

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



Dissertação

**A influência dos atratores na produção oral de falantes bilíngues
português/espanhol e o fator fronteiro: a transferência em foco**

Priscila Costa Machado

Pelotas, 2019

Priscila Costa Machado

**A influência dos atratores na produção oral de falantes bilíngues
português/espanhol e o fator fronteiro: a transferência em foco**

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

Orientadora: Profa. Dra. Cintia Avila Blank

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M149i Machado, Priscila Costa

A influência dos atratores na produção oral de falantes bilíngues português/espanhol e o fator fronteiro : a transferência em foco / Priscila Costa Machado ; Cintia Ávila Blank, orientadora. — Pelotas, 2019.

87 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Sistemas vocálicos. 2. Transferência linguística. 3. Fronteira. 4. Atratores. I. Blank, Cintia Ávila, orient. II. Título.

CDD : 469.5

Priscila Costa Machado

**A influência dos atratores na produção oral de falantes bilíngues
Português/Espanhol e o fator fronteiriço: A transferência em foco.**

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

Pelotas, 28 de fevereiro de 2019

Banca examinadora:



Prof. Dra. CÍNTIA ÁVILA BLANK

Orientadora/Presidente da banca

Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dra. ANA LOURDES DA ROSA NIEVES BROCHI FERNÁNDEZ

Membro da Banca

Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dra. MARIA PÍA MENDONZA SASSI

Membro da Banca

Universidade Federal de Pelotas

Por todas as batalhas que venci e por aquelas que estão por vir. Dedico este trabalho a melhor parte de mim: minha amada família. (Querer é poder, nunca desista!)

Resumo

MACHADO, Priscila Costa. **A influência dos atratores na produção oral de falantes bilíngues português/espanhol e o fator fronteiro: a transferência em foco.** 2019. 87 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

O presente trabalho visa analisar o papel da fronteira na aquisição de espanhol como segunda língua por estudantes brasileiros de dois cursos de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol de universidades federais do Rio Grande do Sul, sendo uma localizada na fronteira com o Uruguai e outra a mais de 140 km de distância. Oito estudantes, quatro de cada universidade, participaram deste estudo, sendo identificados como GRUPO 1 os estudantes que residem próximo a fronteira, e GRUPO 2, os que vivem afastado dela. Um grupo-controle de dez informantes monolíngues da língua espanhola, extraídos do estudo de Blank (2013) foi utilizado para realizar as comparações. O primeiro objetivo desta dissertação era comparar a produção das vogais da língua espanhola produzidas por brasileiros como segunda língua, que residem na fronteira, com a produção vocálica de nativos do espanhol uruguaio. A hipótese a ser testada propunha que esses brasileiros apresentariam uma produção vocálica em espanhol mais aproximada dos falantes nativos. O segundo objetivo pretendia comparar as produções das vogais produzidas por brasileiros como segunda língua, residentes longe da zona fronteira, com a produção vocálica de nativos do espanhol uruguaio. Neste caso, a hipótese lançada considerava que esses falantes teriam uma produção vocálica mais distante em L2 daquela do falante nativo de língua espanhola. O último objetivo era comparar a produção das vogais entre brasileiros (GRUPO 1 x GRUPO 2), residentes da zona fronteira e afastados dela. Aqui a hipótese formulada previa que os atratores da língua materna tendem a influenciar mais na produção vocálica do GRUPO 2, visto que o GRUPO 1 possui um maior contato com a língua alvo. O teste realizado com os participantes contemplavam palavras dissílabas de alta frequência, retiradas do *Corpus del Español*. Cada palavra era repetida cinco vezes, de forma aleatória, inseridas em frases-veículo. Os programas utilizados nessas etapas foram o *Audacity*, para a gravação, e o *Praat*, para a marcação das vogais e extração dos valores de F1, F2 e duração. Para analisar estatisticamente os dados foi utilizado o *software SPSS*, no qual foi realizado o teste Shapiro-Wilk para verificar a normalidade dos dados. Uma vez que o teste de normalidade resultou em dados não-normais optou-se por realizar o teste de Mann-Whitney para verificar os níveis de significância. A análise dos dados indicou que os valores obtidos nos testes que contemplavam os dois primeiros objetivos resultaram em diferenças significativas entre as produções vocálicas dos brasileiros (GRUPO 1 e GRUPO 2) em relação a produção dos nativos uruguaio. Esses resultados podem se justificar através da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, destacando a atuação do sistema atrator da língua materna. O terceiro teste realizado para confrontar a produção vocálica na língua espanhola por brasileiros não apontou diferenças estatisticamente significativas. Nesse caso, é possível afirmar que a exposição maior a língua-alvo não contribuiu para que o GRUPO 1 se distinguisse do

GRUPO 2, indicando que o fator fronteiroço não é um componente significativo e primordial para a aprendizagem da pronúncia das vogais. Assim, a aquisição de uma segunda língua para os dois grupos analisados possuem as mesmas possibilidades de aprendizagem, nas quais fatores como motivação, tempo de estudo, aculturação, etc., também podem influenciar.

Palavras-chave: sistemas vocálicos; transferência linguística; fronteira; atratores.

Resumen

MACHADO, Priscila Costa. **La influencia de los atractores en la producción oral de los bilingües portugués/español y el factor fronterizo: el foco en la transferencia.** 2019. 87 h. Disertación de Maestría (Maestría en Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Este estudio tiene como objetivo examinar el papel de la frontera en la adquisición del español como segunda lengua (L2) por los estudiantes brasileños de los cursos de Grado - Portugués / Español, en dos universidades federales de Rio Grande do Sul, una situada en la frontera con Uruguay y otra más de 140 km de distancia. Ocho estudiantes, siendo cuatro de cada universidad, participaron de este estudio, siendo identificados como GRUPO 1 los estudiantes que residen cerca de la frontera, y GRUPO 2, los que viven alejados de ella. Un grupo-control de diez informantes monolingües de la lengua española, extraídos del estudio de Blank (2013), fue utilizado para realizar las comparaciones. El primer objetivo de esta disertación era comparar la producción de las vocales de la lengua española producidas por brasileños como segunda lengua, en la frontera, con la producción vocálica de nativos del español uruguayo. La hipótesis a ser probada proponía que esos brasileños presentarían una producción vocálica más aproximada de los hablantes nativos. El segundo objetivo pretendía comparar las producciones de las vocales producidas por brasileños como segunda lengua, residentes lejos de la zona fronteriza, con la producción vocálica de nativos del español uruguayo. En este caso la hipótesis lanzada consideraba que estos hablantes tendrían una producción vocálica más lejana en L2 de aquella del hablante nativo de lengua española. El último objetivo era comparar la producción de las vocales entre brasileños (GRUPO 1 x GRUPO 2), residentes de la zona fronteriza y alejado de ella. Aquí la hipótesis formulada preveía que los atractores de la lengua materna tienden a influir más en la producción vocálica del GRUPO 2, ya que el GRUPO 1 tiene un mayor contacto con la lengua objetivo. La prueba realizada con los participantes contemplaba palabras bisílabas de alta frecuencia, retiradas del Corpus del Español. Cada palabra se repetía cinco veces, de forma aleatoria, insertadas en frases-vehículo. Los programas utilizados en estas etapas fueron *Audacity*, para la grabación, y el *Praat*, para la marcación de las vocales y extracción de los valores de F1, F2 y duración. Para analizar estadísticamente los datos se utilizó el *software SPSS*, en el cual se realizó la prueba Shapiro-Wilk para verificar la normalidad de los datos. Una vez que la prueba de normalidad resultó en datos no normales se optó por realizar la prueba Mann-Whitney para verificar los niveles de significancia. El análisis de los datos indicó que los valores obtenidos en los testes que contemplaban los dos primeros objetivos resultaron en diferencias no significativas entre las producciones vocales de los brasileños (GRUPO 1 y GRUPO 2) en relación a la producción de los nativos uruguayos. Esos resultados pueden justificarse por la Teoría de los Sistemas Dinámicos, destacando la actuación del sistema atractor de la lengua materna. El tercer teste realizado para confrontar la producción vocálica en la lengua española por brasileños no reveló diferencias estadísticamente significativas. En ese caso, es posible afirmar que la exposición mayor a la lengua-meta no contribuyó para que

el GRUPO 1 distinguirse del GRUPO 2, indicando que el factor fronterizo no es un componente significativo y primordial para el aprendizaje de la pronuncia de las vocales. Así, la adquisición de una segunda lengua para los dos grupos analizados poseen las mismas posibilidades de aprendizaje, en las cuales factores como motivación, tiempo de estudio, aculturación, etc., también pueden influenciar.

Palabras-clave: sistemas vocálicos; transferencia lingüística; frontera; atractores.

Lista de figuras

Figura 1	Imagem ilustrativa dos sistemas vocálicos da LP e da língua espanhola	21
Figura 2	Imagem do movimento pendular de um balanço de corda	24
Figura 3	Plotagem das médias de F1 e F2 das vogais orais produzidas por monolíngues da língua portuguesa	34
Figura 4	Plotagem das vogais orais do português brasileiro e vogais orais do espanhol uruguaio	35
Figura 5	Quadro de palavras de alta frequência na língua espanhola	41
Figura 6	<i>Print screen</i> da página inicial do programa <i>Audacity</i> com um áudio aberto para visualização	42
Figura 7	<i>Print screen</i> da página inicial do <i>software Praat</i> com as marcações na palavra <i>baca</i> , que compõe o teste em língua espanhola	43
Figura 8	<i>Print screen</i> da página do <i>software Praat</i> com o valor de F1 obtido na vogal tônica /a/ da primeira reprodução da palavra <i>baca</i>	44
Figura 9	<i>Print screen</i> da página do <i>software Praat</i> com o valor de F2 obtido na vogal tônica /a/ da primeira reprodução da palavra <i>baca</i>	44
Figura 10	<i>Print screen</i> da página inicial do programa <i>SPSS</i> na aba “visualização de dados”	47
Figura 11	<i>Print screen</i> das variáveis utilizadas no estudo	48

Lista de gráficos

Gráfico 1	Média de percentagem de uso da língua espanhola dos participantes	41
Gráfico 2	Comparação das médias de F1 (Hz) entre os grupos 1, 2 e os monolíngues	61
Gráfico 3	Comparação das médias de F2 (Hz) entre os grupos 1, 2 e os monolíngues	62
Gráfico 4	Comparação das médias de duração (ms) entre os grupos 1, 2 e os monolíngues	62

Lista de tabelas

Tabela 1	Valores de formantes F1 (Hz) e F2 (Hz) das vogais do português brasileiro	33
Tabela 2	Valores de formantes F1 (Hz) e F2 (Hz) das vogais da língua espanhola	34
Tabela 3	Perfil dos participantes	40
Tabela 4	Médias vocálicas (F1 e F2) obtidos a partir do <i>software Praat</i>	45
Tabela 5	Valores do teste de normalidade Shapiro-Wilk para as condições analisadas	49
Tabela 6	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de F1 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e monolíngues da língua espanhola	52
Tabela 7	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de F2 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e monolíngues da língua espanhola	53
Tabela 8	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de duração das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e monolíngues da língua espanhola	53
Tabela 9	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de F1 das vogais produzidas pelo GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola	55
Tabela 10	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de F2 das vogais produzidas pelo GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola	56
Tabela 11	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de duração das vogais produzidas pelo GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola	57
Tabela 12	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de F1 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e GRUPO 2	58

Tabela 13	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de F2 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e GRUPO 2	59
Tabela 14	Valores de média, desvio-padrão e teste de Mann-Whitney para as médias de duração das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e GRUPO 2	60

Sumário

1 Introdução	16
2 Justificativa	20
3 Revisão teórica	21
3.1 Aquisição de L2: Fonologia Gestual e os Sistemas Dinâmicos	22
3.1.1 Os atratores em ação	23
3.2 O bilinguismo e o contato entre as línguas	25
3.3 A transferência fonético-fonológica	26
3.3.1 A origem dos estudos sobre transferência linguística	26
3.3.2 A transferência vista como obstáculo na aquisição	28
3.3.3 A transferência da LM para a L2 pode ser positiva?	29
3.4 O fator fronteiroço na transferência fonético-fonológica envolvendo o espanhol e o português	31
3.5 Sistemas vocálicos: Português e Espanhol em interação	32
3.6 Formantes analisados neste trabalho (F1 e F2)	36
4 Metodologia	38
4.1 Tipo de pesquisa	38
4.2 Critérios de seleção dos participantes	38
4.3 Instrumentos utilizados na seleção dos participantes	30
4.4 Características dos participantes	40
4.5 Instrumentos utilizados para coleta de dados	41
4.5.1 Programa <i>Audacity</i>	42
4.5.2 Software <i>Praat</i>	42
4.5.3 Programa <i>SPSS</i>	46

4.5.4 Teste de normalidade (Shapiro-Wilk)	48
4.5.5 Testes de Mann-Whitney	49
5 Análise de dados	51
5.3.1 Verificação do primeiro objetivo e hipótese 1	51
5.3.2 Verificação do segundo objetivo e hipótese 2	54
5.3.3 Verificação do terceiro objetivo e hipótese 3	58
6 Considerações finais	64
Referências	68
Anexos	74

1 INTRODUÇÃO

A teoria dos sistemas dinâmicos é um assunto cada vez mais abordado por investigadores do campo da Psicolinguística, sendo um dos temas discutidos a noção de atratores. De acordo com Zimmer e Alves (2012), os atratores atuam como uma tendência do aparelho fonador em produzir fonemas aos quais o falante tem mais fluência. Em outras palavras, diante da aquisição¹ de uma segunda língua², o sistema fonológico do aprendiz pode apresentar uma atração dos movimentos produzidos ao pronunciar a língua materna, movimentos esses que o aprendiz executa desde que aprende a falar.

Apoiando-se nestes estudos, este trabalho pretende investigar o fator fronteiro na ativação dos atratores nas produções vocálicas de brasileiros aprendizes de língua espanhola (LE) como segunda língua (L2). O estado do Rio Grande do Sul possui fronteira com dois países que possuem a língua espanhola como língua oficial: Argentina e Uruguai. Essas fronteiras propiciam um contato linguístico que pode resultar em transferências benéficas, quando a semelhança linguística entre a língua portuguesa (LP) e espanhola atua como motivador na aprendizagem, como nos casos em que as palavras com léxico parecido favorecem a compreensão, mas, também, esse contato linguístico pode atuar negativamente, quando se tratam de palavras heterossemânticas, por exemplo (KIPPER, 2012).

Para analisar esses fatores, será realizada uma análise das produções vocálicas de estudantes de Cursos de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol, falantes de língua portuguesa como língua materna e língua espanhola como língua estrangeira, de duas universidades federais, sendo uma localizada em uma cidade fronteira com o Uruguai e outra localizada a mais de 140 km de distância da fronteira.

O sistema linguístico do português brasileiro e da língua espanhola apresenta diversos pontos semelhantes, o que, como aponta Preuss (2014), pode favorecer ou dificultar a aprendizagem. Para a Teoria dos Sistemas Dinâmicos, na aprendizagem de uma L2 os sistemas da língua materna sempre irão interagir

¹ Neste estudo termos como aquisição e aprendizagem não apresentam diferença semântica (ELLIS, 1994).

² Neste trabalho os termos segunda língua e língua estrangeira não serão diferenciados, sendo representado em alguns casos também como L2 ou língua alvo (ELLIS, 1994).

com a língua alvo e a influência dos atratores da língua materna podem variar as produções fonético-fonológicas da segunda língua.

Este trabalho conta com o seguinte objetivo geral: verificar como brasileiros aprendizes de espanhol como L2 produzem as vogais desta língua, seja em contexto de proximidade fronteira com a língua-alvo, seja em contexto mais afastado. Para tanto, essa pesquisa se valerá da premissa de que os atratores das línguas portuguesa e espanhola produzidas em cada região (de fronteira ou não) interagirão em diferentes graus, produzindo maior ou menor influência linguística.

A partir do objetivo geral estabelecido pretende-se mais especificamente:

- Comparar a produção das vogais da língua espanhola produzidas por brasileiros como segunda língua, na fronteira, com a produção vocálica de nativos do espanhol uruguaio;
- Comparar a produção das vogais da língua espanhola produzidas por brasileiros como segunda língua, longe de zona fronteira, com a produção vocálica de nativos do espanhol uruguaio.
- Comparar a produção das vogais da língua espanhola produzidas por brasileiros como segunda língua em zona fronteira, com a produção vocálica em espanhol de aprendizes que vivem em zona mais afastada da fronteira.

De acordo com os objetivos apresentados anteriormente, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: O aprendiz de espanhol como segunda língua que vive em zona fronteira apresentará uma produção vocálica mais aproximada à produção do falante nativo de língua espanhola. Os indivíduos que residem em zona fronteira tendem a relacionar as informações linguísticas nas línguas que possuem convívio; essa variabilidade propicia uma intensa troca, podendo resultar inclusive na criação de uma terceira língua, como, por exemplo, o “portunhol” (Sturza, 2005).

Hipótese 2: O aprendiz de espanhol como segunda língua que vive longe de zona fronteira apresentará uma produção vocálica mais distante em L2 daquela do falante nativo de língua espanhola, já que esses aprendizes têm um contato restrito à sala de aula (ambiente artificial) (BEZERRA, 2003).

Hipótese 3: Os atratores da língua materna tendem a influenciar mais na produção vocálica de falantes de espanhol como segunda língua que não vivem em região de fronteira, visto que esses aprendizes não possuem um maior contato com a língua alvo. O que é oposto à realidade de estudantes que vivem na fronteira, pois estão mais próximos a um contexto natural de fala de L2. De acordo com Zimmer e Alves (2006), “um atrator é um estado em direção ao qual, em condições normais, um sistema dinâmico tenderá a chegar ou se aproximar”, ou seja, o sistema atrator fonético-articulatório da língua portuguesa exercerá uma força sobre as novas informações linguísticas que o aprendiz de espanhol como L2 está recebendo e produzirá sons vocálicos mais próximos à língua materna.

Este trabalho está dividido em seis seções, sendo a introdução a primeira, onde é apresentado o objetivo geral deste estudo, bem como os objetivos específicos que norteiam cada análise que será realizada e as hipóteses levantadas.

A justificativa compõe a segunda seção, expondo as contribuições para os estudos sobre as transferências fonético-fonológicas na área de aquisição de segunda língua, neste caso a língua espanhola.

Na terceira seção é apresentada a revisão teórica que procura expor o que as literaturas da área defendem sobre a Fonologia Gestual, teoria norteadora deste trabalho, e sua relação com a Teoria dos Sistemas Dinâmicos, que por sua vez, trazem a noção de atratores, discutida neste estudo. Como se está analisando o contato entre a língua portuguesa e a espanhola, será explanado o conceito de bilinguismo e de transferência. Neste momento, o objetivo será expor um histórico dos estudos sobre transferência linguística, abordando em subitens os pontos negativos e positivos deste fenômeno. Posteriormente será discutido como as regiões de fronteira podem influenciar nas transferências que ocorrem nas produções vocálicas de aprendizes de língua espanhola, como segunda língua. O referencial teórico é concluído com a apresentação dos sistemas vocálicos das duas línguas: português e espanhol e dos formantes das vogais analisadas neste estudo.

