

# Interfonologia do português na aquisição de língua espanhola por alunos de letras: propostas didático-pedagógicas

## *Interfonología del portugués en la adquisición de la lengua española por alumnos de letras: propuestas didáctico-pedagógicas*

### **José Rodrigues de Mesquita Neto**

Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus*  
Pau dos Ferros (UERN/CAPF)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1302-4119>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8407199058227431>

E-mail: [rodriguesmesquita@gmail.com](mailto:rodriguesmesquita@gmail.com)

### **Resumo**

Esta pesquisa nasce com o objetivo de analisar as interferências da língua materna do estudante sobre a língua estrangeira estudada. Além disso, dentro de um viés aplicado, objetivamos propor atividades para as aulas de língua espanhola, assim, unindo a teoria à prática, de modo interativo, com a finalidade de praticar e melhorar a pronúncia e evitar a fossilização do erro do alunado. Como aporte teórico, contamos com Selinker (1972) e Mesquita Neto (2018) que tratam sobre o conceito de interlíngua. Já Sucla (2006) e Vázquez (2007) falam sobre o erro e a fossilização. Como metodologia, esse trabalho caracteriza-se por ser qualitativo de cunho descritivo-explicativo. Nossos sujeitos são alunos do 5º período do curso de Letras-Espanhol e o *corpus* utilizado são as gravações de leituras. Após a análise realizada, verificamos que os fonemas mais suscetíveis à fossilização são os alveolares, sendo as vibrantes os fonemas em que os informantes mais apresentaram dificuldades de pronúncia.

Palavras-chave: Interferências. Atividades. Docentes. Fonemas. Alunado.

### **Resumen**

*Esta investigación nace con el objetivo de analizar las interferencias que la lengua materna del estudiante produce en la lengua extranjera estudiada. Además, dentro de su aplicabilidad, proponemos actividades para las clases de lengua española, relacionando así la teoría con la práctica, de modo interactivo, con la finalidad de practicar y mejorar la pronunciación y evitar la fosilización del error del alumnado. Como teoría, contamos con Selinker (1972) y Mesquita Neto (2018) que tratan sobre el concepto de interlengua. Ya Sucla (2006) y Vázquez (2007) hablan sobre el error y la fosilización. Como metodología, este trabajo se caracteriza por ser cualitativo de cuño descriptivo-explicativo. Nuestros informantes son alumnos del 5º período del curso de Letras-Español y el corpus utilizado son las grabaciones de lecturas. Tras el análisis realizado, verificamos que los fonemas más susceptibles a la fosilización son los alveolares, siendo las vibrantes los fonemas en que los informantes más presentaron dificultades de pronunciación.*

**Palabras clave:** Interferencias. Actividades. Docentes. Fonemas. Alunado.

Data de submissão: 13/04/2020 | Data de aprovação: 15/06/2020

## **1 Introdução**

Quando pensamos no ensino de línguas, deparamo-nos com uma multiplicidade de teorias e metodologias que indicam diferentes visões sobre a aprendizagem. Dessa maneira, desde sempre o estudo de línguas existiu, antes voltado para a leitura e tradução de textos literários - método Gramática e Tradução - até chegar à necessidade de comunicação, porém ainda há muitos desafios a serem vencidos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tanto no que se refere à língua materna (doravante LM) quanto da língua estrangeira

(doravante LE), principalmente no quesito pronúncia, pois a língua é viva e sempre evolui, assim, permitindo diferentes modos de fala.

Este trabalho baseia-se nos estudos de Selinker (1972) em que apontam que todo aluno passa por um processo, chamado por ele, de interlíngua (doravante IL), ou seja, todo estudante, dentro do percurso de ensino e aprendizagem de uma LE, sofre influências, sejam positivas ou não, de sua LM.

Para a realização desse trabalho partimos das seguintes questões: Quais são os fonemas da língua portuguesa (doravante LP) que mais influenciam na pronúncia do espanhol como língua estrangeira (doravante ELE)? Como os docentes podem proceder para melhorar a pronúncia do alunado? O que fazer para evitar que as interferências não perdurem a níveis avançados e se fossilizem?

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar as influências da LP no processo fônico de ensino e aprendizagem do ELE; como objetivos específicos: a) verificar quais fonemas estão mais propícios à fossilização; e b) propor atividades didático-pedagógicas para a prática da pronúncia dentro e fora de sala.

