*. Pelotas, UCPEL, 2017. 127 f. Tese de Doutorado, Pós Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

CORDER, S. P. *The role of the mother tongue*. In.* GASS & SELINKER (Eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1983.

ELLIS, N. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 1994.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Short Run Press, 2009.

FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R. ; DIAS-CAVALHEIRO, B. S. . *Sobre a aquisição da vogal oral [a] do espanhol*. In: Ubiratã Kickhöfel Alves. (Org.) *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira*. 1ª ed. São Paulo: Pontes, 2016.

FLEGE, J. E. *Second language speech learning theory, findings, and problems*. In.: STRANGE, Winifred (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research*. Timonium, MD: York Press, 1995.

FLEGE, J. *A critical period for learning to pronounce foreign languages*. *Applied Linguistics*, v. 8, p. 162-177, 1987a.

FLEGE, J. *The production of "new" and "similar" phones in a foreign language:*

evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, v.15, p. 47-56, 1987b.

GARGALLO, I. S. *Linguística aplicada a la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros, 1999.

KLUGE D.C, RAUBER A.S, RATO A, SANTOS G.R. *Percepção de sons de língua estrangeira: questões metodológicas e o uso dos aplicativos Praat e TP*. *Rev Letras*. 2013;88(1):171-188.

KRASHEN, S. D. The Input Hypothesis and its rivals. In: ELLIS, Nick (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman, 1985.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.

LAMPRECHT, R. (org.). *Consciência dos Sons da Língua: Subsídios Teóricos e Práticos para Alfabetizadores, Fonoaudiólogos e Professores de Língua Inglesa*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2012.p. 201-231.

LIMA, J. *Interlíngua: aspectos fonéticos e fonológicos na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. 2008. 100f. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco.

MACEDO, M. *O papel da instrução explícita na aquisição dos padrões de vozeamento final do inglês por aprendizes brasileiros*. Pelotas, UCPel, 2011. 95f. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas.

MANGA, A. *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 2008.

McGRAW, M.B. *Growth: a study of Johnny and Jimmy*. New York, Appleton, 1935.

MEIRELLES, V. G. *Elementos de fonética do português falado no Rio Grande do Sul*. 2011. 234f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Brasília.

MELCHEQUE, P.; MATTOS, P.; BRUM-DE-PAULA, M. *Descrição do Dialeto Pelotense e estudos acústicos interdialetais*, XXV Congresso de Iniciação da Científica Universidade Federal de Pelotas, 2016.

MIGNONI, R. *A transferência e a aquisição das vogais espanholas /e/ e /o/, em substantivos e adjetivos, por falantes universitários brasileiros*, 1999. 108f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MIRANDA, I. I.; MEIRELES, A. *Descrição acústica das vogais tônicas da fala capixaba*. Letras de Hoje, v. 47, nº3, 2012.

NAVARRO T. T. *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004.

PASCA, M. *Aspectos da aquisição da vogal oral /a/ em língua espanhola por estudantes de língua portuguesa: a questão da percepção*. 2003. 122f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PERCEGONA, M. *A fossilização no processo de aquisição de segunda língua*. 2005. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná.

PEREIRA, V. (org.): *Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história* – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PEROZZO, R. V. *Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas final do inglês (L2) por brasileiros: o papel do contexto fonético-fonológico, da instrução explícita e do nível de proficiência*. 2013. 193f. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

QUILIS, A. *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. 2ª ed. Madrid, Gredos, 1999.

RAUBER, A. S. *An acoustic description of Brazilian Portuguese oral vowels*. Diacrítica, ciências da linguagem, nº 22/1, 2008.

SANTOS, G. *Percepção e produção de vogais médias do espanhol por falantes do português brasileiro*, 2014. 170f. Tese de Doutorado, Universidade Católica de Pelotas.

SANTOS, G. R.; RAUBER, A. S. *Descrição acústica das vogais do Espanhol do Uruguai*, Revista X, Volume 1, 2014, p.23-34.