A metodologia e análise de dados fazem parte das seções quatro e cinco, respectivamente. Na metodologia, encontram-se as informações sobre o tipo de pesquisa aplicada neste trabalho, as características dos participantes e os instrumentos utilizados para coleta e análise de dados. A seção cinco, análise de

dados, apresenta os dados obtidos e as reflexões sobre os resultados, bem como a corroboração ou não das hipóteses levantadas na seção anterior.

Por fim, a seção seis traz um cronograma de todas as etapas que compõem esse trabalho, seguida da bibliografia utilizada para embasar as ideias expostas aqui.

Acredita-se que com este trabalho revela-se importante uma análise do fator fronteiro e sua provável influência na aprendizagem de estudantes de língua espanhola como L2, de modo a entender por qual razão podem ocorrer às transferências nas produções vocálicas em aprendizes de espanhol como segunda língua, propiciando um estudo futuro sobre estratégias de como trabalhar essas produções dos alunos de língua estrangeira.

2 JUSTIFICATIVA

Durante meus estudos no curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, na Universidade Federal de Pelotas, surgiram muitas dúvidas a respeito de como aprendemos a língua espanhola, como: “Ao estudar uma segunda língua, podemos chegar a uma pronúncia de nativos?”, “Aqueles que vivem na fronteira têm uma pronúncia mais próxima a de um nativo?”, “Os estudantes (e moradores) da fronteira aprendem com maior facilidade a língua alvo devido a uma exposição mais frequente à língua?”. Para buscar respostas para algumas dessas questões desenvolvi este trabalho.

Como já mencionado na introdução, as relações linguísticas entre o português brasileiro e o espanhol são muito significativas, fato esse que merece ser explorado mais a fundo. Os estudos em aquisição da língua espanhola por falantes de português brasileiro como língua materna podem futuramente auxiliar no ensino/aprendizagem desta língua estrangeira, apontando onde essas línguas se aproximam e quais são os benefícios e/ou malefícios desta proximidade.

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos, neste trabalho, pode contribuir justificando se os supostos desvios de pronúncia produzidos pelos aprendizes se devem ao fato de os atratores da língua materna interagirem com a língua meta. Outra perspectiva relevante a ser discutida neste estudo é se de fato a fronteira atua como um componente facilitador para a aprendizagem da língua do país vizinho.

Além disso, este estudo pode ser utilizado posteriormente para auxiliar na aprendizagem do espanhol como língua estrangeira pontuando para os aprendizes as aproximações entre as línguas que podem facilitar ou prejudicar o desempenho na segunda língua.

3 REVISÃO TEÓRICA

Esta seção está dividida em seis partes, que apresentam os embasamentos teóricos utilizados neste trabalho.

A relação entre a Fonologia Gestual e a Teoria dos Sistemas Dinâmicos será explanada na primeira parte, em que se discutirá sobre a dinamicidade dos elementos linguísticos, os quais tendem a interagir uns com os outros. Neste ponto, cabe ressaltar a noção dos atratores da língua materna que atuam na produção de uma segunda língua. Em outras palavras, ao aprender uma L2, o falante tende a apresentar características da sua LM devido a uma memória articulatória já adquirida.

Antes de adentrar nas especificidades da transferência linguística, torna-se relevante discutir sobre o bilinguismo. Neste estudo, os participantes considerados bilíngues são aqueles que possuem proficiência em, pelo menos, uma habilidade (leitora, escrita, oral ou auditiva). Assim, apresentamos na seção 5 os resultados das produções vocálicas de indivíduos bilíngues, proficientes nas línguas portuguesa e espanhola.

Como consequência da atuação dos atratores surge a transferência linguística, que pode ser definida como a presença da língua materna na produção de uma segunda língua. Essa transferência linguística pode ser vista sob dois ângulos: negativa, quando a presença da língua materna prejudica na compreensão/entendimento da língua alvo; e positiva, ao ser utilizada como um meio para manter a comunicação.

As regiões de fronteira propiciam um contato eminente entre as línguas, permitindo que se mantenha a comunicação entre os povos. Na região de fronteira entre Brasil e Uruguai surge a necessidade do bilinguismo, seja por razão familiar, profissional, entre outras. As fronteiras oferecem uma diversidade cultural e linguística, sendo esta investigada neste estudo, dando ênfase nas produções vocálicas.

Os sistemas vocálicos da língua portuguesa e da língua espanhola apresentam algumas diferenças pontuais, que podem causar dificuldade ao aprendê-las como L2, sendo falante de LP como língua materna e aprendiz de LE como segunda língua, ou vice-versa. Na língua espanhola, todas as vogais são orais, enquanto a língua portuguesa apresenta, também, cinco vogais nasais: /ã/,

/ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ü/, quando acompanhadas de consoantes nasais. (BECHARA, 2009; MASIP, 1998) As figuras abaixo podem ilustrar outra diferença importante entre esses sistemas vocálicos.

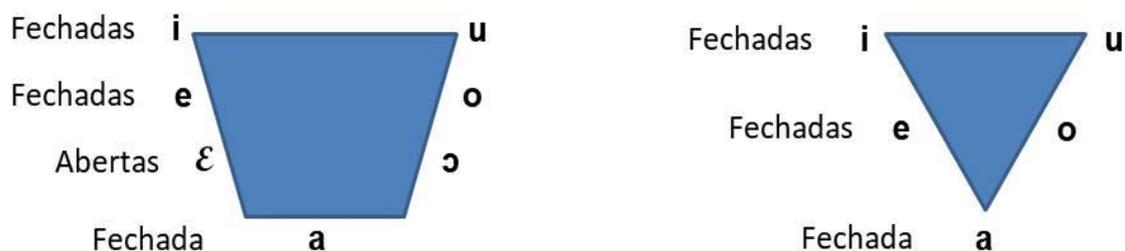


Figura 1. Imagem ilustrativa dos sistemas vocálicos da LP e da língua espanhola (Fonte: elaborado pela autora deste trabalho)

As vogais /e/ e /o/ da língua portuguesa podem ser pronunciadas quanto à abertura da boca de forma aberta ou fechada; já na língua espanhola as mesmas vogais só podem ser pronunciadas de forma fechada.

Nas subseções a seguir, cada um dos temas utilizados para fundamentar este estudo será discutido com maior aprofundamento.

3.1. Aquisição de L2: Fonologia Gestual e os Sistemas Dinâmicos

Inicialmente discutida por Browman e Goldstein, no final da década de 80, a Fonologia Gestual (FonGest), anteriormente denominada como Fonologia Articulatória, se destacou por reunir aspectos linguísticos e cognitivos de modo a propiciar uma melhor descrição e compreensão na produção dos sons. Para o estudo deste trabalho, a perspectiva dada pela FonGest contempla a ideia de que, na produção de uma segunda língua, muitos são os elementos que influenciarão na pronúncia desta nova língua, como a aproximação linguística entre a língua materna e a L2, os articuladores da fala, o sistema cognitivo, entre outros. (BLANK, 2013; ALBANO, 2009)

Apoiada na teoria dos sistemas dinâmicos e complexos, a Fonologia Gestual tem o gesto como unidade primitiva, não o fonema (ALBANO, 2009). Segundo Lima Jr (2014, p.88), pode-se entender por gesto a “unidade dinâmica de ação articulatória, cujos resultados físicos podem ser vistos nas

movimentações dos articuladores”, e esta unidade passou a ser estudada como um elemento linguístico que contemplava os estudos fonéticos e fonológicos, até então analisados separadamente. Diferente do fonema, o gesto não é estático, possui uma característica dinâmica, permite a análise da relação entre articulação e acústica, e pode se sobrepor a outros gestos, deixando de atuar de forma linear. (LIMA JR, 2014)

Em consonância com a Fonologia Gestual, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD) explica que em alguns casos um aprendiz de segunda língua não consegue alcançar a pronúncia esperada, devido à força atratora ocorrida no sistema articulatório. Em outras palavras, a memória articulatória do aprendiz tende a reproduzir os movimentos usados para emitir a língua materna, língua em que o aprendiz é proficiente. Desta forma, os sistemas linguísticos da língua materna e da língua alvo tendem a interagir constantemente. (BLANK, 2013)

Cabe ressaltar que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos surgiu nas Ciências Exatas para estabelecer uma teoria geral na qual se explicasse, de acordo com Albano (2012, p.04), como sistemas “passam de um estado a outro no tempo de forma regrada, ainda que se iniciem de forma aleatória”. Neste estudo, torna-se relevante este conceito, pois partiremos da análise de um momento estável dessa trajetória do tempo, surgindo aqui a noção de atrator, que será discutido na próxima subseção.

3.1.1. Os atratores em ação

Nesta subseção, tem-se um dos pontos principais desta pesquisa: a noção de atratores. Segundo Albano (2012, p.05), um atrator pode ser definido como “um ponto no espaço de estados de um sistema dinâmico para o qual a sua trajetória tende a convergir em todas as suas iterações”. Um exemplo comumente empregado para explicar essa teoria é o movimento do balanço, pois o balanço pode ser movimentado para frente ou para trás (movimento pendular), mas tende a voltar para sua posição inicial (posição de repouso).

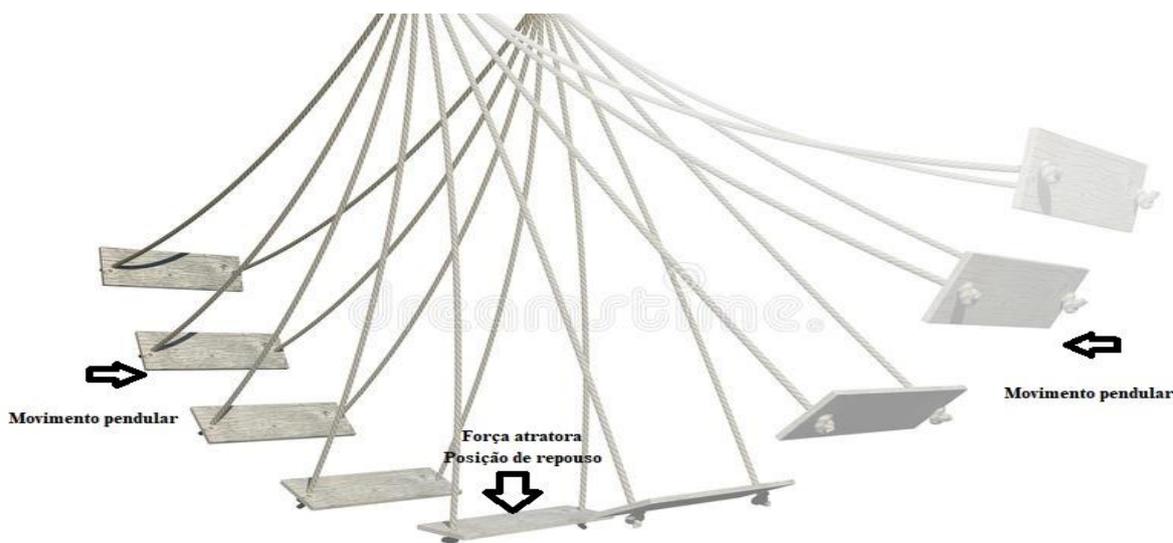


Figura 2. Imagem do movimento pendular de um balanço de corda (Fonte: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-trajeto-do-movimento-do-balan%C3%A7o-da-corda-isolado-image41032266>)

Aplicando esse conceito à aprendizagem de uma segunda língua, pode-se encontrar uma explicação para a dificuldade que um aprendiz de L2 enfrenta ao produzir oralmente a língua alvo, visto que os sistemas atratores da língua materna tendem a atrair os movimentos fonético-articulatórios do falante ao tentar reproduzir a segunda língua.

Na produção oral de uma segunda língua, os sistemas atratores da língua materna tendem a influenciar na produção oral da L2, “modificando a dinâmica da tarefa na produção da língua estrangeira ao enviesar os atratores característicos da L2 no espaço de estados articulatórios do falante não monolíngue” (ZIMMER; ALVES, 2012, p.245). Fatores como proficiência, frequência de uso na língua alvo, similaridade linguística entre as línguas podem motivar o aparecimento de transferência (BLANK, 2013).

Uma criança que tem um ensino bilíngue nas línguas portuguesa e espanhola, por exemplo, poderá não apresentar atrito em seus atratores ao pronunciar qualquer um dos sons, por ter uma aprendizagem equilibrada. No caso de um indivíduo que aprendeu a língua portuguesa como língua materna e está aprendendo a língua espanhola como segunda língua, poderá apresentar mais atritos nos pontos de articulação da língua-alvo. (MOZZILLO, 2001) Exemplificando: ao pronunciar a palavra “cama”, que possui o mesmo valor

semântico nas duas línguas, o aprendiz brasileiro tende a nasalizar a vogal tônica, nasalização esta que não existe na língua espanhola.

Estas situações ocorrem, pois o sistema articulatorio deste indivíduo reconhece o movimento que deve fazer para pronunciar a palavra na língua materna e o sistema atrator vai atuar neste momento fazendo com que a palavra “cama” na língua espanhola seja reproduzida com o mesmo gesto fônico. Neste ponto, é possível destacar a importância do ensino-aprendizagem da fonética, pois o aprendiz pode perceber o movimento necessário para articular cada som em cada língua.

Embora as línguas portuguesa e espanhola, alvo de análise deste trabalho, apresentem muitas semelhanças fonéticas, fonológicas e gramaticais, existem diferenças que podem apresentar dificuldade para o aprendiz de L2 assimilar (BRISOLARA; SEMINO, 2014). Ao apresentar a noção de atratores neste estudo, pretende-se esclarecer que algumas dessas dificuldades são características desse sistema, que independem da motivação e esforço do aprendiz, pois estão atrelados a memória articulatória que guardamos da língua materna.

3.2. O bilinguismo e o contato entre as línguas

Em se tratando de aquisição de língua estrangeira, cabe esclarecer temas como o bilinguismo. O bilinguismo deixou de ser visto como um fenômeno isolado, ocorrendo apenas em países que apresentam bilíngues com um mesmo nível de fluência na escrita e na fala, e passou a ser percebido com maior frequência que o monolinguismo (MOZZILLO, 2001).

Surgiram muitas definições para o termo bilinguismo. Em 1933, por exemplo, Bloomfield definia como bilíngue o falante que possuía domínio igual nas duas línguas. Weinreich (1953) defenderá que o indivíduo bilíngue é aquele que usa duas línguas de forma intercalada. As definições para bilinguismo podiam variar de acordo com a idade da aquisição da L2, com a proficiência, com a organização dos códigos linguísticos, o status da língua, entre outros.

No critério proficiência, por exemplo, os autores Peal e Lambert (1962) distinguiam os sujeitos bilíngues de duas formas: balanceado, apresentando uma proficiência semelhante entre a língua materna e a segunda língua, ou dominante,

no qual uma língua tende a sobressair-se em relação a outra. Outro preceito utilizado para definir bilinguismo foi também a idade com que o indivíduo aprendeu a segunda língua, dividindo-se entre precoce ou tardio. O bilíngue precoce seria aquele que aprendeu a L2 na infância, sendo essa aprendizagem concomitante com a língua materna (bilíngue simultâneo) ou após ter por completa a aprendizagem da LM (bilíngue sequencial). (FLORY; SOUZA, 2009)

Diante da amplitude destas definições, neste trabalho adotou-se o conceito de que o indivíduo bilíngue é aquele que possui qualquer habilidade comunicativa (escrita, leitora, oral ou auditiva) em uma língua diferente de sua língua materna (MOZZILLO, 2001; GROSJEAN, 2008; JIMÉNEZ, PARRA, 2012; FLORY, SOUZA, 2009). Desta forma, os participantes da pesquisa para serem declarados bilíngues realizaram um teste de proficiência, comprovando assim seu status.

3.3. A transferência fonético-fonológica

3.3.1. A origem dos estudos sobre transferência linguística

Um dos resultados desse contato entre diferentes línguas é a transferência, que frequentemente apresenta controvérsias, podendo ser vista como um fenômeno positivo ou negativo. De acordo com Ruiz (2001), o processo da transferência pode ser entendido como o fenômeno que ocorre quando um aprendiz de segunda língua emprega seu conhecimento da língua materna para produzir ou processar mensagens na língua alvo.

Questões como “Como ocorre a transferência entre línguas?” ou “Como funciona o armazenamento das línguas no cérebro?” ainda permeiam muitas pesquisas. Segundo Toassi e Mota (2014), são muitos os fatores que podem influenciar a representação das palavras no cérebro do aprendiz, como a proficiência na L2, a proximidade entre a língua materna e a segunda língua, a presença de falsos cognatos, entre outros.

De um ponto de vista dinâmico da aquisição de línguas, há uma competição na ativação das línguas, na qual a língua utilizada com maior frequência tende a evidenciar-se sobre a outra (MACWHINNEY, 2002). Assim, a língua materna inevitavelmente será acionada durante a aquisição de uma

segunda língua, da mesma forma que a língua materna e a segunda língua podem ser acionadas ao se aprender uma terceira língua.

As investigações na área da transferência passaram por três etapas principais: a hipótese da Análise Contrastiva, a posição Minimalista e a perspectiva Cognitivista.

A hipótese da Análise Contrastiva teve destaque no início dos anos 50, onde a transferência era considerada uma etapa muito relevante na aquisição de L2, devido ao destaque da influência que a língua materna operava sobre a língua alvo. Essa teoria espelhava-se na teoria Condutivista, acreditando que as dificuldades ou facilidades em aprender uma segunda língua consistiam na aproximação existente entre a língua materna e a língua estrangeira. Assim, as semelhanças entre as línguas proporcionariam uma fácil aprendizagem, ao passo que as diferenças proporcionariam os obstáculos. (RUIZ, 2001; ALVAREZ, 2002)

A posição Minimalista era totalmente oposta a hipótese da Análise Contrastiva, ignorando qualquer influência da língua materna na aquisição de uma segunda língua. Ainda acreditava-se que o aprendiz só recorria a língua materna quando não tinha recursos suficientes para seguir uma comunicação na L2, e esta perspectiva gerou muitas investigações sobre a transferência como uma estratégia de uso da língua. (RUIZ, 2001; ALVAREZ, 2002)

Essa oscilação entre a hipótese da Análise Contrastiva e a posição Minimalista ainda passou por mais uma reviravolta com a defesa da visão inatista, que defendia que o indivíduo tem uma posição ativa na interiorização de sua língua materna devido ao dispositivo inato que possui para a aquisição de línguas. Também se defendeu que o aprendiz possui a mesma capacidade para adquirir uma L2, criando seu próprio sistema linguístico como realizado anteriormente com a língua materna. Neste momento, surgem as hipóteses da Interlíngua e da Construção Criativa, que serão amplamente investigadas nesta área. (RUIZ, 2001; ZIMMER, 2003).