Para a elaboração desse trabalho realizamos a gravação da leitura de textos por parte dos alunos em um laboratório de linguística da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros. A investigação tem um corte transversal e é do tipo explicativo-descritivo.

O artigo está dividido em quatro partes além da introdução e conclusões. Na primeira, apresentamos os conceitos de interlíngua, erro e fossilização baseados em autores como Selinker (1972), Moita Lopes (1996) e Vázquez (2007). Na segunda, trazemos a metodologia na qual explicamos, de forma detalhada, o processo realizado para a elaboração da pesquisa, assim como o *corpus* utilizado. Na terceira, descrevemos e explicamos os fonemas que mais sofreram interferências interlinguais e, por fim, mostramos algumas propostas didáticas com a finalidade de exercitar e melhorar a pronúncia na LE.

Na seção a seguir, damos início com a seção teórica.

## **2 A interlíngua e o caminho para a fossilização**

Trataremos de definir o termo utilizado pelo linguista norte-americano Larry Selinker, cujos estudos reconhecem que os aprendizes de uma LE constroem um sistema intermediário entre sua LM e a Língua alvo. Todos os estudantes de línguas passam pelo mesmo percurso, no entanto, cada um no seu ritmo, parte desse caminho é o que Selinker (1972) chama de interlíngua.

Para o autor, a IL define-se como um sistema linguístico interiorizado que evolui em direção a L2, ou seja, é o sistema linguístico do estudante de uma língua estrangeira em cada um dos estágios sucessivos de aquisição pelos quais passa em seu processo de aprendizagem.

Podemos ainda dizer que a IL é um fenômeno causado pela necessidade de comunicação e pela falta de conhecimento na língua objeto de estudo (MESQUITA NETO,

2018), visto que o aluno transfere conhecimentos pré-existentes de sua LM ou de uma LE que já domina para a língua estudada naquele momento.

O termo aqui tratado usa-se não somente para fazer referência ao produto linguístico sistemático que aprendizes de línguas não nativas constroem em cada etapa do desenvolvimento do idioma estudado, mas também para se referir ao sistema que permite a observação das diferentes etapas de aprendizagem dos estudantes da língua alvo e ao utilizado como meio de comunicação entre alunos e professores de uma determinada língua estrangeira.

A IL faz referência ao sistema linguístico do estudante de uma língua adicional em cada uma das etapas que acontecem à aquisição pela qual passa dentro do processo de aprendizagem de determinada língua. Ela varia de acordo com a evolução do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem da LE, ou seja, segundo vai aprendendo as regras e se movendo na segunda língua, menos interferências irão acontecer. Moita Lopes (1996, p. 115) trata as interlínguas como contínuas e diz que elas podem ser descritas por meio de regras variáveis. Mesquita Neto (2018) afirma que quanto mais se aprende da gramática fonológica da LM, mais próximo o aluno poderá chegar a uma realização padrão do som da LE.

Quando tratamos do ensino de espanhol como LE é esperado, por parte dos alunos, que sintam menos dificuldade para aprender o novo idioma. No entanto, também se espera, dessa vez por parte dos docentes, uma grande carga de interferências advindas da semelhança existente entre a LM e a LE.

Viana (1997) observa que

Se existem algumas desvantagens vindas da proximidade entre as duas línguas (português e espanhol), não podemos deixar de considerar as vantagens dessa condição. Uma delas é a possibilidade da utilização, desde a primeira etapa, de textos autênticos, com informações relevantes sobre assuntos diversos e sobre diferentes áreas do saber. Isso permite a implementação de uma abordagem comunicativa em toda sua dimensão (VIANA, 1997, p. 45).

O autor expõe que esta proximidade é positiva quando o professor pode falar na língua alvo, trabalhar na sala de aula com diferentes materiais - canções, curtas-metragens, textos literários - que enriquecem a aprendizagem de modo mais aprofundado desde o primeiro dia de aula, visto que o aluno lusofalante será capaz de entender e acompanhar a aula, desde que o professor saiba escolher os materiais adequados para o nível correspondente em que o aluno se encontra.

Dentro do fator fonético, a IL pode ser considerada negativa quando a má pronúncia de determinada palavra afeta na compreensão, quando muda seu significado ou interrompe a comunicação, ou seja, quando há troca de fonemas.

Tal acontecimento em si não seria especialmente relevante desde o ponto de vista linguístico se não fosse pelos efeitos que frequentemente produz na transmissão e a interpretação correta dos significados por parte do falante e do ouvinte respectivamente. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 98).