SANTOS, M. *O papel da instrução explícita na aquisição dos padrões de vozeamento final do inglês por aprendizes brasileiros*. 2011. 95 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas.

SEARA, I. C. *Fonética e fonologia do português brasileiro : 2º período* / Izabel Christine Seara, Vanessa Gonzaga Nunes, Cristiane Lazzarotto-Volcão – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SELINKER, L. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, v.10, p.209-231, 1972.

SHARWOOD SMITH, M. *Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner*. Second Language Research, 1991.

SPINASSÉ, K. P. *Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*, Revista Contingentia, vol 1, 2006.

ZIMMER, M.; ALVES, U. *Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal*. In: ALBANO, E. Revista da ABRALIN, Associação Brasileira de Linguística, v. 11, p. 221-272, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPeL
 Programa de pós-graduação em Letras
 Mestrado em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Laura Freitas Filoda
Orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves
Co-orientadora: Profa. Dr. Luciene Bossols Brisolará

CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO**Cuestionario para la selección de participantes brasileños**

Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre:

Teléfono:

Correo Electrónico:

Edad: _____ Local y fecha de nacimiento: _____

Semestre que estás en la universidad:

1) ¿Hace cuánto tiempo estudias el español?

2) ¿Cuántas horas por semana te dedicas al español en casa?

3) ¿Escuchas y hablas español solamente en la clase? Sí () No ()

- ¿Dónde más practicas el idioma? _____
- ¿Cuántas horas por semana? _____

4) ¿Tienes algún familiar que habla español? Sí () No ()

- ¿Cuál es tu grado de parentesco con ese familiar? _____
- ¿Dónde nació ese familiar? _____

5) ¿Dónde nacieron tus padres?

- Padre: _____
- Madre: _____
-

6) ¿Tus padres hablan o estudian algún (s) idioma (s)?

- Sí () ¿Cuál (s)? _____
- No ().

7) ¿Estudias otro (s) idioma (s)?

- Sí () No ()
- ¿Cuál (s)? _____
- ¿Hace cuánto tiempo? _____
- De 0 a 4, ¿cuál es tu nivel en ese (s) idioma (s)? (0 significa que no entiendes nada; 1 significa que entiendes poco; 2 significa que entiendes bien; 3 significa que entiendes muy bien; 4 significa que entiendes absolutamente todo)

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel
 Programa de pós-graduação em Letras
 Mestrado em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Laura Freitas Filoda
Orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves
Co-orientadora: Profa. Dr. Luciene Bossols Brisolara

CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO

Cuestionario para la selección de participantes nativos de español

Fecha: ____/____/____

Nombre:

Teléfono:

Correo Electrónico:

Edad: _____.

Local y fecha de nacimiento: _____.

Profesión o curso de la universidad: _____.

1) ¿Tienes algún contacto con el portugués? Sí () No ()

- ¿Qué tipo de contacto? _____

- ¿Hace cuánto tiempo tienes ese contacto? _____

2) ¿Estudias otro (s) idioma (s)?

- Sí () No ()

- ¿Cuál (s)? _____

- ¿Hace cuánto tiempo? _____

- De 0 a 4, ¿cuál es tu nivel en ese (s) idioma (s)? (0 significa que no entiendes nada; 1 significa que entiendes poco; 2 significa que entiendes bien; 3 significa que entiendes muy bien; 4 significa que entiendes absolutamente todo)
-

3) ¿Has viajado alguna vez a Brasil?

- Sí () No ()
- ¿Para cuál ciudad? _____
- ¿Cuánto tiempo te quedaste en esa ciudad? _____.

4) ¿Dónde nacieron tus padres?

- Padre: _____
- Madre: _____

5) ¿Tus padres hablan o estudian otro (s) idioma (s) afuera el español?

- Sí () ¿Cuál (s)? _____
- No ()

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPel
Programa de pós-graduação em Letras
Mestrado em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Laura Freitas Filoda
Orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves
Co-orientadora: Profa. Dr. Luciene Bossols Brisolara

TERMOS DE CONSCIENTIMENTO – INFORMANTES BRASILEIRAS

Projeto – Dissertação de Mestrado: O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro.