Diante do empasse das propostas anteriores, surge posteriormente uma proposta mais conciliadora: a perspectiva Cognitivista. Aqui a investigação está centrada no indivíduo, defendendo que a língua materna exerce papel importante na aquisição de uma nova língua, visto que não é possível ignorar a bagagem linguística que o falante já possui, e que o aparecimento da transferência se deve a fatores internos e externos. Dentre os fatores internos que

podem influenciar na manifestação de transferência estão a idade, o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, bem como de sua percepção das diferenças e semelhanças entre as línguas. Já como fator externo é possível destacar o contexto de aprendizagem e a motivação do aprendiz. (RUIZ, 2001)

O processo da transferência linguística na aquisição de uma L2 é considerado sob dois ângulos: positivo, quando a transferência da língua materna ajuda na aquisição da segunda língua, e negativo (chamada comumente de interferência), quando essa transferência provoca erros. Diante deste contraste, muito investigado na área de aquisição de língua estrangeira, a transferência linguística foi denominada de muitas formas, sendo adotado mais recentemente o termo influência interlinguística. (ALVAREZ, 2002; FERRARI, 2014; BLANK, 2013)

3.3.2. A transferência vista como obstáculo na aquisição

Para discutir a transferência vista de um modo negativo, é relevante aclarar primeiramente o conceito de Interlíngua, que, assim como o processo de transferência, também é visto por muitos autores de uma forma desprestigiada. Entendia-se por Interlíngua o período de transição do início ao final da aprendizagem de uma língua estrangeira, no qual o aprendiz fazia uso da língua materna em momentos que não conseguisse manter a comunicação na segunda língua. Assim, muitos aprendizes de língua estrangeira imaginam que com o avanço dos estudos se apropriarão da segunda língua como um nativo, embora muitos estudos apontem que apenas uma minoria alcança este intento (FARIAS, 2007).

A transferência (como interferência) mantém na interlíngua do aprendiz estruturas da língua materna que o mesmo entende como pertencente a língua alvo também e, nessa perspectiva, a língua materna passa a ser entendida como causadora dos erros. Foi o modelo de investigação da Análise de Erros onde se percebeu que muitos dos erros cometidos pelos aprendizes de L2 não eram resultados de uma transferência negativa da língua materna. (BARALO, 1999)

A proximidade estrutural e cultural da língua materna com uma segunda língua pode contribuir, a princípio, para a aquisição da língua alvo. No entanto, esse fator pode causar um equívoco por parte do aprendiz ao não

perceber as diferenças entre as línguas ou generalizar todas as regras. No caso do português brasileiro e do espanhol moderno, por exemplo, muitos optam por aprender espanhol ao invés do inglês por julgar uma língua mais fácil. De fato, ambas as línguas são de origem latina e possuem muitos traços linguísticos em comum, no entanto, o aprendiz deve estar atento às diferenças, principalmente à fonéticas, que acarretam um maior índice de erros na pronúncia do novo idioma. (BRISOLARA e SEMINO, 2014)

Ao analisar a pronúncia de brasileiros aprendizes de espanhol como L2, Brisolara e Semino (2014) destacam as principais interferências apresentadas: vocálicas, consonânticas, silábicas, acentuais e de entonação. Estas transferências podem ser resultado da similaridade entre as línguas e devido a falta de atenção dos aprendizes quanto às diferenças existentes.

As ocorrências de transferências variam de acordo com a percepção do aprendiz. Se o indivíduo pressupõe que há muitas diferenças entre sua língua materna e a L2, tenderia a produzir menos transferências. No entanto, ao prever mais semelhanças que diferenças entre as línguas, o aprendiz tenderia a produzir um número maior de transferências. Supõe-se que, conforme haja um maior contato com a L2, o aprendiz perceba que nem todas as transferências estão de acordo com a língua alvo e use com menor frequência essa estratégia de comunicação. (ZARA, 2009)

Ao longo de muitos anos, o conceito de transferência relacionado a interferência/erro foi sendo direcionado a um sentido oposto. A transferência começa a ser vista como um processo pelo qual todo aprendiz passa ao adquirir uma segunda língua e o erro é visto como um indicador desse processo (não necessariamente um resultado da transferência da LM para a L2). (FARIAS, 2007)

3.3.3. A transferência da LM para a L2 pode ser positiva?

É a partir de 1980 que a transferência linguística passa a ser observada como um processo fundamental na aprendizagem e na construção da interlíngua, que também passa a ser vista como um processo de aprendizagem. A transferência passa a ser vista como um mecanismo cognitivo que faz parte da aquisição de uma segunda língua e, também, uma estratégia disponível para

compensar a falta de conhecimento da segunda língua, ou seja, quando falta alguma estrutura para que o indivíduo se comunique, ele tende a usar a LM para conseguir manter a comunicação. (BARALO, 1999; BLANK, 2013)

Nesta nova fase de investigações, na qual a transferência é considerada uma estratégia, ocorre uma mudança do foco das pesquisas, partindo para um estudo dos mecanismos e processos cognitivos que geram tais transferências. Aprender uma segunda língua não se resume em absorver as novas informações sobre a L2 para formar uma interlíngua, pois, conforme Ruiz (2001, p. 29) “aprender língua supõe, sobretudo, poder tanto acessar o conhecimento acumulado, quanto usá-lo em tempo real para cumprir diferentes metas comunicativas”.

Muitos estudos apontam para a proximidade entre as línguas como o principal fator para facilitar ou dificultar a aquisição de uma L2. Porém, conforme Zimmer (2003, p.62), “a noção de transferência que se acredita estar em consonância com os estudos da linguística cognitiva e da psicolinguística é a de que a L1 atua como um andaime cognitivo na construção do conhecimento acerca da L2”. Assim, torna-se óbvio que o aprendiz não construirá um conhecimento sobre a L2 do zero, visto que já possui uma bagagem linguística da sua língua materna.

A transferência fonético-fonológica muitas vezes proporciona insegurança ao aprendiz de segunda língua, pois mesmo identificando as diferenças entre as línguas acaba por pronunciar os sons da língua materna. Uma explicação para estas ocorrências pode ser encontrada na Teoria dos Sistemas Dinâmicos, que traz a noção de atratores para os estudos em aquisição de L2. De acordo com Blank e Zimmer (2014, p. 77):

Num sistema dinâmico, alguns pontos no espaço, ou seja, alguns subconjuntos no espaço costumam ser mais preferidos do que outros. Essa possibilidade que os sistemas dinâmicos possuem de estabelecerem-se em determinados pontos caracteriza, na teoria dinâmica, a noção de atratores (BLANK e ZIMMER, 2014, p.77).

Portanto, na produção oral de uma segunda língua, os sistemas atratores da língua materna tendem a influenciar nesta realização, “modificando a dinâmica da tarefa na produção da língua estrangeira ao enviesar os atratores característicos da L2 no espaço de estados articulatórios do falante não monolíngue” (ZIMMER; ALVES, 2012, p.245). Essas alterações na pronúncia, por

vezes, nem são identificadas pelo aprendiz, que pode não perceber as diferenças entre as línguas ou atribuir semelhanças que não existem (PREUSS, 2014).

Desta forma, a transferência fonético-fonológica, por exemplo, tem uma explicação fisiológica, que, a princípio, independe da vontade do aprendiz e só é revertida após muitos exercícios de fala para ensinar o sistema articulatório a produção de novos fonemas, aos quais não estavam acostumados. Mais uma razão para não encarar o processo de transferência como algo negativo, assim como o erro deixou de ser visto desta maneira. Afinal, a maioria das produções realizadas pelos aprendizes de L2 são resultados de hipóteses formuladas na aquisição da nova língua, tornando-se parte fundamental na aprendizagem. (RUIZ, 2001)

3.4. O fator fronteiro na transferência fonético-fonológica envolvendo o espanhol e o português

O estado do Rio Grande do Sul faz fronteira com o Uruguai e a Argentina e essa aproximação territorial e linguística tende a apresentar um número maior de falantes bilíngues nas cidades fronteiriças. Segundo Campos *et al.* (2017), as línguas faladas nas fronteiras, sendo elas o português, o espanhol ou uma mistura delas, são de grande importância na comunicação desses povos, integrando e permitindo a socialização entre os mesmos.

A proximidade interlinguística entre o português e o espanhol propicia uma relação de atração entre essas línguas, o que é ainda mais favorecido nas regiões de fronteira entre o Brasil e o Uruguai, por exemplo. Nestas áreas, o contato entre as línguas são intensificadas na mente dos falantes, fazendo com que reproduza a língua do outro, mesmo que sua língua materna mantenha uma influência. (DAY, 2013; COUTO, 2009)

Para Sturza e Tatsch (2016, p.88), “a linha imaginária se move entre os territórios a partir da dinâmica que as pessoas dão à vida na fronteira; a relação entre as pessoas intensifica-se, colocando-as num constante ‘entre línguas’”, destacando o intercâmbio linguístico e cultural que essas regiões proporcionam. Segundo Sturza (2005, p.s/n), “as fronteiras geográficas são preenchidas de conteúdo social”, sendo o contato linguístico nas regiões de fronteira um produto destas relações.

A mesma fronteira que estabelece uma divisão geográfica também propicia o contato entre as línguas. Esse intercâmbio linguístico poderá variar de acordo com fatores, como a duração do contato entre as línguas, os tipos de relações que se estabelecem entre os povos, os motivos que levam a esta comunicação ou, ainda, o status das línguas de cada país. (DAY, 2013)

Essas informações se refletem sobre uma das questões deste trabalho: qual influência a fronteira pode exercer sobre os aprendizes de uma segunda língua? O alvo das análises desta pesquisa são aprendizes de espanhol como L2 em ambiente acadêmico, porém, com duas perspectivas: alguns são residentes de zona fronteira com o Uruguai e outros residem a mais de cem quilômetros de distância deste país. Esses estudantes, embora tenham sua aprendizagem em ambiente artificial, possuem contato natural com a língua alvo com maior frequência, mas seria este um fator que facilita a aquisição do espanhol?

De acordo com Behares (2010), os brasileiros residentes nestas regiões apresentam características de “fronteira”, podendo aparecer no léxico ou na fonologia, bem como numa transferência linguística (já discutida na seção anterior). Para o autor, embora com o frequente contato com a língua espanhola, onde para muitos é desde a infância, o português segue sendo a língua materna para estes falantes, possivelmente levando em consideração fatores políticos, sociais, etc.

3.5. Sistemas vocálicos: Português e Espanhol em interação

Para investigar as possíveis transferências fonético-fonológicas produzidas por falantes bilíngues português/espanhol, serão analisadas as produções vocálicas de oito estudantes de duas universidades federais do estado do Rio Grande do Sul, sendo uma localizada em região fronteira e outra a 140 km de distância.

O sistema vocálico do português brasileiro apresenta sete vogais orais tônicas /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/ e /u/ e, quanto ao ponto de articulação, podem ser caracterizadas de acordo com a anterioridade da língua, em termos de altura e posicionamento dos lábios. Portanto, as vogais da língua portuguesa podem ser descritas da seguinte forma:

- [a] vogal oral, baixa, central;
- [e] vogal oral, média-alta, anterior;
- [ɛ] vogal oral, média-baixa, anterior;
- [i] vogal oral, alta, anterior;
- [o] vogal oral, média-alta, posterior;
- [ɔ] vogal oral, média-baixa, posterior;
- [u] vogal oral, alta, posterior.

Os valores de formantes (F1 e F2) da língua portuguesa podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1. Valores de formantes F1 (Hz) e F2 (Hz) das vogais de monolíngues do português brasileiro (BEHLAU *et al.*, 1988)

Vogais	F1 (Hz)		F2 (Hz)	
	Média	desvio-padrão	Média	desvio-padrão
/i/	398	52	2456	203
/ɛ/	699	74	2045	188
/e/	563	62	2339	197
/a/	807	62	1440	123
/ɔ/	715	79	1201	166
/o/	558	73	1122	206
/u/	400	31	1182	178

Esses valores podem ser observados de forma mais clara na figura 3, com a plotagem dos valores das vogais.

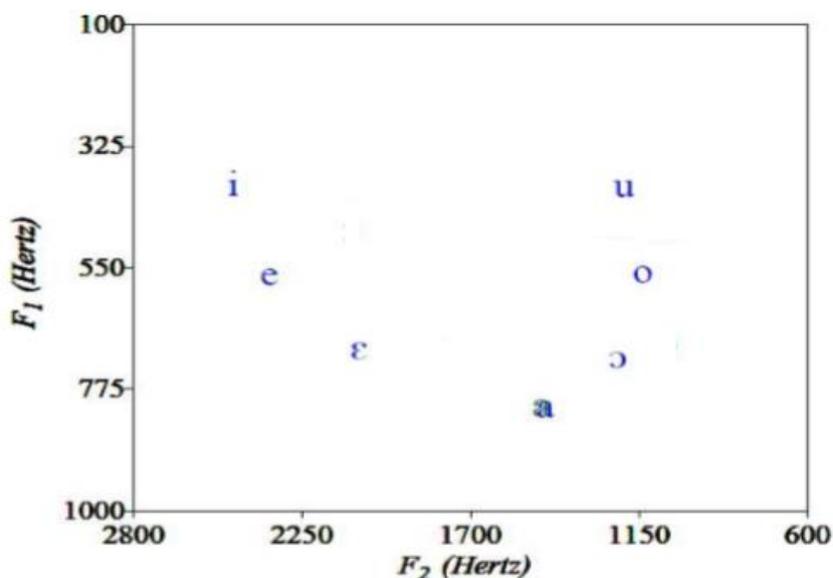


Figura 3. Plotagem das médias de F1 e F2 das vogais orais produzidas por monolíngues da língua portuguesa (Fonte: *software Praat*)

O sistema vocálico do espanhol moderno apresenta cinco vogais orais (/a, e, i, o, u/) e podem ser caracterizadas quanto ao ponto de articulação e grau de abertura, resultando nas características abaixo:

- [a] vogal oral, baixa, central;
- [e] vogal oral, média-alta, anterior;
- [i] vogal oral, alta, anterior;
- [o] vogal oral, média-alta, posterior;
- [u] vogal oral, alta, posterior.

Para fundamentar este estudo, cabe apresentar os valores médios das vogais faladas no Brasil e no Uruguai. Os valores apresentados na tabela 2 servirão de base para a comparação com os valores obtidos na coleta de dados desse estudo.

Tabela 2. Valores de formantes F1 (Hz) e F2 (Hz) das vogais de monolíngues do espanhol uruguai (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011)

Vogais	F1 (Hz)		F2 (Hz)	
	Média	desvio-padrão	Média	desvio-padrão
/i/	383	37	2044	67
/e/	472	70	1967	173
/a/	647	13	1361	644
/o/	500	19	882	39

/u/	410	19	862	36
-----	-----	----	-----	----

Os valores médios das produções vocálicas em língua espanhola e portuguesa podem ser observadas na figura 4, gerada pelo *software Praat*.

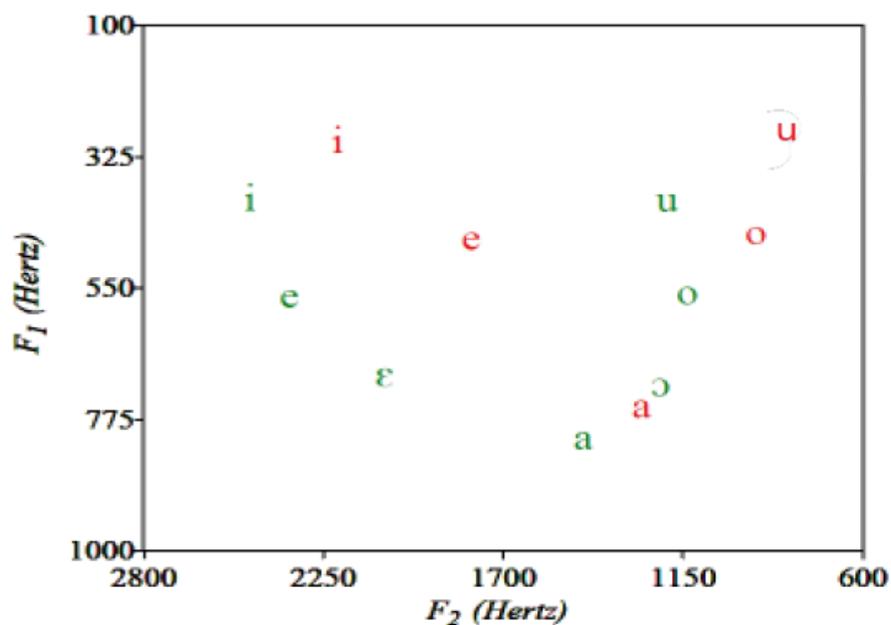


Figura 4. Plotagem das vogais orais do português brasileiro (BEHLAU *et al.*, 1998), em verde e vogais orais do espanhol uruguaio (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011) em vermelho. (Fonte: *software Praat*)

Embora a língua portuguesa e espanhola sejam fonologicamente próximas em diversos pontos, algumas vogais tendem a apresentar maior dificuldade em sua aquisição. Brisolara e Semino (2014) apontam pelo menos cinco características que brasileiros aprendizes de espanhol como L2 podem apresentar ao reproduzir as vogais da língua espanhola:

- Abertura das vogais médias: As vogais /e/ e /o/, que na língua portuguesa podem ser altas ou baixas, de acordo com os termos de altura, na língua espanhola só apresenta a característica alta. Aqui, o aprendiz brasileiro tende a pronunciar essas vogais, em posição tônica, como na língua portuguesa: baixa. A palavra “médico”, por exemplo, que possui o mesmo valor semântico nas duas línguas, leva o falante de língua portuguesa a pronunciar na língua espanhola da mesma forma.

- Harmonia vocálica: este fenômeno consiste em substituir as vogais /e/ e /o/, em posição pré-tônica por /i/ e /u/, respectivamente, na língua portuguesa. Alguns estudantes brasileiros podem reproduzir essa substituição ao aprender a língua espanhola, evidenciando a interferência linguística entre as línguas portuguesa e espanhola.
- Neutralização das vogais átonas em posição tônica final: assim como o fenômeno anterior, este consiste na substituição de uma vogal por outra. Neste caso, a vogal pós-tônica /o/ em posição final tende a ser substituída pela vogal /u/, na língua portuguesa. Esta característica também pode ser percebida na fala de alguns aprendizes de espanhol como L2.
- Nasalização das vogais: qualquer vogal da língua portuguesa próxima a consoantes nasais são nasalizadas, fato que não ocorre com nenhuma vogal da língua espanhola, que seguem sendo orais. Esta diferença causa um grande estranhamento para os falantes brasileiros, exigindo um monitoramento constante, pois a memória articulatória deste aprendiz induz naturalmente a pronunciar as vogais da língua espanhola, que estão próximas a consoantes nasais, como na língua portuguesa.
- Alargamento vocálico: tanto na língua portuguesa como na língua espanhola, as vogais tônicas são pronunciadas com maior duração que as demais, porém, na língua espanhola, este traço é mais sutil. As autoras destacam que este alargamento vocálico pode ser representado foneticamente por (:), como por exemplo: com [e:]r.