As interferências que acontecem entre as línguas relacionadas com a pronúncia muitas vezes são deixadas de lado para dar ênfase aos erros gramaticais e/ou lexicais. As influências sonoras não são menos importantes que os demais erros que possam ocorrer.

(...) exemplos de pessoas não hispano-falantes nativas, que, ainda que possuam uma fluidez considerável em castelhano, mantêm um 'sotaque' fortíssimo que condiciona e empobrece (até o ponto de fazer esquecer todas as características bem conseguidas) sua produção oral nesta língua. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 98).

O sotaque pode ser um fator condicionante para a falta de inteligibilidade e/ou compreensibilidade, mas não o único. O professor deve estar sempre atento aos possíveis erros de seus alunos e alertá-los para uma possível superação.

Com base no erro, Selinker (1972) introduz ao campo de Aquisição de Segundas Línguas o termo fossilização, propondo-o como resultado da IL. Entende-se fossilização como uma característica própria da L2 que se refere aos erros ou desvios no uso da LE, ou seja, a internalização do erro, isto é, o estudante não é capaz de se corrigir, pois não consegue encontrá-lo ou percebê-lo.

Vázquez (2007, p. 41) define a fossilização como “a tendência que manifesta certos erros a aparecer inesperadamente quando já se acreditavam erradicados” e acrescenta dizendo que, no geral, “se explica através da interferência da primeira língua, mesmo em falantes de capacidade linguística considerável”. Dessa forma, a fossilização também aparece em alunos que estão em níveis de aprendizagem mais elevados.

É importante dizer que atualmente a transferência é vista como uma interação do desenvolvimento da L2 e não mais como a incapacidade do alunado e que “o erro não ocorre como uma incapacidade de aprendizagem, mas sim como um obstáculo a ser ultrapassado” (SUCLA, 2006, p. 181).

A fossilização pode ser causada pelo mau uso da aproximação que existe entre a LE e a primeira língua, isto é, pelas interferências negativas que podem surgir ao longo do processo de aprendizagem ou, ainda, por questões metodológicas. O professor também é responsável pela fossilização do erro de seu alunado, pois é função dele identificar, buscar soluções e sanar este problema.

Esta investigação baseou-se em gravações realizadas de discentes do 5º período do curso de Letras-Espanhol, ou seja, são alunos que estão no nível intermediário de língua. Dessa maneira, acredita-se que deveriam possuir menos interferências interlinguísticas. É importante salientar que essa é a etapa na qual o docente deve ficar mais atento, pois é nela que o aluno passa a caminhar com mais propriedade na LE. É também nessa fase que os docentes devem trabalhar com mais determinação nas dificuldades sonoras de seus alunos.

Assim, após a discussão de nossa análise, trazemos propostas didático-pedagógicas para que os professores de línguas estrangeiras, mais especificamente de língua espanhola, possam trabalhar em sala de aula, seja em nível básico, seja em nível avançado do percurso de ensino de língua.

Frisamos que, neste trabalho, só apontamos e descrevemos algumas atividades e que elas podem e devem ser adaptadas aos alunos, turmas e níveis aos quais forem destinadas. A seguir, apresentamos nossa metodologia.

### 3 Metodologia

O trabalho é do tipo explicativo, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Também é descritivo, pois fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador que os descreve e os explica buscando a relação causa e efeito. (GIL, 2006).

Para a realização desse trabalho optamos por alunos do curso de Letras com habilitação em língua espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte da cidade de Pau dos Ferros. Os alunos têm entre 18 e 26 anos, são do sexo feminino e são de diferentes cidades do RN, tais como: Pau dos Ferros, Francisco Dantas, São Miguel, Porta Alegre, Rodolfo Fernandes, entre outras.

A amostra de alunos foi probabilística, pois escolhemos aleatoriamente 80% dos alunos matriculados na disciplina Língua espanhola IV (5º período) correspondente ao nível intermediário do curso. Dessa forma, temos como sujeitos 9 estudantes.

Os critérios utilizados foram os seguintes:

- 1) Alunos nivelados no curso;
- 2) Português brasileiro como língua materna;
- 3) Nenhum dos informantes apresentava problemas de audição;
- 4) Não possuem períodos de residência fora do Brasil ou utilizam a língua estrangeira analisada dentro de casa; e
- 5) Não fumantes.