Pesquisador Responsável: Laura Freitas Filoda

Orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves

Co-orientadora: Profa. Dr. Luciene Bassols Brisolara

Instituição: Universidade Federal de Pelotas - UFPel

Telefone para contato: (51) 99617.8587

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos **R.G.** _____

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa “O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro”, de responsabilidade da pesquisadora Laura Freitas Filoda.

Este trabalho tem por objetivo verificar o papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro.

O processo pelo qual o informante será submetido consiste da seguinte maneira: primeiramente, após responder ao questionário de seleção, o

participante realizará um pré-teste de percepção, no qual ele irá, após escutar o estímulo (palavra) pelo computador, selecionar a opção que melhor corresponda ao mesmo (com relação a pronuncia). Em um segundo momento, será realizada uma atividade de instrução explícita. Para a prática da instrução explícita o informante irá se deparar com um quadro projetado pelo *PowerPoint* (Quadro 3). Neste quadro, aparecerão as vogais alvo, e, abaixo de cada uma, uma lista com 5 palavras para cada vogal. O informante irá clicar nas palavras e escutar a produção das mesmas. Após a escuta de cada coluna de palavras referente à vogal em questão, a pesquisadora responsável irá chamar a atenção para os contextos em que as vogais são produzidas de forma mais ou menos aberta.

Após realizada a tarefa de audição da produção das palavras, o informante passará para a realização de uma atividade de percepção. Para isso, outro quadro (Quadro 4) será disponibilizado pelo *PowerPoint*. Nele, estarão dispostas uma série de palavras (cinco para cada condição de vogal) com os mesmos contextos anteriormente abordados. O objetivo, no entanto, é que o informante, após escutar a produção dessas palavras, realize a identificação da vogal produzida em cada uma (se mais aberta ou fechada).

Finalmente, o sujeito participante desta pesquisa realizará o pós-teste, em que, depois de realizadas as duas primeiras etapas (pré-teste e instrução explícita), o informante repetirá o teste de percepção primeiramente realizado, a fim de que se analisem possíveis diferenças nos resultados das coletas.

Os testes poderão ser interrompidos a qualquer momento, bem como a participação na coleta de dados.

Eu, _____, portador de RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Pelotas, _____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura do participante

ANEXO 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPeL
 Programa de pós-graduação em Letras
 Mestrado em Estudos da Linguagem
Pesquisadora: Laura Freitas Filoda
Orientadora: Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves
Co-orientadora: Profa. Dr. Luciene Bossols Brisolará

TERMOS DE CONSCIENTIMENTO – INFORMANTES URUGUAIAS

Nombre del voluntario: _____

Edad: _____ años **R.G.** _____

Usted está siendo invitada a participar del proyecto de investigación denominado “*O papel da instrução explícita, por meio de atividades de percepção, no processo de aquisição do espanhol por falantes do português brasileiro.*”, de responsabilidad de Laura Freitas Filoda.

Este trabajo tiene por objetivo verificar el papel de la instrucción explícita, por medio de actividades de percepción, en el proceso de adquisición del español por hablantes del portugués brasileño.

Para la realización de las actividades con los participantes brasileños, es necesaria la grabación de los estímulos por hablantes uruguayas (grupo control), pues ellos servirán de base/modelo para los aprendices brasileños. Las producciones del grupo control serán grabadas por medio de frases hechas, en las que el participante debe leer la misma frase, pero con la palabra principal distinta en cada una de las repeticiones. Por ejemplo: “*Digo _____ muy fuerte*”.

Las grabaciones podrán ser interrumpidas a cualquier momento, sea para sacar dudas u otros motivos.

Yo, _____, portadora de la cédula de identidad _____ declaro haber sido informada y concuerdo con participar, como voluntaria, de este proyecto de investigación.

Montevideo, ____ de _____ de 2017.

 Firma del participante