Estas dificuldades apresentadas por brasileiros aprendizes de espanhol como segunda língua podem estar atreladas ao sistema atrator da língua materna, discutido na seção 3.3.2 e investigado nesta pesquisa.

3.6. Formantes analisados neste trabalho (F1 e F2)

Cada som vocálico possui um valor de formante, que são picos de energia sonora medidos em hertz, sendo os valores de F1 e F2 determinantes para estabelecer a diferença sonora entre as vogais. O primeiro formante (F1), analisado neste estudo, fornece os valores de abertura de uma vogal, enquanto o segundo formante (F2) “está relacionado ao quanto a faringe está livre ou não, pelo deslocamento da língua ao plano horizontal, é tão mais alto quanto maior for

o espaço faríngeo” (NASSIF, 2007, p.18). Os valores de duração das vogais analisadas são fornecidos, no *software Praat*, em milissegundos.

Na próxima seção, será apresentada a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa com os aprendizes de língua espanhola como L2, bem como informações de suas experiências linguísticas.

4 METODOLOGIA

Nesta seção pretende-se apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para testar os objetivos desta pesquisa, como: tipo de pesquisa, características dos participantes e os instrumentos de coleta de dados e análise.

4.1. Tipo de pesquisa

Os estudos deste trabalho partirão de uma pesquisa experimental realizada com oito estudantes de língua espanhola como segunda língua, falantes de português brasileiro como língua materna, sendo: quatro estudantes de uma universidade localizada em zona fronteira com o Uruguai e quatro participantes de uma cidade localizada a mais de 140 km da fronteira. A pesquisa ainda contará com dados de um grupo-controle de dez participantes monolíngues falantes de língua espanhola, como língua materna (BLANK, 2013).

Para realizar a testagem, será utilizado o *software Praat* para a verificação das produções vocálicas produzidas pelos participantes, através de seções individuais para a coleta de dados. Nestas seções, os participantes pronunciarão palavras escolhidas a partir do corpus linguístico *Corpus del Español*, de onde foram extraídos vinte e cinco substantivos de alta frequência em língua espanhola. Convém destacar que as palavras selecionadas em língua espanhola deveriam ser, preferencialmente, diferentes semanticamente e ortograficamente da língua portuguesa, visto que palavras semelhantes poderiam influenciar na reprodução oral no momento do teste.

Serão analisadas as produções vocálicas produzidas pelos participantes, verificando a duração e altura (F1 e F2) das vogais em línguas portuguesa e espanhola.

4.2. Critérios de seleção dos participantes

Foram formulados alguns critérios para a seleção dos participantes:

- a) Ser nativo do português brasileiro;
- b) Ser estudante dos semestres finais do curso de licenciatura em Letras – Português/Espanhol;

c) Comprovar proficiência avançada na língua espanhola, através de um teste de proficiência, aplicado antes da coleta de dados;

d) Responder a um questionário sobre suas experiências linguísticas, a fim de observar o contato efetivo do participante com o país vizinho;

e) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com o objetivo de comparar a produção das vogais do espanhol produzidas pelos participantes desta pesquisa, foram utilizados valores de referência de um estudo já realizado sobre as produções vocálicas. Os participantes eram residentes da cidade de Montevideu, capital uruguaia, do sexo feminino com uma média de idade de 26,5 anos e estudantes universitários no momento da pesquisa.

4.3. Instrumentos utilizados na seleção dos participantes

Foram utilizados como instrumentos na seleção dos participantes:

a) O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), entregue aos participantes, fornecia informações específicas sobre a pesquisa a ser realizada, solicitando o consentimento e assinatura do participante. O documento é redigido em duas vias, para que uma fique de posse do participante e a outra do pesquisador.

b) Entrevista (ANEXO B), tem o intuito de verificar as informações linguísticas fornecidas pelo participante, a fim de constatar se cumprem os requisitos para a participação na pesquisa, idade, nacionalidade, grau de instrução, bem como conhecer em que situações o participante utiliza o espanhol.

c) Teste de proficiência (ANEXO C), que é realizado para estabelecer um parâmetro de conhecimento na língua estrangeira analisada, neste caso o espanhol. Para tanto, utilizou-se o teste de nivelamento SIELE (*Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española*). Este teste de nivelamento é produzido pelo Instituto Cervantes, pela *Universidad Autónoma de México*, *Universidad de Salamanca* e pela *Universidad de Buenos Aires*. Ao ser elaborado por diferentes universidades de renome, este teste proporciona o uso de diferentes variedades linguísticas da língua espanhola.

4.4. Características dos participantes

Para ter conhecimento das principais características dos participantes, foi aplicado um questionário a cada um antes da pesquisa. Todos os participantes são do sexo feminino e estudam no curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol em universidades federais de suas cidades.

A fim de facilitar a visualização das informações obtidas, os participantes foram divididos em dois grupos: GRUPO 1, que reside na fronteira com o Uruguai; GRUPO 2, que reside a mais de 140 km de distância. As principais características dos informantes podem ser observadas na tabela a seguir.

Tabela 3. Perfil dos participantes

	GRUPO 1	GRUPO 2
Idade média dos participantes	26 anos	25 anos
Idade média que os participantes tinham ao começar a estudar um novo idioma	21 anos	20 anos
Média de horas semanais nas quais os participantes estudam outro idioma	10 horas	14 horas
Média do nível de compreensão de outro idioma (de 1 a 7)	6	6
Média de proficiência oral que os participantes acreditam possuir (de 1 a 7)	4	5

Ao questionar os participantes sobre um percentual de uso da língua espanhola em determinados locais foram obtidas as médias que podem ser observadas no gráfico 1.

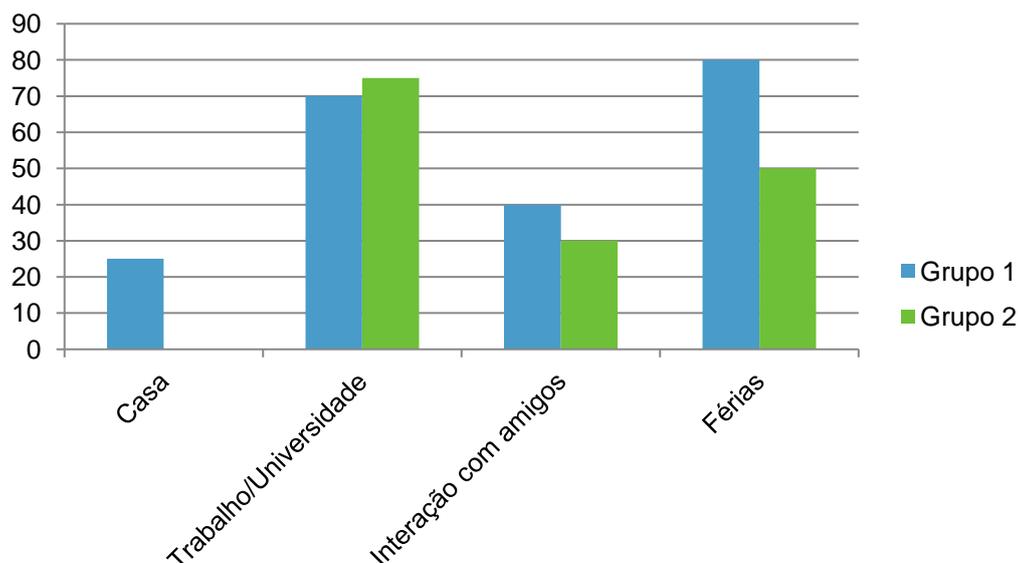


Gráfico 1. Média de percentagem de uso da língua espanhola dos participantes.

Apenas um participante do GRUPO 1 usa a língua espanhola em casa, pois, segundo suas informações no questionário, seu pai é uruguaio. É provável que a proximidade com a fronteira justifique uma percentagem maior de contato nas interações com amigos e nos períodos de férias pelo GRUPO 1.

4.5. Instrumentos utilizados para coleta e análise de dados

Para realizar este estudo, foi realizado um total de oito testes para análise acústica das vogais orais. Ainda foram utilizados dez testes realizados com monolíngues da língua espanhola, dados esses aproveitados do estudo de Blank (2013), já referenciada anteriormente. Na figura 5 (ANEXO D) são apresentadas as palavras utilizadas para o teste em língua espanhola, que eram dissílabas e foram extraídas do *Corpus del Español*.

A	E	I	O	U
<i>Baca</i>	<i>Beca</i>	<i>Pido</i>	<i>Coba</i>	<i>Duda</i>
<i>Bazo</i>	<i>Beso</i>	<i>Bibe</i>	<i>Poco</i>	<i>Cupe</i>
<i>Caja</i>	<i>Quepo</i>	<i>Pide</i>	<i>Codo</i>	<i>Dudo</i>
<i>Dato</i>	<i>Quede</i>	<i>Silla</i>	<i>Pollo</i>	<i>Cupo</i>
<i>Pavo</i>	<i>Ceta</i>	<i>Pida</i>	<i>Cosa</i>	<i>Pudo</i>

Figura 5. Quadro de palavras de alta frequência na língua espanhola (Fonte: BLANK, 2013)

Cada palavra foi reproduzida cinco vezes, de forma aleatória, por participante, totalizando 125 produções. Para coletar e analisar os dados obtidos foram utilizados os programas descritos nas próximas subseções.

4.5.1. Programa *Audacity*

O programa *Audacity* permite realizar gravações de áudio, como é possível observar na figura abaixo com a página principal deste programa e suas principais ferramentas:

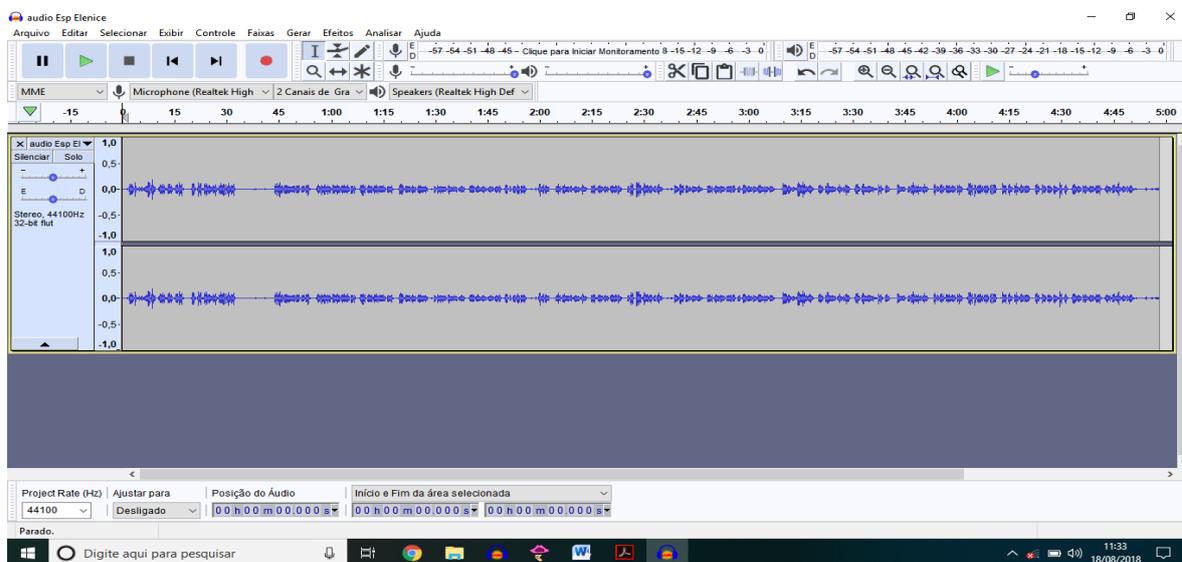


Figura 6. *Print screen* da página inicial do programa *Audacity* com um áudio aberto para visualização. (Fonte: Programa *Audacity*)

Para análise dos dados o áudio foi reportado para o programa *Praat*, onde foram verificados os valores de F1, F2 e duração dos dados obtidos.

4.5.2. Software *Praat*³

As figuras abaixo mostram as marcações do início das palavras analisadas e a marcação da vogal tônica para a extração dos valores.

³ Agradeço a pesquisadora Laís Silva Garcia por, gentilmente, ensinar-me como manusear o Software *Praat*.

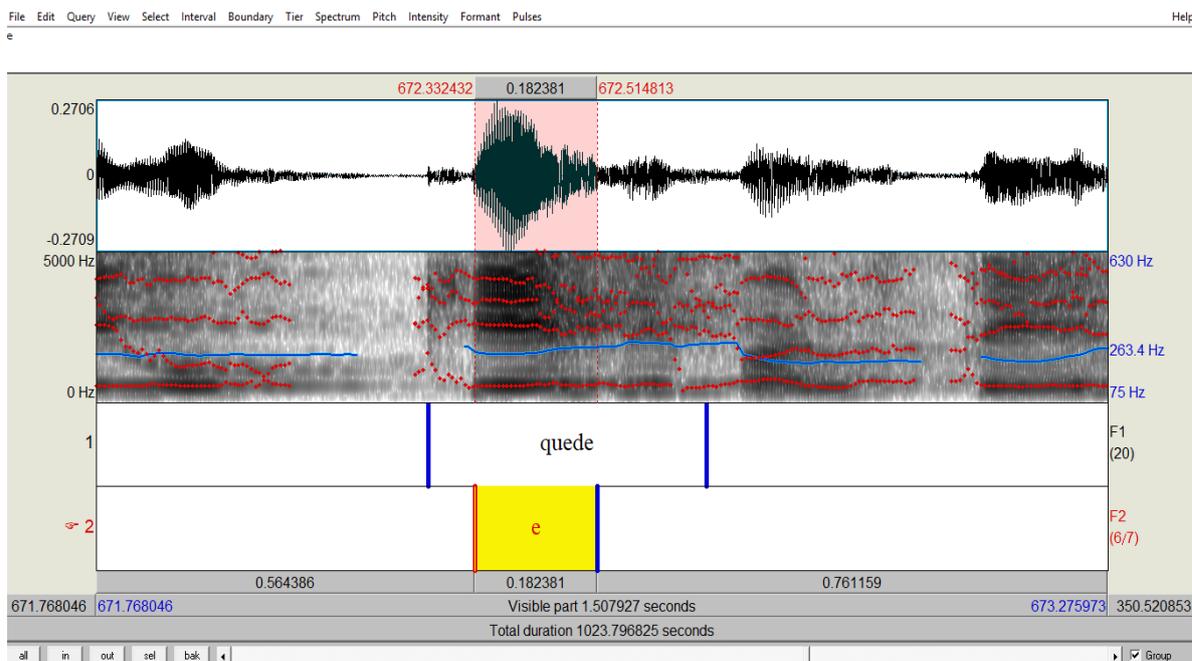


Figura 7. *Print screen* da página inicial do softwarePraat com as marcações na palavra *quede*, que compõe o teste em língua espanhola. (Fonte: Software Praat)

Na primeira linha desta figura, é possível observar a marcação do início e fim da palavra *quede*, do espanhol. Na segunda linha temos a marcação do início e fim da vogal tônica desta palavra, alvo da análise, mostrando abaixo da marcação a duração da vogal. Para obter os dados dos formantes, são acionadas as teclas F1 e F2 do teclado, abrindo uma caixa de texto com as informações, como é possível observar nas figuras 8 e 9. Em ambas imagens, é possível observar o tempo de duração da produção da vogal analisada, sendo nesta amostragem o valor de 0,182381 milissegundos.

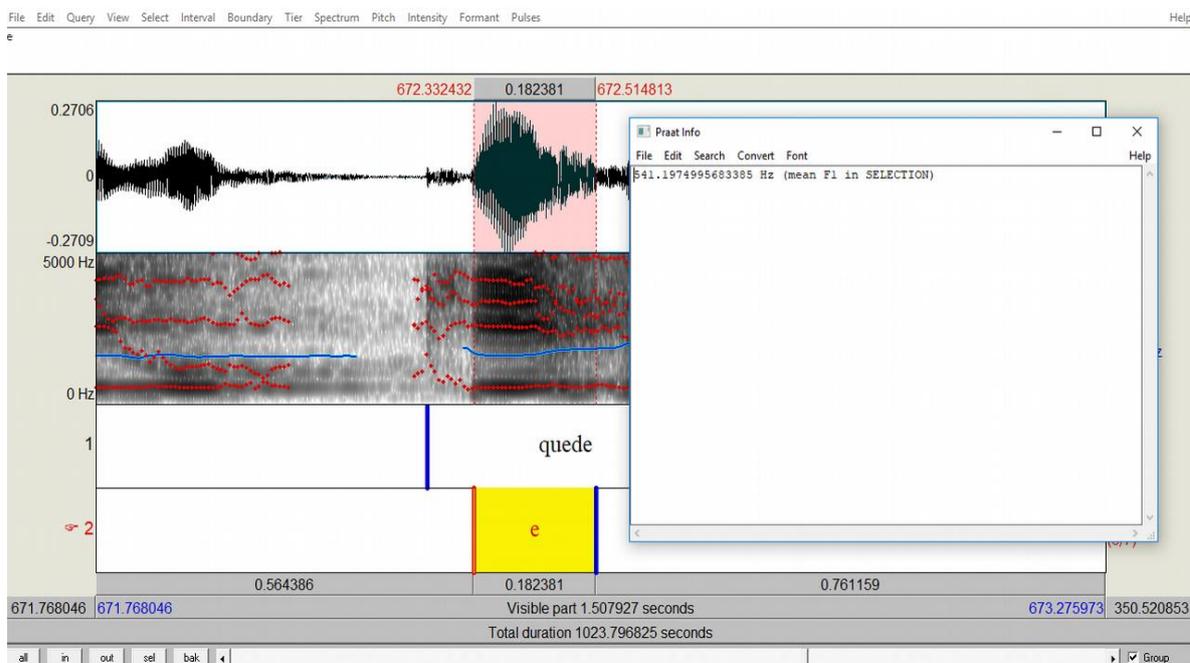


Figura 8. *Print screen* da página do software *Praat* com o valor de F1 obtido na vogal tônica /a/ da primeira reprodução da palavra *quede*. (Fonte: *Software Praat*)