O *corpus* que serviu de base para este estudo empírico foi obtido por meio dos seguintes passos:

- a) Uma observação de campo, onde verificamos o uso da língua adicional em seu uso cotidiano, ou seja, dentro da universidade nas aulas de Língua Espanhola;
- b) Leituras gravadas em voz alta de textos previamente selecionados segundo o nível do aluno e seguindo o critério do Marco Comum Europeu<sup>1</sup> (doravante MCE) de ensino de línguas, visto que o material dos alunos está baseado neste. As leituras aconteceram individualmente para que o aluno não se sentisse intimidado pela presença de um companheiro. A cada 3 alunos, os textos eram modificados. Além disso, os textos selecionados foram retirados do livro didático *Nuevo Ven* volume 2 que obedece às normas do MCE e que é utilizado como base pelo professor da disciplina;

---

<sup>1</sup> O Marco Comum Europeu é um produto criado através de vários anos de pesquisa por parte de investigadores no campo da linguística. Ele é utilizado como ponto de referência a respeito da metodologia de aprendizagem e ensino das línguas vivas. Atualmente grande parte dos materiais desenvolvidos para o ensino de línguas o tem como parâmetro.

- c) Levantamento dos dados, nos quais analisamos os áudios e verificamos quais fonemas mais sofreram influências da LM dos estudantes; e
- d) Elaboração das atividades didáticas para praticar, melhorar e evitar a fossilização do erro de pronúncia do alunado.

Na seção a seguir, apontamos as transferências sonoras mais frequentes realizadas pelos alunos analisados, dentro do campo segmental.

#### 4 Interferências da Língua Materna

Apresentamos os principais erros cometidos pelos alunos do nível intermediário. Enfatizamos que, apesar da existência do som interdental na língua espanhola, não o analisamos, pois nenhum aluno utilizou. Vale ainda ressaltar que o fonema citado tem um uso restrito, pois seu uso se limita a variante peninsular, com exceção das Ilhas Canárias e Andaluzia (BRISOLARA; SEMINO, 2014).

As análises do som assim como a transcrição fonética realizada ao longo do trabalho foram feitas sem utilização de equipamentos acústicos, por isso, podemos dizer que o trabalho foi realizado através de uma transcrição de oitiva.

Para facilitar a explicação das interferências<sup>2</sup> encontradas, dividimo-nas em três tipos: a) Interferências vocálicas (relacionadas aos fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ e acréscimo de vogais); b) Interferências consonânticas (bilabial, labiodental, dental, alveolar, velar e palatal) e c) Outros tipos de Interferências (mudança de sílaba tônica, acréscimo de sons consonânticos, etc.).

Os fonemas /a/, /i/ e /o/ não apresentaram nenhum problema de pronúncia, tampouco houve acréscimo de vogais, no entanto, o fonema anterior médio /e/ e o posterior fechado /u/ apresentaram pequenos problemas na sua realização, que serão apresentados a seguir.

- I) Troca do fone [e] por [i] em *me sonría* [mi son'řja] e *me pregunto* [mi pre'çunto] (aluno VIII) e *desde* ['dezði] (aluno IX);

Este erro é claramente interlinguístico, visto que “na grande maioria dos dialetos do português brasileiro a vogal postônica final das palavras “júri” e “jure” será idêntica” (CRISTÓFARO SILVA, 2013, p. 86), ou seja, o aluno usou o fone [i] no lugar de [e] como o faria na sua LM. Brisolara e Semino (2014) apontam para uma tendência da neutralização das vogais átonas em posição pós-tônica final por parte de estudante brasileiros de espanhol.

- II) O fone [u] é pronunciado quando não deveria ser em *Guevara* [çwe'βara] no lugar de [çe'βara] (alunos I e III).

De acordo com a *Real Academia Española* (2011, p. 100-101) “o fonema /g/ pode aparecer representado em espanhol de duas formas diferentes: com a letra g ou com o dígrafo gu” e complementa dizendo que “se emprega o dígrafo gu diante das vogais /e/ e

---

<sup>2</sup> Sabemos que para muitos linguistas o termo “erro” não deve ser relacionado à fala, no entanto, para esse trabalho, como nos centramos em estudos interlinguais, optamos por utilizar os termos interferência e erro como sinônimos.

/i/". Neste caso, por mais que o grafema <u> apareça na palavra, ele não deve ser pronunciado, pois “quando o fonema /u/ aparece nas sequências fônicas /gue/, /gui/, a letra <u> que o representa deve se escrever com trema” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011, p. 81).