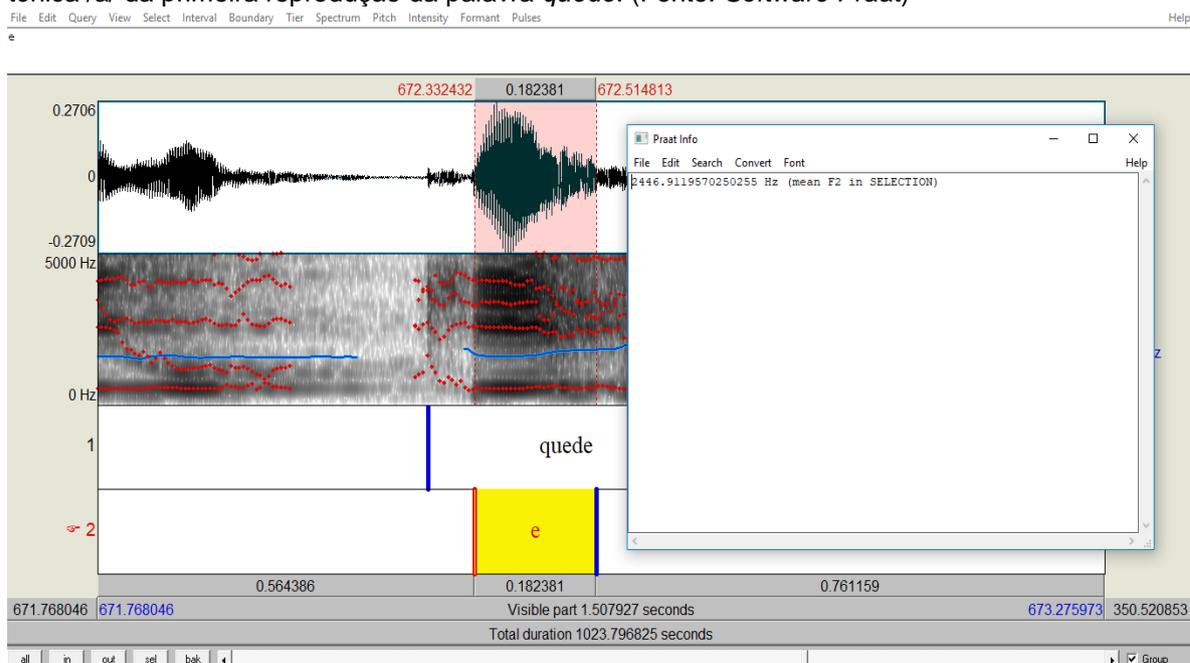


Figura 9. *Print screen* da página do software *Praat* com o valor de F2 obtido na vogal tônica /a/ da primeira reprodução da palavra *quede*. (Fonte: *Software Praat*)

A partir das marcações das vogais realizadas no software *Praat*, como exposto na seção anterior, foram calculadas as médias de cada vogal, que eram repetidas cinco vezes, por participante. Cabe lembrar as características de cada grupo analisado: GRUPO 1, composto por 4 estudantes de um curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, localizado em uma cidade fronteira com o Uruguai; GRUPO 2, composto por 4 estudantes de um curso de

Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, localizado a mais de 140 km da fronteira; GRUPO dos monolíngues (grupo controle), formado por 10 estudantes universitários (dados utilizados da pesquisa de BLANK, 2013).

A seguir, foram calculadas as médias de cada grupo, obtendo o resultado revelado na tabela 4.

Tabela 4. Médias vocálicas (F1 e F2) obtidas a partir do *software Praat* para o GRUPO 1 (grup1), GRUPO 2 (grup2) e monolíngues da língua espanhola (mono) (BLANK, 2013).

	F1 (Hz)	F2 (Hz)
a_grup1	712,5	1627,8
a_grup2	901,9	1544,5
a_mono	956	1634
e_grup1	489,3	2196,5
e_grup2	477,3	2319,3
e_mono	472	2270
i_grup1	394,0	2364,8
i_grup2	435,3	2512,4
i_mono	321	2647
o_grup1	471,7	948,9
o_grup2	494,2	963,4
o_mono	557	1010
u_grup1	424	1265,5
u_grup2	474	1264,9
u_mono	395	801

Para testar estatisticamente os resultados obtidos foi utilizado o *software SPSS*, uma ferramenta estatística que permite realizar testes básicos ou avançados e, segundo Meirelles (2014), “pode ser utilizado por aqueles que desejam trabalhar com uma abordagem quantitativa com vistas ao estabelecimento de padrões e tendências de comportamento amostral relacionado a uma população específica”.

4.5.3. Programa SPSS⁴

Nesta subseção será exposta uma breve introdução sobre a importância das análises estatísticas, apresentando o *software SPSS*, bem como os testes utilizados neste estudo.

De acordo com Ignácio (2010, p. 07), a estatística “é responsável pelo planejamento de experimentos, interpretação dos dados obtidos através de pesquisas de campo e apresentação dos resultados”. O tratamento estatístico dos dados neste trabalho se justifica pela importância de verificar se os resultados encontrados são significativos ou não. Segundo Motta-Ávila (2017, p.82), “através das interpretações proporcionadas pela estatística descritiva e inferencial, é possível que se façam, inclusive, prospecções futuras acerca de um dado fenômeno”.

Os testes estatísticos podem obedecer a duas variáveis: quantitativas ou qualitativas. As variáveis quantitativas podem ser representadas por valores numéricos e levam em consideração algumas características dos participantes como: idade, altura, etc.

Os participantes desta pesquisa fazem parte de uma amostra da população, sendo caracterizado como uma variável qualitativa. De acordo com Meirelles (2014, p.67), as variáveis qualitativas são aquelas “cujas características não possuem valores quantitativos, mas, ao contrário, são definidas por várias categorias e representam uma classificação artificial feita dos indivíduos”. Assim, neste estudo as variáveis são: nacionalidade e localização em relação a fronteira com o Uruguai.

São estas variáveis que determinarão o tipo de teste estatístico a ser realizado neste trabalho. O *software SPSS* foi utilizado para executar o teste de normalidade dos dados, que permite verificar se os dados possuem distribuição normal ou não, para então aplicar o teste correto (paramétrico ou não-paramétrico).

O *software SPSS* foi criado na década de 60 pelos cientistas Norman Hugh Nie, Dale Bent e C. Hadlai “Tex” Hull, com o objetivo de realizar testes estatísticos em seus estudos na área das Ciências Sociais. Com a criação de um

⁴ Agradeço a pesquisadora Camila Motta-Ávila por realizar os testes estatísticos apresentados neste trabalho.

manual, o programa ganhou expansão e hoje viabiliza a realização de testes estatísticos para as diversas áreas de estudos (fonte: portal IBM).

A página inicial do SPSS (figura 10) possui duas abas no editor de dados: visualização de dados e visualização da variável.

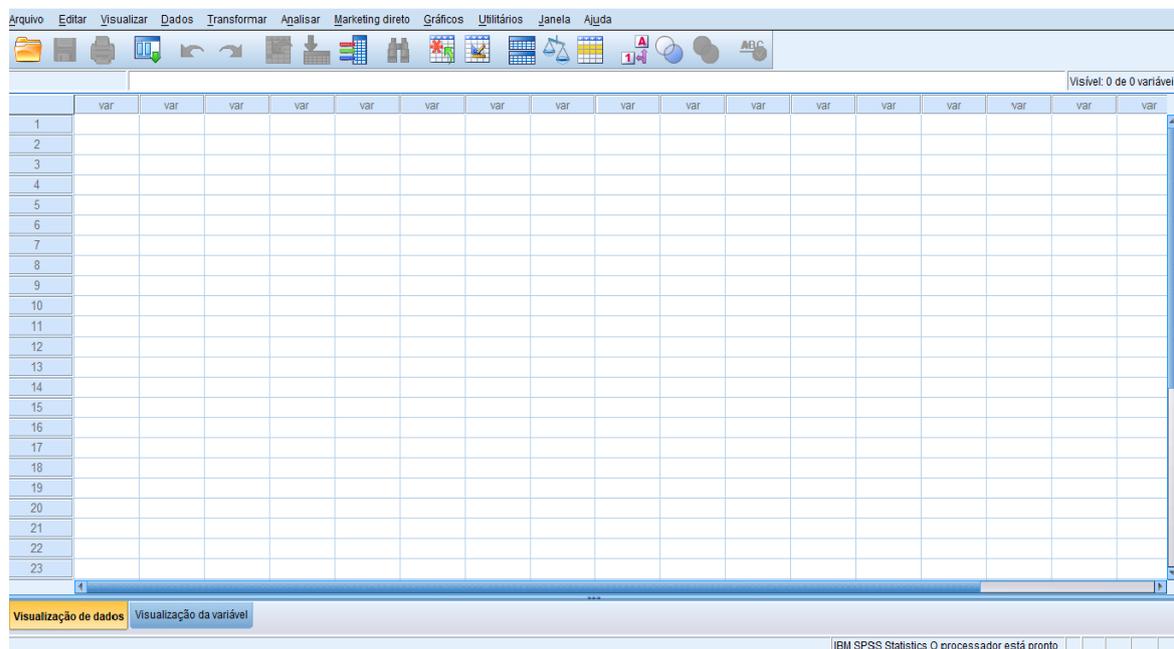


Figura 10. *Print screen* da página inicial do software SPSS na aba “visualização de dados” (Fonte: Programa SPSS)

Nesta aba são inseridas as informações da pesquisa, sendo permitido registrar horizontalmente (linhas) os dados de cada informante da pesquisa e verticalmente (colunas) as variáveis em análise. As características mais relevantes na aba de visualização das variáveis são: *name*, no qual se pode registrar o nome de cada variável (até 8 caracteres); *type*, podendo ser representado por números (o mais comum) ou texto; *label*, onde é permitido registrar uma identificação mais completa das variáveis; *values*, nesta coluna é possível atribuir números para representar os grupos; *measure*, aqui se define o nível da variável (nominal, ordinal ou numérica). (FIELD, 2009) Como pode ser observado na figura 11:

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	Participante	Numeric	1	0		None	None	8	Right	Nominal	None
2	Dialetto	Numeric	8	0		{1, [port]}...	None	8	Right	Nominal	Input
3	Universidade	Numeric	8	0		{0, urug}...	None	8	Right	Nominal	Input
4	f1_a	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
5	f2_a	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
6	dur_a	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
7	f1_e	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
8	f2_e	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
9	dur_e	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
10	f1_i	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
11	f2_i	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
12	dur_i	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
13	f1_o	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
14	f2_o	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
15	dur_o	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
16	f1_u	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
17	f2_u	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
18	dur_u	Numeric	8	2		None	None	8	Right	Scale	None
19											
20											

Figura 11. *Print screen* (com recortes laterais) das variáveis utilizadas neste estudo. (Fonte: Programa SPSS)

Antes de submeter os dados coletados ao tratamento estatístico de testes específicos, faz-se necessário fazer uma verificação do tipo de distribuição das condições analisadas. Verificar se as condições apresentam distribuição normal ou não-normal definirá qual tipo de teste estatístico é o mais pertinente: paramétrico ou não-paramétrico.

4.5.4. Teste de normalidade (Shapiro-Wilk)

De acordo com Field (2009, p.112), os testes Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk permitem verificar a normalidade da distribuição, pois “comparam escores de uma amostra a uma distribuição normal modelo de mesma média e variância dos valores encontrados na amostra”. Para as condições analisadas neste trabalho, levaram-se em consideração os valores apresentados pelo teste de normalidade Shapiro-Wilk, pois, segundo Larson-Hall (2010), é o mais indicado para amostras menores do que 50 ($n < 50$), cenário encontrado nesta pesquisa.

Os resultados encontrados para o teste Shapiro-Wilk são apresentados na tabela 5.

Tabela 5. Valores do teste de normalidade Shapiro-Wilk para as condições analisadas

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.
f1_a	,752	18	,000
f2_a	,669	18	,000
dur_a	,882	18	,029
f1_e	,709	18	,000
f2_e	,694	18	,000
dur_e	,910	18	,086
f1_i	,683	18	,000
f2_1	,686	18	,000
dur_i	,956	18	,526
f1_o	,713	18	,000
f2_o	,681	18	,000
dur_o	,915	18	,104
f1_u	,734	18	,000
f2_u	,735	18	,000
dur_u	,365	18	,000

Para que um resultado seja considerado normal o valor de significância deve ser menor ou igual a 0,005 (FIELD, 2009). Desta forma, pode-se verificar, a partir do apresentado na Tabela 5, que algumas variáveis relativas à duração apresentam valores de distribuição normal (destacadas em azul). Como não são todas normais (o que impede a rodada de testes paramétricos específicos para essas condições), decidiu-se por aplicar testes não-paramétricos, uma vez que este posicionamento é o mais indicado quando se comparam condições com distribuição normal e não-normal entre si.

Diante dos resultados dos testes de normalidade, que indicaram uma distribuição não-normal, optou-se por aplicar o teste de Mann-Whitney, utilizado para comparar uma condição entre dois grupos distintos (CHAGAS,2016).

5.2.4. Testes de Mann-Whitney

Segundo Martins (2011), os testes não-paramétricos não exigem a especificação da distribuição de onde deriva a amostra. Desta forma, esses testes não representam um valor como um todo de uma população, tornando-se menos significativo (FIELD,2009).

Considerando que as comparações norteadas pelos objetivos deste trabalho consistem em confrontações intergrupo (amostras independentes), aplicou-se o teste de Mann-Whitney U, para comprovar se os grupos analisados foram extraídos ou não da mesma população (VIALI, 2008).

Quanto aos níveis de significância para o teste de Mann-Whitney, pode-se dizer que um resultado é significativo se o seu valor for menor que 0,05 ($p\text{-Value} < 0,05$). Conforme Field (2009):

Se a probabilidade de obter o valor da nossa estatística teste por acaso for menor do que 0,05, então, geralmente aceitamos a hipótese experimental como verdadeira: há um efeito na população. Normalmente dizemos “existe um efeito significativo de...”. Contudo, não seja enganado pela palavra “significativo”, porque mesmo que a probabilidade do nosso efeito ter ocorrido por acaso seja pequena (menor do que 0,05), isso não quer dizer que o efeito é importante. (FIELD, 2009, p.50)

Na próxima seção serão apresentadas os resultados e as discussões deste estudo.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados deste estudo, revelando se as hipóteses traçadas foram corroboradas ou não. A divisão desta seção apresenta três subseções principais de acordo com os objetivos traçados nesta dissertação.

5.1. Verificação do primeiro objetivo e hipótese 1

O primeiro objetivo deste estudo era comparar a produção das vogais do espanhol produzidas por aprendizes de espanhol como segunda língua, na fronteira, com a produção vocálica de nativos do espanhol uruguaio. A primeira hipótese defendia que o aprendiz de espanhol como segunda língua que vive em zona fronteiriça apresentará uma produção vocálica mais aproximada do falante nativo de língua espanhola. Os indivíduos que residem em zona fronteiriça tendem a intercambiar as informações linguísticas nas línguas que possuem convívio; essa variabilidade propicia uma intensa troca, podendo resultar inclusive na criação de uma terceira língua, como, por exemplo, o “portunhol” (Sturza, 2005).

Além dos resultados dos testes de Mann-Whitney, também será apresentada uma comparação, a partir dos pesos das médias e desvio-padrão entre os grupos. De acordo com Motta-Ávila (2017, p.92), “as medidas estatísticas de posição e de dispersão têm por finalidade resumir a variabilidade de um conjunto de dados”. Conforme Field (2009), as médias refletem um resumo dos dados, representando um valor hipotético, e o desvio-padrão pode ser definido como “uma medida de quão bem a média representa os dados” (FIELD, 2009, p.33).

Desta forma, nas tabelas a seguir serão apresentados os valores das médias e desvio-padrão, bem como os resultados obtidos no primeiro teste aplicado (Mann-Whitney), realizado para confrontar os grupos que contemplam o primeiro objetivo (GRUPO 1 x monolíngues).

Tabela 6. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de F1 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e monolíngues da língua espanhola, coletados por BLANK (2013)

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
F1_a_GRUPO 1	712	103	-2,828	,005
F1_a_monolíngues	823	81		
F1_e_GRUPO 1	489	612	-2,828	,005
F1_e_monolíngues	527	65		
F1_i_GRUPO 1	303	177	-2,828	,005
F1_i_monolíngues	388	60		
F1_o_GRUPO 1	360	207	-2,828	,005
F1_o_monolíngues	575	79		
F1_u_GRUPO 1	424	26	-2,828	,005
F1_u_monolíngues	449	63		

O primeiro formante (F1), que descreve o comportamento da abertura das vogais, mostra valores das médias próximos entre o GRUPO 1 e os monolíngues na produção das vogais /u/, /e/ e /i/, com uma diferença de 25 a 85 hertz por grupo, enquanto os valores que mais se distanciaram foram nas produções das vogais /a/ e /o/, apresentando uma diferença de mais de 100 e 200 hertz, respectivamente. Entretanto, de acordo com os resultados do teste de Mann-Whitney, todas as vogais apresentaram uma diferença significativa entre os grupos, com valores de $Z=-2,828$ e $p=0,005$ para o formante F1. Sendo assim, as produções das vogais produzidas pelos grupos no que diz respeito à F1 são extremamente diferentes e não se pode dizer que estejam se aproximando entre os dois grupos analisados.

A seguir, a tabela 7 expõe os resultados encontrados para o segundo formante (F2) analisado.

Tabela 7. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de F2 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
F2_a_GRUPO 1	1284	754	-2,828	,005
F2_a_monolíngues	1420	80		
F2_e_GRUPO 1	2196	126	-2,828	,005
F2_e_monolíngues	1815	613		
F2_i_GRUPO 1	2364	171	-2,828	,005
F2_i_monolíngues	1807	539		
F2_o_GRUPO 1	726	418	-2,828	,005
F2_o_monolíngues	980	73		
F2_u_GRUPO 1	1265	144	-2,828	,005
F2_u_monolíngues	1024	570		

Quanto ao segundo formante (F2), relacionado à posição da língua (+anterior, +posterior ou central), a frequência que mais se aproxima entre os grupos analisados é a vogal /a/, embora com uma diferença de 166 hertz. Com valor de $p=0,005$ para todas as vogais, o resultado do teste de Mann-Whitney para F2 também revela uma diferença significativa entre os grupos, expondo que há diferenças significativas na forma como os dois grupos produzem as vogais do espanhol, no que diz respeito à F2.

Os valores de duração também são comparados e apresentados na próxima tabela.

Tabela 8. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de duração (ms) das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
Dur_a_GRUPO 1	0,1712	32	-2,121	,034
Dur_a_monolíngues	0,1240	22		
Dur_e_GRUPO 1	0,1725	28	-2,546	,011

Dur_e_monolíngues	0,1815	21		
Dur_i_GRUPO 1	0,1360	21	-,141	,888
Dur_i_monolíngues	0,1346	21		
Dur_o_GRUPO 1	0,1500	26	-,849	,396
Dur_o_monolíngues	0,1361	21		
Dur_u_GRUPO 1	0,1480	18	-,991	,322
Dur_u_monolíngues	0,2121	265		

Quanto à duração das produções vocálicas, também analisadas neste estudo, os valores da vogal /i/ é a que mais se aproxima entre os dois grupos, sendo 0,1360 ms (DP=21) para o GRUPO 1 para 0,1346 ms (DP=21) para o grupo de monolíngues. No teste não-paramétrico aplicado, as vogais /a/ e /e/ apresentaram diferenças significativas entre os grupos, com valores de $p=,034$ e $p=,011$, respectivamente. Já as vogais /i/ ($p=0,888$), /o/ ($p=0,396$), /u/ ($p=0,322$) não apresentaram uma diferença significativa entre os grupos analisados, o que indica uma aproximação no tempo de duração que essas vogais são produzidas pelos grupos analisados.

Ao comparar as produções vocálicas da língua espanhola entre brasileiros residentes da fronteira, e monolíngues da língua espanhola, se percebe que, embora algumas vogais produzidas pelo GRUPO 1 apresentem médias próximas àquelas produzidas pelos nativos da língua espanhola, não representam um valor significativo. Ou seja, as produções entre os grupos analisados no primeiro objetivo são significativamente distintas, exceto para a produção da duração das vogais /i/, /o/ e /u/.

5.2. Verificação do segundo objetivo e hipótese 2

O segundo objetivo desta pesquisa era comparar a produção das vogais do espanhol produzidas por aprendizes de espanhol como segunda língua, longe de zona fronteira, com a produção vocálica de nativos do espanhol uruguaio que vivem distante da fronteira com o Uruguai. Assim, a segunda

hipótese lançada levava em consideração o grupo de estudantes residentes longe da fronteira (GRUPO 2) e os monolíngues da língua espanhola. Pressupõe-se que o aprendiz de espanhol como segunda língua que vive longe de zona fronteiriça apresentará uma produção vocálica mais distante em L2 daquela do falante nativo de língua espanhola. Em contrapartida, o aprendiz de uma segunda língua que convive em contexto natural terá um aprendizado mais eficaz, diferentemente do que ocorre com estudantes que tem um contato restringido à sala de aula (ambiente artificial) (BEZERRA, 2003).

Nas próximas tabelas, é possível verificar os resultados obtidos que contemplavam testar esse objetivo.

Tabela 9. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de F1 das vogais produzidas pelo GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
F1_a_GRUPO 2	901	155	-2,828	,005
F1_a_monolíngues	823	81		
F1_e_GRUPO	477	612	-2,828	,005
F1_e_monolíngues	527	65		
F1_i_GRUPO 2	435	24	-2,828	,005
F1_i_monolíngues	388	60		
F1_o_GRUPO 2	494	207	-2,828	,005
F1_o_monolíngues	575	79		
F1_u_GRUPO 2	474	26	-2,828	,005
F1_u_monolíngues	449	63		

As médias entre o GRUPO 2 e os monolíngues para o primeiro formante (F1) apresentaram uma maior aproximação entre as médias das vogais /u/, /i/ e /e/, com uma diferença de 25 a 50 hertz entre os grupos. Porém, de acordo com o segundo teste de Mann-Whitney realizado para comparar as produções vocálicas entre o GRUPO 2 e os monolíngues uruguaios, houve uma

diferença significativa para a produção de todas as vogais em relação à abertura, com valores de $Z=-2,828$ e $p=0,005$.

A tabela 10 apresenta a seguir os valores de médias, desvio-padrão e os resultados obtidos no teste de significância para F2.

Tabela 10. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de F2 das vogais produzidas pelo GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de p
F2_a_GRUPO 2	1544	754	-2,828	,005
F2_a_monolíngues	1450	80		
F2_e_GRUPO 2	2319	126	-2,828	,005
F2_e_monolíngues	1815	613		
F2_i_GRUPO 2	2512	226	-2,828	,005
F2_i_monolíngues	1807	539		
F2_o_GRUPO 2	963	418	-2,828	,005
F2_o_monolíngues	980	73		
F2_u_GRUPO 2	1264	144	-2,828	,005
F2_u_monolíngues	1024	570		

Os valores resultantes para o segundo formante também apresentaram uma diferença significativa entre os brasileiros do GRUPO 2 e os monolíngues uruguaios, com valores de $Z=2,828$ e $p=0,005$. Essa discrepância pode encontrar justificativa na atuação dos atratores da língua materna do GRUPO 2.

Ainda comparando o GRUPO 2 e os monolíngues da língua espanhola, a tabela 11 apresenta os valores de média e desvio-padrão para cada grupo, bem como os resultados do teste de Mann-Whitney para a análise de duração das vogais.

Tabela 11. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de duração (ms) das vogais produzidas pelo GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
Dur_a_GRUPO 2	0,1467	61	-,141	,888
Dur_a_monolíngues	0,1240	22		
Dur_e_GRUPO 2	0,1367	10	-1,556	,120
Dur_e_monolíngues	0,1815	21		
Dur_i_GRUPO 2	0,1400	21	-,566	,572
Dur_i_monolíngues	0,1346	21		
Dur_o_GRUPO 2	0,1607	32	-1,414	,157
Dur_o_monolíngues	0,1361	21		
Dur_u_GRUPO 2	0,1560	13	-1,273	,203
Dur_u_monolíngues	0,2121	265		

A aproximação de duração da vogal /i/ entre brasileiros e uruguaios se destaca mais uma vez, com valores de 0,1400 e 0,1346, respectivamente. Quanto à duração das vogais, nenhuma apresentou uma diferença significativa entre os grupos analisados, resultando em um valor de *p* bem elevado (entre 0,120 a 0,888).

Os valores obtidos na testagem do segundo objetivo deste estudo revelaram uma diferença significativa para F1 e F2 entre as produções do GRUPO 2 e dos monolíngues da LE. Um argumento plausível para esses resultados pode ser as dificuldades recorrentes nas produções vocálicas do brasileiro aprendiz de LE como segunda língua. Na língua portuguesa, por exemplo, as vogais podem ser orais ou nasais, quando acompanhadas de consoantes nasais, enquanto as vogais da língua espanhola são pronunciadas majoritariamente de forma oral. Para Bandeira (2014),

“é muito possível que, no estágio inicial da aprendizagem da L2, o aprendiz confunda alguns sons que são rapidamente estabelecidos na fala e se tornam um estado atrator difícil de ser modificado” (BANDEIRA, 2014, p.32)

Um exemplo da força atratora exercida pela língua materna pode ser a pronúncia da palavra “*cama*”, que possui o mesmo valor semântico na língua portuguesa e na língua espanhola, na qual o brasileiro tende a pronunciar como [k'ãma], quando na LE deve ser pronunciado [káma].

5.5. Verificação do terceiro objetivo e hipótese 3

O último objetivo pretendia comparar a produção das vogais do espanhol produzidas por aprendizes de espanhol como segunda língua em zona fronteiriça, com a produção vocálica em espanhol de aprendizes de espanhol como segunda língua que vivem em zona mais afastada da fronteira. Neste caso, a hipótese levantada considerava os atratores da língua materna dos participantes, presumindo que estes atratores tendem a influenciar mais na produção vocálica de falantes de espanhol como segunda língua que não vivem em região de fronteira, visto que esses aprendizes não possuem um maior contato com a língua alvo. O que se imagina ser oposto à realidade de estudantes que vivem na fronteira, pois estão mais próximos a um contexto natural de fala de L2.

O sistema atrator fonético-articulatório da língua portuguesa exercerá uma força sobre as novas informações linguísticas que o aprendiz de espanhol como L2 está recebendo e produzirá sons vocálicos mais próximos à língua materna. De acordo com Zimmer e Alves (2012):

Quando o aprendiz da L2 ainda tem pouca fluência, o sistema dinâmico da L1, dotado de todos os atratores característicos da língua materna, age sobre o sistema da L2, modificando a dinâmica da tarefa na produção da língua estrangeira ao enviesar os atratores característicos da L2 no espaço de estados articulatórios do falante não monolíngue. (ZIMMER; ALVES, 2012, p.244)

A seguir, os resultados apresentados contemplam os valores das médias, desvio-padrão e os valores do terceiro teste de Mann-Whitney aplicado para a análise de F1.

Tabela 12. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de F1 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e GRUPO 2.

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de <i>p</i>
F1_a_GRUPO 1	712	103	-1,732	,083
F1_a_GRUPO 2	901	155		

F1_e_GRUPO 1	489	612	-,289	,773
F1_e_GRUPO 2	477	612		
F1_i_GRUPO 1	303	177	-2,021	,043
F1_i_GRUPO 2	435	24		
F1_o_GRUPO 1	360	207	-,577	,564
F1_o_GRUPO 2	494	207		
F1_u_GRUPO 1	424	26	-,866	,386
F1_u_GRUPO 2	474	26		

Baseado na amostragem da tabela 12 é possível verificar que apenas a vogal /i/ apresenta uma diferença significativa entre os grupos, com o valor de $p=0,043$. As demais vogais apresentam uma produção semelhante entre brasileiros que vivem perto ou longe da fronteira. Quanto aos valores de médias para o primeiro formante (F1), a média da vogal /a/ é a que mais se distancia entre os grupos, sendo o GRUPO 1 com uma média de 712 Hz e o GRUPO 2 com média de 901 Hz.

A tabela 13 expõe os valores de média, desvio-padrão e os resultados do teste de Mann-Whitney para o segundo formante (F2).

Tabela 13. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de F2 das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e GRUPO 2.

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de p
F2_a_GRUPO 1	1284	754	-,289	,773
F2_a_GRUPO 2	1544	754		
F2_e_GRUPO 1	2196	126	-1,155	,248
F2_e_GRUPO 2	2319	126		
F2_i_GRUPO 1	2364	171	-1,155	,248
F2_i_GRUPO 2	2512	226		
F2_o_GRUPO 1	723	418	-,866	,386

F2_o_GRUPO 2	963	418		
F2_u_GRUPO 1	1265	144	-,866	,773
F2_u_GRUPO 2	1264	144		

De acordo com os valores apresentados no teste estatístico referente à F2, nenhuma das vogais apresenta uma diferença significativa entre os grupos, com valores de p acima de 0.248. Neste caso, pode-se observar que as médias apresentadas pelo GRUPO 1, embora com uma exposição maior à língua espanhola, não se distingue do GRUPO 2.

Conforme Kipper (2012, p.92), “independente do contexto em que essa aquisição irá se inserir, existirá um processo caracterizado pela gradualidade e pela dinamicidade da língua”. Ou seja, ambos os grupos possuem as mesmas características provenientes da língua materna e estão sujeitos aos atratores da mesma.

Os valores de duração das vogais da língua espanhola produzidos pelos grupos de brasileiros são confrontados na tabela 14.

Tabela 14. Valores de média, desvio-padrão (DP) e teste de Mann-Whitney para as médias de duração (ms) das vogais produzidas pelo GRUPO 1 e GRUPO 2.

Vogais	Média	DP	Valor de Z	Valor de p
Dur_a_GRUPO 1	0,1712	32	-,866	,386
Dur_a_GRUPO 2	0,1467	61		
Dur_e_GRUPO 1	0,1725	28	-1,443	,149
Dur_e_GRUPO 2	0,1367	10		
Dur_i_GRUPO 1	0,1360	21	-,289	,773
Dur_i_GRUPO 2	0,1400	21		
Dur_o_GRUPO 1	0,1500	26	-,866	,386
Dur_o_GRUPO 2	0,1607	32		
Dur_u_GRUPO 1	0,1480	18	-,730	,465
Dur_u_GRUPO 2	0,1560	13		

Assim como nos testes anteriores que pretendiam comparar as produções das vogais da língua espanhola por brasileiros, os resultados não apresentaram diferenças significativas para a duração. As durações das vogais /i/, /o/ e /u/ apresentam médias relativamente mais próximas entre brasileiros, se distanciando mais na produção vocálica de /a/ e /e/, apresentando variações de 0,0245 e 0,0358 milissegundos, respectivamente.

Após analisar os dados relativos à terceira hipótese, pode-se dizer que, na comparação entre as produções vocálicas dos participantes deste objetivo, o fator fronteiro não aparenta atuar como fator determinante na aquisição dos sons vocálicos da segunda língua, embora os participantes do GRUPO 1 estejam mais expostos a *input* autêntico da língua alvo e mais próximos da cultura do país vizinho.

De forma especulativa, os resultados das médias obtidas para cada grupo foram representados nos gráficos abaixo.

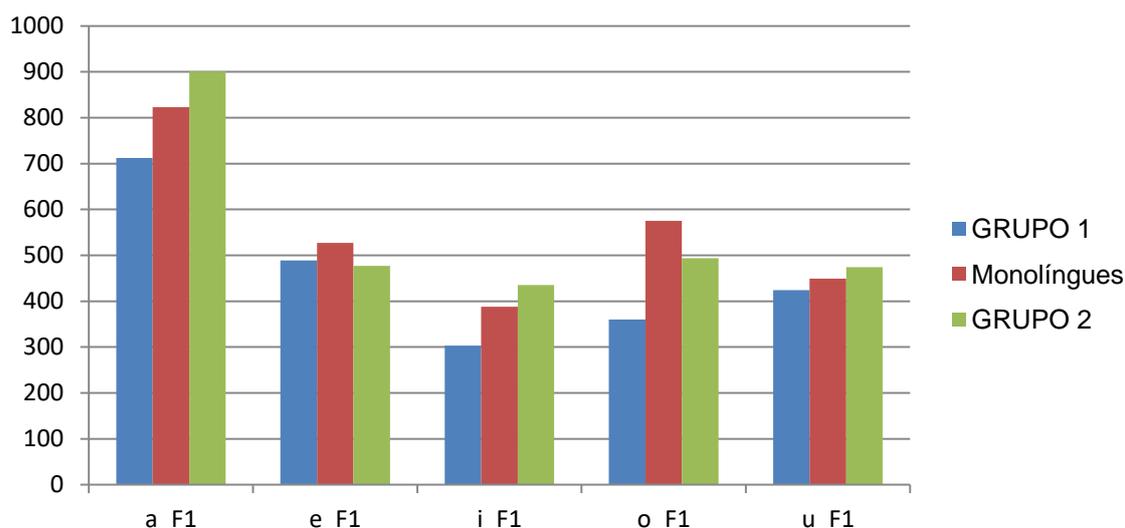


Gráfico 2. Comparação das médias de F1 (Hz) entre os grupos 1, 2 e os monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Quanto à abertura das vogais (F1), o GRUPO 2 se aproxima mais das médias dos falantes nativos nas vogais /a/, /i/, /o/ e /u/, enquanto o GRUPO 1 apresenta uma proximidade maior apenas na produção da vogal /e/, com valores de média de 489 Hz para o GRUPO 1 comparado a média de 527 Hz dos nativos.

O gráfico 3 apresenta um paralelo entre as médias das vogais referentes ao segundo formante.

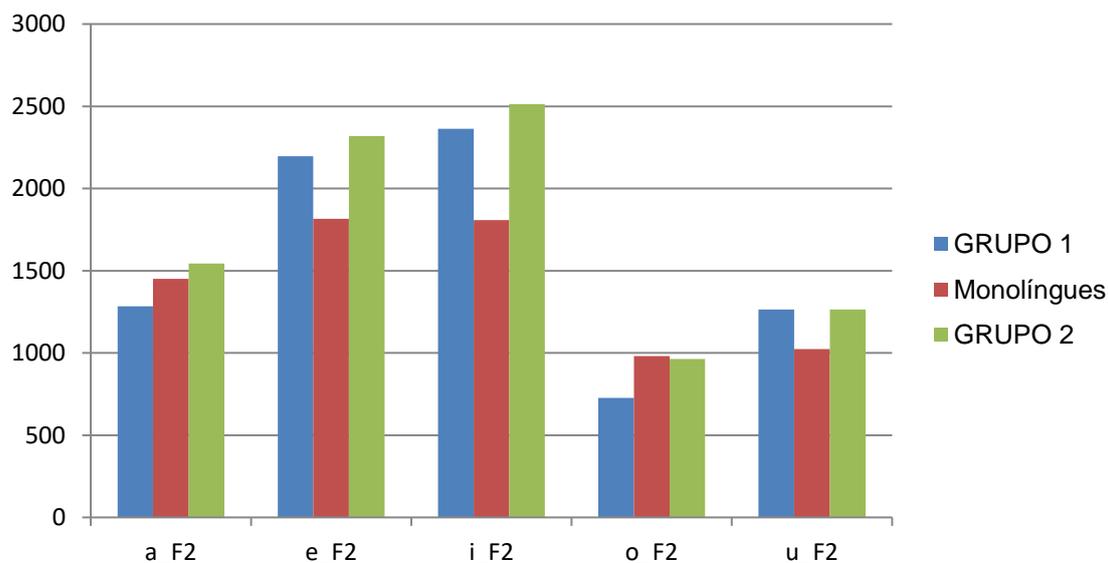


Gráfico 3. Comparação das médias de F2 (Hz) entre os grupos 1, 2 e os monolíngues da língua espanhola (BLANK,2013)

Quanto à altura das vogais (F2), as médias das vogais /e/ e /i/ se distanciaram relativamente entre os brasileiros e os nativos da língua espanhola, apontando uma proximidade dos grupos 1 e 2 aos nativos em relação a vogal /a/, com médias de 1284 Hz para o GRUPO 1 e 1544 Hz para o GRUPO 2, comparados a média de 1450 Hz dos nativos uruguaios.

As médias de duração de cada grupo são confrontadas no gráfico 4.

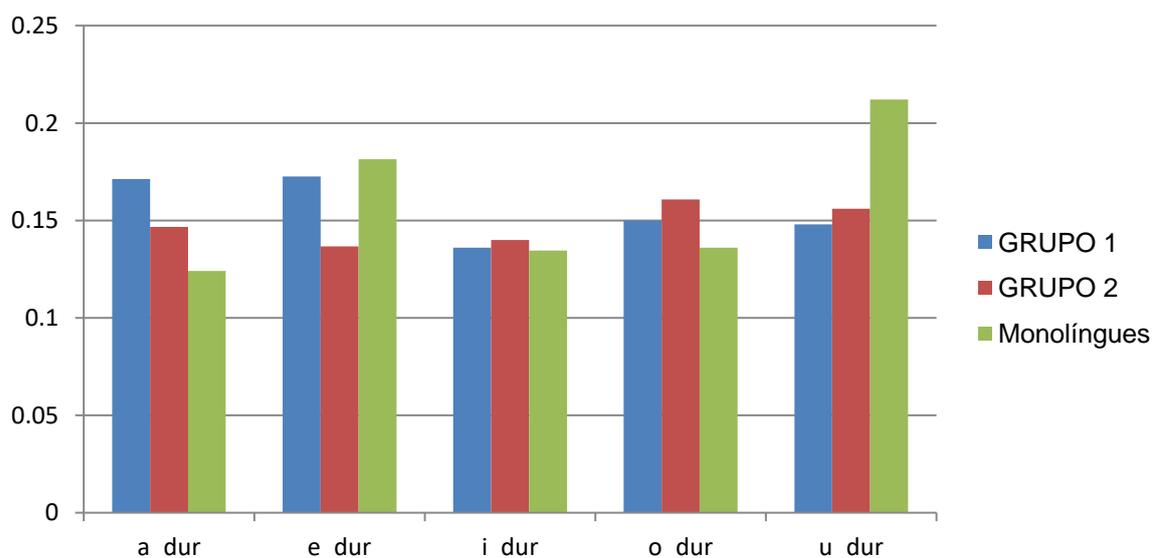


Gráfico 4. Comparação das médias de duração (ms) entre os grupos 1, 2 e os monolíngues da língua espanhola (BLANK, 2013)

Quanto à média de duração das vogais dos grupos analisados, é possível observar uma discrepância maior na produção da vogal /u/ para ambos os grupos de brasileiros em relação aos monolíngues do espanhol. Opondo-se ao equilíbrio encontrado entre os três grupos na produção da vogal /i/, com médias entre 0,1360 ms para o GRUPO 1 e 0,1400 ms para o GRUPO 2, comparados a 0,1346 ms dos monolíngues uruguaios.

Vale salientar que as médias das produções vocálicas dos brasileiros que participaram desta pesquisa não foram comparadas estatisticamente com o grupo-controle de monolíngues uruguaios. Portanto, os gráficos acima são meramente ilustrativos.

Embora os sistemas linguísticos da língua espanhola e da língua portuguesa apresentem muitos pontos em comum, as vogais médias /e/ e /o/ da língua espanhola apresentam variações significativas no grau de abertura em relação às mesmas vogais produzidas em língua portuguesa. Na língua portuguesa, essas vogais são pronunciadas mais abertas, enquanto que na língua espanhola, na maioria dos casos, é pronunciado de forma fechada, fator esse que gera muitas transferências linguísticas na produção oral de brasileiros aprendizes de língua espanhola como L2.

Como já mencionado anteriormente, a vogal /a/ é outro caso que requer atenção no momento da pronúncia de espanhol como segunda língua por falantes brasileiros, pois há uma tendência em nasalizar essa vogal, quando a mesma se apresenta junto a uma consoante nasal, assim como ocorre na língua portuguesa. (BRISOLARA; SEMINO, 2014)

Ainda que os resultados dos testes de Mann-Whitney tenham resultado em diferenças significativas nas produções vocálicas de brasileiros e monolíngues da língua espanhola, as médias se aproximaram em algumas produções. Essa proximidade entre as médias pode estar atrelada a ativação do monitor no momento da coleta. Diante de uma coleta de dados em língua espanhola, os informantes previamente ativam um controle sobre as principais diferenças fonéticas que precisarão reproduzir, monitorando a reprodução de cada palavra. Em uma situação mais informal, como uma conversa, esse monitor não teria tempo para ativação consciente, e a atenção estaria mais voltada para a interação (PAIVA, 2014).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivava verificar como eram as produções vocálicas da língua espanhola de estudantes de dois cursos de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, sendo um grupo de residentes da fronteira e outro afastado dela. Para tanto, essas produções foram comparadas com valores produzidos por nativos da língua espanhola. De acordo com o apresentado até aqui, se pretendia analisar o papel que os atratores da língua materna teriam nestes casos, ocasionando o fenômeno da transferência linguística, relacionando com a proximidade fronteiriça.

O primeiro objetivo deste trabalho era comparar as produções vocálicas de brasileiros, que residem perto da fronteira com o Uruguai, identificados como GRUPO1, com monolíngues da língua espanhola. A hipótese a ser verificada era a de que esses falantes de língua portuguesa apresentariam médias com valores semelhantes aos nativos uruguaios devido à proximidade fronteiriça. Os resultados estatísticos obtidos na verificação do primeiro objetivo revelam que as produções entre os grupos analisados são significativamente distintas ($Z=2,828$, $p=0,005$), exceto para a produção da duração das vogais /i/, /o/ e /u/. Desta forma, a primeira hipótese levantada não foi corroborada, visto que se espera valores de produção mais aproximados para brasileiros aprendizes de espanhol como L2 que residem próximo à fronteira em relação aos monolíngues uruguaios.

O segundo objetivo contemplava uma comparação entre brasileiros que residem distante da fronteira, identificados como GRUPO 2, com nativos uruguaios. Neste caso, a hipótese lançada era de que este grupo apresentaria médias mais distantes dos monolíngues da língua espanhola. Os resultados estatísticos obtidos a partir dos testes de Mann-Whitney revelaram diferenças significativas ($Z=2,828$, $p=0,005$) nas produções, quando comparado os valores de F1 e F2 para cada vogal entre os grupos analisados. Pode-se dizer que a hipótese apresentada nesta etapa foi parcialmente confirmada, pois de fato existem diferenças significativas entre o GRUPO 2 e monolíngues da língua espanhola. No entanto, nos testes estatísticos ambos os grupos de brasileiros apresentaram os mesmos valores de significância, mostrando que o distanciamento da fronteira, no caso do GRUPO 2, não influencia nos resultados.

Segundo a literatura utilizada para embasar este estudo, os atratores da língua materna podem exercer influência quando o aprendiz tenta produzir as vogais de uma segunda língua, esclarecendo o fato da pronúncia em L2 não chegar a ser como a de um nativo. Neste caso, pode-se afirmar que ocorre uma transferência linguística, visto que, embora o sujeito conheça as diferenças fonético-fonológicas que o novo idioma apresenta, a memória articulatória adquirida com a língua materna tende a levá-lo ao desvio. (BLANK, 2013; ALBANO, 2009; ALBANO 2012; ZIMMER, ALVES, 2012)

O terceiro objetivo era comparar as médias das produções vocálicas entre os grupos de brasileiros (GRUPO 1 x GRUPO 2), pressupondo que os atratores da língua materna tendem a influenciar mais o GRUPO 2, pelo fato de ter uma exposição menos frequente à língua-alvo. A aplicação do teste de Mann-Whitney para estes grupos não demonstrou diferenças significativas, sendo uma provável causa o compartilhamento de algumas características entre os grupos, como ser brasileiros, aprendizes de língua espanhola como L2, estudantes universitários de cursos de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol, mesmo sexo (feminino), médias de idade próximas, entre outras. A diferença mais relevante entre os dois grupos era a aproximação ou o distanciamento da fronteira com o Uruguai. No entanto, pode-se perceber que a exposição maior a língua-alvo não contribuiu para que o GRUPO 1 se distinguisse do GRUPO 2, indicando que o fator fronteiriço não é um componente significativo e primordial para a aprendizagem da pronúncia das vogais.

No que tange aos três objetivos investigados, os valores de médias e desvio-padrão das vogais da língua espanhola mostraram que os participantes dos grupos 1 e 2 se aproximaram aos valores produzidos por nativos da língua espanhola em diversos pontos, como o exposto na seção anterior. No entanto, os testes não-paramétricos aplicados revelam que as produções vocálicas de ambos os grupos de brasileiros apresentam uma diferença significativa quando comparados aos nativos uruguaios.

Cabe esclarecer que ao iniciar esta pesquisa, pretendia-se analisar também as produções vocálicas da língua portuguesa dos grupos, com o objetivo de verificar uma possível influência do fator fronteiriço para os falantes do GRUPO 1. Porém, o número de dados se multiplicaria, demandando um tempo maior para realizar as análises, então se optou por limitar o estudo as produções

vocálicas da língua espanhola. Em um momento oportuno, seria relevante ampliar o número de amostras desta pesquisa, que, devido à dificuldade em conseguir mais participantes para o GRUPO 1, contou apenas com oito informantes. Ampliar o número de participantes também pode resultar em valores mais significativos para o estudo.

Uma das questões mais importantes deste trabalho está relacionada ao papel fronteiriço na aprendizagem destes sujeitos, a partir do qual se pressupunha que os residentes da fronteira apresentariam resultados mais próximos e satisfatórios. Conforme Apell e Muysken (1996), o contato entre as línguas nas fronteiras geram mudanças estruturais nas línguas produzidas, uma influenciando a outra. No entanto, o contato linguístico nas fronteiras pode ter uma grande abrangência como: cultural, social, profissional, entre outras.

Através dos resultados obtidos nesta pesquisa, chega-se a conclusão de que a proximidade ao território nativo da segunda língua parece não exercer grande influência na produção vocálica dos brasileiros residentes na fronteira, aprendizes de espanhol como L2, como se imaginava. Isso pode ser justificado através da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, pois os aprendizes possuem as mesmas características (com exceção do fator fronteiriço neste estudo) nas quais os atratores da língua materna podem atuar. Além disso, fatores como a motivação do aprendiz, filtro afetivo, *intake* (insumo absorvido), aculturação, entre outros, também podem provocar efeitos na aprendizagem (PAIVA, 2014; FERNÁNDEZ, 2010).

Por fim, este trabalho possibilita aos brasileiros aprendizes de espanhol como segunda língua conhecer algumas das razões pelas quais enfrentam tantas dificuldades ao reproduzirem as vogais na língua alvo, sendo que muitas delas independem de sua vontade (tendo em vista a atuação dos atratores da língua materna). Os achados desta pesquisa também podem propiciar um estudo futuro sobre estratégias de como trabalhar essas produções dos alunos de língua estrangeira. Outra contribuição é o fato de desmistificar a ideia de que brasileiros moradores da fronteira são favorecidos na aprendizagem da língua espanhola como L2, ressaltando que a aprendizagem evolui igualmente independente de estar próximo ou não de uma fronteira.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Eleonora. Fonologia gestual e aquisição do sistema fônico hoje. In: Ferreira-Gonçalves, G.; Keske-Soares, M.; Brum-de-Paula, M. (Org.). **Estudos em Aquisição Fonológica**, 1ed. Santa Maria, RS: Sociedade Vicente Palotti, 2009b, v. 2, p. 225-240.

ALBANO, Eleonora. Uma introdução à dinâmica em fonologia. **Revista da Abralin**, Curitiba, v. XI, n.1, p. 1-30, 2012.

ALVAREZ, Maria. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2018.

APELL, René. MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1996.

AUDACITY. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/download/> Acesso em: 15 de mar. 2018.

BANDEIRA, Marta. **Diferenças entre crianças monolíngues e multilíngues no desempenho de tarefas de funções executivas e na transferência de padrões de VOT (voice onset time) entre as plosivas surdas do pomerano, do português e do inglês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

BARALO, Martha. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madri: Arco Libros, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ. Nova Fronteira, 2009. 574p.

BEZERRA, Isabel. Aquisição de segunda língua de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. **SOLETRAS** [da] UERJ, São Gonçalo, ano III, n. 05 e 06. 2003.

BLANK, Cintia. **A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral e no processamento de priming em multilíngues: uma perspectiva dinâmica.** 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Centro de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

BLANK, Cintia; ZIMMER, Márcia. A influência grafo-fônico-fonológica na produção oral de multilíngues e o papel da proficiência: uma abordagem dinâmica. **Letras de Hoje**, v.49, n.1, p.76-84, jan/mar. 2014.

BEHARES, Luis. Apresentação Educação fronteira Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 17-24, 2010.

BEHLAU, Mara; PONTES, P.; TOSI, O; GANANCA, M. M. **Análise espectrográfica de formantes das vogais do português brasileiro falado em São Paulo.** In: ACTA AWHO, 7, 1988. p. 67-73.

BOERSMA, Paul.; WEENINK, David. **Praat: do ing phonetics by computer [Computer Program]**, versão 5.2.35. Disponível em: <http://www.praat.org>. Acesso em: 5 jun. de 2018.

BRISOLARA, Lucilene; SEMINO, Josefina. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2014. 157p.

CAMPOS, Maria; MORAIS, Gerson; PEREIRA, Keila. Práticas linguísticas e hibridação das línguas nas cidades da fronteira Brasil-Bolívia. **Revista GeoPantanal** [da] UFMS/AGB, Corumbá/MS, n. especial, 69-78. 2017.

CHAGAS, Eduardo. **Material didático sobre Análise de dados categóricos e teste diagnóstico disponibilizado no curso de "Estatística aplicada para iniciantes"**. Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Campus de Marília, 2016.

CHEN DI. **O papel da imersão na aprendizagem das formas de tratamento em português europeu por alunos chineses.** Dissertação de Mestrado - Departamento de Línguas e Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

COUTO, Hildo. **Ecologia do Contato de línguas.** São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

DAVIES, Mark. **Corpus del Español**. Disponível em: <http://www.corpusdelespanol.org/>. Acesso em: 05 de mai. de 2018.

DAY, Kelly. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e sócio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói/RJ, v. 23, n ° 47, p.163-182. 2013.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: OUP, 1994. 805p.

FARIAS, M. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007.

FERNÁNDEZ, Ana Lourdes. **Vozes de aprendizagem de língua espanhola**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

FERRARI, Bianca. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 175-197, 2014.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2009. 684p.

FLORY, Elizabete; SOUZA, Maria. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XIX, p. 23-40, 2009.

GROSJEAN, François. Bilinguismo individual. **Revista UFG**, Goiânia, v.10, n. 5, p. 163 - 176, 2008.

IBM SPSS. Disponível em: <<https://www.ibm.com/br-pt/products/spss-statistics>> Acesso em: 03 de jan. de 2019.

IGNÁCIO, Sergio. Importância da estatística para o processo de conhecimento e tomada de decisão. **Revista Nota Técnica Ipardes**, Curitiba, n.6, 2010.

JIMÉNEZ, Jenny; PARRA, Yamith. El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. **Revista da la Universidad de La Salle**, Bogotá, n. 59, p. 99-124, 2012.

KIPPER, Elisangela. Aquisição de segunda língua em contextos de bilingüismo societal. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 88-102, 2012.

LARSON-HALL, J. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS Second language acquisition research series. Theoretical Methodological Issues*. Nova Iorque: Routledge, 2010. 320p.

LIMA Jr, Ronaldo. Gramática fonológica funcional: o gesto como unidade básica. **Anais** do II Encontro sobre Gramática: teoria e prática, Fortaleza, v.1, n.2, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18030>>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

MACWHINNEY, Brian. *Language Emergence*. In: BURMEISTER, P.; PISKE, T.; RHODE, A. **An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode**. Trier: Wissenschaftliche Verlag, 2002. p. 17-42.

MARTINS, C. M. T. **Testes não-paramétricos**. Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: www.mat.uc.pt/~cmtm/ECwww/TestesNP.pdf. Acesso em 04 de fev. de 2019.

MASIP, Vicente. **Fonética Espanhola para Brasileiros**. Recife: Sociedade Cultural Brasil/Espanha, 1998. p. 217.

MEIRELLES, Mauro. O Uso do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) na Ciência Política: uma breve introdução. **Revista Pensamento Plural**. Pelotas, v.14, p. 65-91, 2014.

MOTTA-ÁVILA, Camila. **A formalização fonético-fonológica da percepção de plosivas surdas sob múltiplas manipulações de Voice Onset Time (VOT) por brasileiros e americanos à luz do modelo “Biphon”**. 2017. 284 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017.

MOZZILLO, Isabella. A conversação bilíngüe dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, W.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001. p. 289 - 326.

NASSIF, Maíra. **Análise acústica das vogais: estudo comparativo de F1 e F2 em indivíduos glossectomizados parciais e no grupo controle.** 2007. Monografia (Graduação) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAIVA, Vera. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 198 p.

PEAL, Elizabeth; LAMBERT, Wallace. **The relation of bilingualism to intelligence.** Washington: Psychological Monograph, 1962.

PREUSS, Ortiz. Similaridade linguística entre português e espanhol: efeitos na produção de fala em L2. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10, p. 66-82, 2014.

RUIZ, Rosa. *Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas.* In: PASTOR, S.; SALAZAR, V. (Org.) **Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas (Estudios de lingüística).** Alicante: Quinta Impresión, 2001. p. 5-76.

SANTOS, Giane; RAUBER, Andreia. Descrição acústica das vogais do espanhol do Uruguai. **Revista X**, Curitiba, v.1, p. 23-34, 2014.

SIELE. **Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.** Disponível em: <https://siele.org/examen> Acesso em: 03 de set. de 2018.

SIQUEIRA, Benjamin; FARIA, Joyce; KALLÁS, Priscila; FERNANDES, Daniela. Características dos sons das vogais do português falado no Brasil. In: **INCITEL 2013 - Iniciação Científica do Inatel, Santa Rita do Sapucaí: Incitel**, 2013.

STURZA, Eliana. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v.57, n.2, p. 47-50, 2005.

STURZA, Eliana. **Línguas de fronteira e política de línguas : uma história das idéiaslingüísticas.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2006.

STURZA, Eliana; TATSCH, Julianne. A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v.26, n. 53, p.83-98, 2016.

TOASSI, Pâmela; MOTA, Mailce. Memória lexical e semântica de bilíngues. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 47-65, 2014.

VIALI, Lorí. **Apostila destinada aos cursos de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Testes Não-Paramétricos**. Disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/~viali/estatistica/mat2282/material/apostilas/Testes_Nao_Parametricos.pdf, 2008. Acesso em 04 de fev. de 2019.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

ZARA, Júlia. **Estudo da expressão de eventos de transferência de posse na interlíngua de brasileiros aprendizes de inglês**. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ZIMMER, M. **A transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ZIMMER, M; ALVES, U. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexionismo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, p.101-143, 2006.

ZIMMER, M; ALVES, U. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. **Revista ABRALIN**, Curitiba, v.11, n. 1, p.221-272, 2012.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Antes de sua participação neste estudo, é preciso esclarecer alguns detalhes importantes, para que possíveis dúvidas sejam resolvidas.

Qual o objetivo desta pesquisa?

Analisar a transferência fonético-fonológica na produção oral de falantes bilíngues.

Que tipos de testes serão aplicados?

Os participantes deste estudo serão avaliados por meio de diferentes testes de produção oral. Os testes envolverão as duas línguas faladas pelos participantes, no caso dos testes para bilíngues, ou apenas a língua materna nos casos dos testes monolíngues. Os dados deste estudo serão codificados e mantidos em sigilo.

Quais os riscos em participar?

Não há qualquer tipo de risco na participação deste projeto.

Quais são os seus direitos?

Os seus dados serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados deste estudo poderão ser usados para fins científicos, mas você não será identificado por nome. Sua participação no estudo é voluntária, de forma que você tem liberdade para abandonar esta pesquisa a qualquer momento.

Eu,(participante) fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar. A pesquisadora Priscila Costa Machado (pesquisadora responsável) certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação nesta pesquisa.

Em caso de qualquer outra dúvida quanto à pesquisa ou sobre os seus direitos, você poderá contatar a pesquisadora Priscila Costa Machado (por e-mail ou telefone), responsável pelo estudo.

Número do estudo: _____ Cód. de ident. do indivíduo: _____

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data: ____/____/____

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXO B

Questionário para selecionar participantes para o estudo

Data:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Endereço:

Idade: _____ Lugar e data de nascimento: _____

Local de residência:

Tempo de permanência:

Profissão:

Se estudas na universidade, em que semestre estás:

Universidade:

Curso:

Curso superior completo:

Menciona as cidades e países que tenhas visitado ou que tenhas vivido por mais de duas semanas desde o teu nascimento?

Cidade e país: _____, duração da estadia: _____

Cidade e país: _____, duração da estadia: _____

Aonde nasceram os teus pais?

a) mãe: _____ b) pai: _____

Na tua casa, falam outro idioma além do português?

Especifica o idioma:

Qual é a tua língua materna?

Qual foi a segunda língua que estudaste?

Estudas, atualmente, algum idioma?

Especifica idioma(s) e semestre (por exemplo: 2 de 6, 4 de 8) ou nível (inicial, intermediário, avançado):

Idioma: _____, Ciclo ou nível: _____

Idioma: _____, Ciclo ou nível: _____

Onde estudas idiomas? (Por exemplo: colégio, centro de idiomas, aulas privadas, etc.) Idioma: _____, Lugar: _____

Idioma: _____, Lugar: _____

Quantas horas semanais estudas idiomas?

Idioma: _____, Horas na semana: _____

Idioma: _____, Horas na semana: _____

Estudaste, anteriormente, algum idioma? _____

Especifica que idioma(s): _____

Que idade tinha quando começaste a estudar outro(s) idioma(s)?

Idioma: _____, idade: _____

Idioma: _____, idade: _____

Idioma: _____, idade: _____

Tinha quantas horas de aula na semana?

Idioma: _____, Horas na semana: _____

Idioma: _____, Horas na semana: _____

Idioma: _____, Horas na semana: _____

Por quanto tempo estudaste outro idioma?

Idioma: _____, Anos: _____

Idioma: _____, Anos: _____

Idioma: _____, Anos: _____

Indica, marcando o número correspondente, teu nível de compreensão nos idiomas que estudas ou estudaste (0 significa que no entendes nada; 7 significa que entendes absolutamente todo).

Idioma: _____, 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

Idioma: _____, 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

Idioma: _____, 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

Indica, marcando o número correspondente, quanto podes falar nos idiomas que estudas ou estudaste. (0 significa que não fala nada; 7 significa que fala perfeitamente, como um falante nativo)

Idioma: _____, 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

Idioma: _____, 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

Idioma: _____, 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 ()

Sempre viveu na mesma cidade? Qual?

Caso tenhas vivido em outras cidades no Brasil, ou fora do Brasil, quais são essas cidades e países?

Considera a tabela abaixo e informa, para cada situação, o quanto usas de cada uma de tuas línguas, numa escala de 0% a 100%:

Lugar/situação	Português	Espanhol
Em casa		
Visita a familiares		
Trabalho/ Universidade		
Interações com amigos		
Férias		
Festas/eventos		

Para preenchimento do pesquisador:

Número do estudo: _____ Cód. de ident. do indivíduo: _____

ANEXO C

Teste de nivelamento aplicado aos participantes da pesquisa., nível C1.

Teste SIELE

Tarea 1

Usted va a leer cinco textos breves. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

Hola, María:

¿Quieres venir al concierto de Shakira? Canta en Santiago este verano, los días 24, 25 y 26. Es un concierto con sus grandes canciones, y canta con Alejandro Sanz, Juanes y otros amigos. Adela y yo queremos ir el viernes 24 pero, si no puedes, cambiamos el día. ¿Vienes con nosotros? Dime algo pronto porque el lunes empiezan a vender las entradas y siempre se terminan muy rápido.

Adiós,

Pedro

1. Pedro dice que...

en el concierto hay diferentes cantantes.

quiere ir al concierto el lunes.

ya no hay entradas para el concierto.

<< SE ALQUILA >>

Se alquila una habitación en apartamento compartido con tres estudiantes. Está muy bien para una joven. El apartamento es grande con 4 dormitorios, 2 baños y cocina. Tiene 100 m² y está al lado del metro y de algunas paradas de autobuses que llevan al centro. 200€/mes.

2. El anuncio es para personas que quieren...

un apartamento para su familia.

una casa bien comunicada.

vivir en el centro de la ciudad.

<< PASIÓN >>

Un año más llega a nuestra ciudad la empresa andaluza Hípicus con su interesante grupo *Pasión*. Más de cien actores y cincuenta caballos en un circo que gusta a pequeños y a grandes.

Horarios: de martes a viernes: 18h y 22h; sábado y domingo: 18h y 21h.

Con la compra de dos entradas para padres, los niños no pagan.

Venta de entradas en la página: www.pasion.com

3. *El circo Pasión...*

tiene un horario diferente los fines de semana.

es especialmente para niños.

no cuesta dinero a las familias.

<< VETUSTA EN CONCIERTO >>

Lugar: Teatro Principal.

Fecha: viernes 20 de noviembre

Hora: las puertas se abren a las 20:00 horas. El concierto empieza a las 22:00 horas.

Precio: 27 euros. Concierto para mayores de 16 años.

Compra tu entrada en las tiendas del centro comercial Las Torres.

4. En el anuncio se dice..

el concierto de Vetusta es por la noche.

los niños pueden entrar al concierto.

hay un concierto en el centro comercial.

Queridos compañeros:

Vendo un billete de tren a Barcelona, con ida el viernes 26 de junio y vuelta el domingo 28. El de ida sale de la estación de Madrid a las 19:00 y llega a Barcelona a las 21:30. El de vuelta sale a las 21:00 y llega a las 23:30. Lo vendo porque al final esos días trabajo. Cuesta 80€, más barato que en la estación.

Gracias,

Juan

5. Juan dice en su mensaje que...

() tiene billetes de tren baratos.

() puede viajar ese fin de semana.

() quiere ir a Barcelona con un compañero.

Tarea 2

Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las cinco preguntas.

Hola Sara, ¿qué tal todo?

Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza. Pero por la tarde ya me sentí mejor y fui a dar un paseo por el centro. Por cierto, ¿sabes con quien me encontré? Con Eugenia, que salía del cine. Llevaba el vestido que le compramos para su cumpleaños y estaba guapísima. Me preguntó por ti y me dijo que está muy contenta porque ha empezado a trabajar en una tienda de decoración.

En el centro siempre me encuentro con gente conocida: hace dos días vi a tu hermano en una exposición. Me contó que lo pasó muy bien en el concierto de *Maná*, pero después leí en el periódico que empezó treinta minutos tarde. Decían que los músicos llegaron tarde y que la gente estaba bastante enfadada. Tienes que decirme qué pasó. Ya sabes que me encanta *Maná* y estuve triste por no poder ir.

Estaba muy ocupada con los exámenes. Sin embargo, la próxima semana quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la

montaña. Está muy cerca de la casa donde pasaba los veranos con mis abuelos. ¿Te apetece venir? He visto que va a hacer buen tiempo, podemos pasear y montar en bici.

Si quieres, podemos vernos mañana y lo hablamos. Por la tarde tengo que ir a la biblioteca de la universidad que está cerca de tu oficina. Puedo verte en la cafetería que está enfrente de la biblioteca, esa donde ponen un café tan rico. Dime algo.

Un beso y hasta pronto,

Isabel

1. Isabel escribe este correo a Sara para...

- () comer con ella.
- () invitarla a un viaje.
- () hablarle de su nuevo trabajo.

2. En el texto se dice que ayer Isabel...

- () vio una película.
- () salió de compras.
- () estuvo con una amiga.

3. El día del concierto, el hermano de Sara...

- () llegó un poco tarde.
- () estuvo muy contento.
- () se enfadó con Isabel.

4. La próxima semana, Isabel...

- () quiere ir a un hotel.
- () tiene que hacer exámenes.
- () va de vacaciones con sus abuelos.

5. Isabel va a ver a Sara en...

- () su oficina. () la biblioteca. () una cafetería.

Tarea 3

Usted va a leer tres textos en los que unas jóvenes chilenas hablan sobre su experiencia como estudiantes en un país extranjero. Elija la opción correcta para cada una de las ocho preguntas.

GABRIELA

Tenía varios compañeros que se habían ido anteriormente a estudiar al extranjero y me dijeron que la experiencia era fantástica y que por qué no buscaba la forma y hacía lo mismo. Pensaba ir a Alemania por seis meses, pero me gustó tanto que me quedé todo el año. Al principio lo pasé muy mal porque, aunque estudiaba mucho, el idioma me resultaba muy complicado y no me enteraba de nada. Sin embargo, al final conseguí aprobar los exámenes y me sentí muy feliz conmigo misma. Estuve viviendo con dos familias y tuve mucha suerte con las dos: nuestra relación fue muy linda y familiar. Mi experiencia fue excelente. Me divertí y aprendí muchas cosas, entre ellas, a organizar mi economía y a convivir con más gente.

PAULA

Yo quería escapar del día a día y esta fue la principal razón por la que fui a Holanda a estudiar. Debo decir que el colegio me impresionó muchísimo. Al principio no sabía ni una palabra de holandés y, como soy tímida, me daba vergüenza cuando no entendía lo que explicaba el profesor. Pero mis compañeros de clase me recibieron muy bien y me trataban como a una amiga. Para mí fue un año muy positivo y siempre recordaré con cariño esta experiencia. El único problema que tuve fue el dinero, porque el coste de vida era muy alto.

SARA

La experiencia de irse a otro país es increíble, se lo aconsejo a todo el mundo sin dudarlo. Cuando pienso en lo que viví, siempre es con una sonrisa en la cara. Lo que más recuerdo es la llegada a la casa de la familia en Bélgica, sin saber muy bien lo que iba a encontrarme y con ganas de conocerlo todo. La

familia con la que viví era la mejor, tuve mucha suerte con ellos y les estoy muy agradecida por lo bien que se portaron conmigo. Siempre me hicieron sentir como una más. Lo que viví allí me enriqueció personalmente porque aprendí a solucionar los problemas por mí misma. Me gustaría volver algún día porque quiero hablar mejor el idioma.

(Adaptado de www.yfuchile.cl/opiniones. Chile)

1. ¿Quién decidió estudiar en el extranjero porque se lo aconsejaron?

Gabriela Paula Sara

2. ¿Quién se fue a otro país porque buscaba un cambio en su vida?

Gabriela Paula Sara

3. ¿Quién dice que le costó mucho aprender el idioma?

Gabriela Paula Sara

4. ¿Quién dice que tuvo complicaciones económicas?

Gabriela Paula Sara

5. ¿Quién aprendió a administrar su dinero gracias a esta experiencia?

Gabriela Paula Sara

6. ¿Quién dice que esta vivencia le ayudó a ser más independiente?

Gabriela Paula Sara

7. ¿Quién afirma que repetiría la experiencia de regresar al país?

Gabriela Paula Sara

8. ¿Quién cambió de opinión con respecto al tiempo que iba a pasar en el país de destino?

Gabriela Paula Sara

Tarea 4

Usted va a leer dos textos en los que faltan cuatro fragmentos. Elija el fragmento correcto para cada hueco.

De los cinco fragmentos, solo tiene que utilizar cuatro.

Texto 1

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

En una ocasión, Fabricio Caivano, fundador de *Cuadernos de Pedagogía*, le preguntó al premio Nobel Gabriel García Márquez acerca de la educación de los niños. El autor de *Cien años de soledad* le contestó: «Lo único importante es encontrar el juguete que llevan dentro». **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]**

García Márquez había sido un estudiante malísimo hasta que un maestro se dio cuenta de su amor por la lectura. A partir de entonces, todo fue miel sobre hojuelas pues, en su caso, el juguete oculto eran las palabras. Es una idea que conecta la educación con el juego. **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]**

Y al igual que García Márquez no está de acuerdo con separar la educación del juego, yo no soy capaz de entender la educación sin felicidad y el amor. Por una parte, un niño feliz no solo es más alegre y tranquilo, sino que también puede ser educado con más facilidad: el bienestar le hace creer que el mundo es un lugar en el que merece la pena vivir, por extraño que pueda parecer muchas veces. **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]** El amor consiste básicamente en tratar de ponerse en el lugar del otro; pero ponerse en el lugar del niño, saber cómo es cada niño, no es una tarea sencilla para la mayoría de los adultos.

Por eso prefiero a los padres tolerantes, incluso a los padres que aceptan demasiadas cosas, antes que a los padres que insisten en decirles continuamente a sus hijos lo que deben hacer. **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]** Sin duda, tiene sus peligros, pero creo que estos son menos terribles que los peligros del rigor o de la indiferencia.

Elija el fragmento correcto:

(a) Permitir demasiado significa mimar, ser indulgente, pero también significa sentir con el otro, desear el bien para la persona que amamos.

(b) Por consiguiente, hay adultos que tienen el maravilloso don de ponerse en lugar de los niños.

(c) Según esta, educar consistiría en encontrar el tipo de juego al que debemos jugar con cada niño, ese juego en que está su propio ser.

(d) Y por otra parte, la mejor manera de empezar a educar a un niño es hacer que se sienta querido.

(e) Para el escritor colombiano, cada niño llevaría un juguete distinto, y educarlo consistiría en averiguar cuál es para ponerse a jugar con él.

Texto 2

EL NUEVO CONSUMIDOR EN UN PANORAMA DE CAMBIO

Cada día los profesionales de la mercadotecnia y de la publicidad intentan comprender el comportamiento del consumidor y hallar las verdades humanas que lo mueven. **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]** Lo cierto es que en los últimos años el perfil de los consumidores ha cambiado. Hoy nos encontramos ante un consumidor más informado y exigente, que interactúa con distintos medios para distintos propósitos.

Internet ha revolucionado el mundo del consumidor, que se siente capaz de convertirse en un entendido sobre cualquier sector del mercado que le interese y de elegir con conciencia. Y cómo valora mucho su tiempo, busca informarse de la forma más rápida que le sea posible. **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]** Conoce muy bien las marcas y es consciente del poder que tiene entre sus manos. Víctor Lozano, de la consultora *FutureLabs*, comenta que hoy en día «el consumidor puede ejercer su poder de manera mucho más concreta y clara. Es crítico, hace saber lo que piensa en las redes sociales y tiene la capacidad de destruir una marca a través del boca a boca». **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]**

El nuevo consumidor quiere sentirse parte de la empresa y adquirir un papel protagonista en la creación de los productos. Desea ser escuchado y tomado en cuenta. Para satisfacer esta necesidad, las empresas se han visto obligadas a establecer puentes que ayuden a acercar la marca a los posibles compradores. **[Elija (a) (b) (c) (d) (e)]**

Elija el fragmento correcto:

(a) Pero también puede convertirse en un aliado que ayude a que la marca mejore el valor de su propuesta.

(b) No obstante, ha dejado de ser un receptor pasivo para convertirse en un receptor activo que quiere ser amigo de la marca.

(c) Un claro ejemplo de esto se ve en el uso que se hace de las redes sociales, que representan un canal de comunicación fundamental en el mercado actual.

(d) El nuevo consumidor, en definitiva, recurre a medios que le ofrecen la inmediatez deseada y que satisfacen su necesidad de conocimientos.

(e) Este conocimiento les permite conectar con él y hacer que se involucre con las propuestas que hacen las marcas.

Tarea 5

Usted va a leer un texto en el que faltan **doce** palabras. Elija la opción correcta para cada hueco.

PELIGRAN ARRECIFES DE CORAL POR EL CAMBIO CLIMÁTICO

Recientes investigaciones del Instituto de Ciencias del Mar y Limnología de la UNAM han demostrado que los efectos del cambio climático producen la pérdida de los arrecifes de coral, informó Roberto Iglesias Prieto, académico de esta entidad.

El () **crecimiento** () **incremento** () **alargamiento** de tan sólo un grado centígrado en la temperatura de los océanos ocasiona el blanqueamiento

generalizado de las colonias de coral y les causa la muerte, **lo que** **la que** **el** que significa la pérdida de miles de especies, debido a que en estos ecosistemas se encuentran las más **variadas** **específicas** **persistentes** del planeta.

Además, estos arrecifes son la más importante fuente turística de México, pues producen la arena blanca del mar Caribe, preferida por el turismo internacional, que representa la tercera fuente de divisas, solo por debajo de la industria petrolera y de las remesas **provenientes** **proviendo** **provistas** de Estados Unidos, refirió.

A pesar de que **Debido a que** **Sumado a que** solo ocupan el dos por ciento de la superficie terrestre, mencionó el investigador, estos ecosistemas son una gran fuente de riqueza económica y de servicios ambientales **por** **para** **a** más de cien millones de personas en el mundo, y capturan aproximadamente 50 por ciento del carbono planetario.

Entonces **Por su parte** **Asimismo**, informó, son las estructuras geológicas de origen biológico más grandes del orbe y han dominado las zonas poco profundas de los mares tropicales en los últimos 200 millones de años.

Por eso, argumentó, sería necesario que se **generaría** **generaba** **generara** conciencia entre la población para el cuidado de estas fuentes de riqueza, **por lo tanto** **ya que** **aunque** tan perjudiciales son el calentamiento global y el efecto invernadero como la contaminación marítima producida por la población.

Como ya se dijo, los arrecifes **resultan** **producen** **sucedan** del crecimiento de las colonias de corales que dejan sus esqueletos en la roca calcárea, y a través de miles de años forman una estructura definida que se incrementa mientras no **hubiera** **hay** **haya** erosión. Si bien este último fenómeno explica las playas blancas como las de Cancún, especificó el investigador, en caso de que la erosión sea mayor a la incorporación de carbonato de calcio, se seguirá produciendo la arena blanca pero el arrecife no podrá prosperar.

Las acciones para el cuidado de los arrecifes son escasas e insuficientes, algo no exclusivo del país, señaló el especialista, pues en todo el mundo persiste el desconocimiento sobre el estado de ese ecosistema o se

minimiza su importancia,() además () por añadidura () inclusive en países que tienen políticas de protección del medio ambiente.

(Adaptado de www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2008_368.html.

México)

ANEXO D

Quadro de palavras de alta frequência na língua espanhola (Fonte: BLANK, 2013)

A	e	I	O	U
<i>Baca</i>	<i>Beca</i>	<i>Pido</i>	<i>Coba</i>	<i>Duda</i>
<i>Bazo</i>	<i>Beso</i>	<i>Bibe</i>	<i>Poco</i>	<i>Cupe</i>
<i>Caja</i>	<i>Quepo</i>	<i>Pide</i>	<i>Codo</i>	<i>Dudo</i>
<i>Dato</i>	<i>Quede</i>	<i>Silla</i>	<i>Pollo</i>	<i>Cupo</i>
<i>Pavo</i>	<i>Ceta</i>	<i>Pida</i>	<i>Cosa</i>	<i>Pudo</i>