Os problemas vocálicos surgem em menor proporção se os comparamos com os problemas consonânticos. Verificamos que não houve erros relacionados aos fonemas labiodental, dental e velar, o que mostra que, de algum modo, os alunos já possuem certo conhecimento da gramática fonológica da LE estudada.

As interferências serão detalhadas nas seções 4.1 (fonemas bilabiais), 4.2 (fonemas alveolares) e 4.3 (fonemas palatares).

#### 4.1 Fonemas bilabiais

Os fonemas bilabiais são aqueles em que o lábio inferior toca o superior na sua realização. Três alunos sofreram interferências da LM na realização desses fonemas.

- I) Diferenciação entre os grafemas <b> e <v> quando no espanhol “b e v são as letras propriamente espanholas para representar o fonema /b/” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2011, p. 91). O erro foi encontrado em *Noviembre* [no'vjembre] (aluno I);
- II) Outro problema encontrado com relação aos fonemas bilabiais foi com a pronúncia do fonema /p/ diante do fonema /s/. No início de palavras como *psicológicas* [p si ko 'lo xi kas], o [p] não deveria ser pronunciado: [siko'loxikas] (alunos IV e V).

A Real Academia Española (2011, p. 182-183) fala sobre a sequência <ps>

Este grupo, resultado da transcrição da letra grega psi, aparece em posição inicial em numerosas vozes cultas formadas sobre palavras gregas que começam por essa letra. [...] se admitem em todos os casos as variantes gráficas com redução do grupo ps- a s-, que refletem a pronúncia normal de outras palavras em espanhol: sicología, sicosis, siquiatra, sitacismo, pseudopofeta, soriasis, etc.

Assim sendo, tem-se mais um caso de transferência interlinguística, visto que no português brasileiro, diferentemente do espanhol, se pronuncia a letra <p> inicial, inclusive quando acompanhada de <s>, como no exemplo apresentado (encontro ps-). Em português costumamos acrescentar uma vogal epentética para a realização da oralidade de palavras que trazem tal contexto fônico (SILVEIRA, 2007).

#### 4.2 Fonemas Alveolares

Os fonemas alveolares foram os que mais influenciaram a pronúncia negativa do alunado. Segundo Quilis (2010, p. 63) para articular estes fonemas “o ápice ou o dorso da língua se aderem aos alvéolos”. Esse grupo está composto pelos seguintes fonemas: /l/, /r/,

/r/, /n/ e /s/. Entretanto, nem todos são causadores de interferências, os discentes tiveram seus erros resumidos aos fonemas róticos /r/, /r/ e ao fricativo /s/ como se expõe a seguir.

- I) Elisão do /r/ em *cortometrajes* [kotome'traxes] (aluno I);
- II) Aspiração do /r/ em posição de coda nas palavras: *cortometrajes* [kohtome'traxes] (alunos I e III); *ha interpretado* [a intehpre'taðo] (aluno I) e *Oscar* [os'kah] (aluno III), *enfermedades* [emfehme'ðaðes] e *personas* [peh'sonas] (aluno VI), *mujer* ['muxeh] (alunos VII, VIII e IX), *importante* [impoh'tante]. Percebe-se que o aluno XIV faz a aspiração do <r> sempre que aparece no final de sílaba como *dormir* [doh'mih], *despiertan* [ðes'pjehtan], *ser querido* ['seh ke'riðo], porém não no início da palavra;
- III) Aspiração do dígrafo <rr> como em *Inglaterra* [ingla'teha] (alunos I e III);
- IV) Troca da vibrante múltipla pela simples em *perros* ['peros] (alunos I e II);
- V) Velarização do grafema <r> como em *Inglaterra* [ingla'texa] (aluno II), *raza* ['xaza] (aluno VII); e
- VI) Vozeamento do fone [s] transformando-o em [z] quando acompanhado de vogal como nas palavras: *decisiones* [ðesizi'sjones] (alunos VII e IX), *empezó* [empe'zo] (aluno III); *empresas* [em'prezas] (alunos VIII e IX), *desarrollar* [desa'ro'lar] (aluno VIII).

Na língua portuguesa, os róticos podem ser representados foneticamente pelos sons [h], [r], [r], [x], entre outros, dependendo de sua posição fonotática ou do falar regional (CRISTÓFARO SILVA, 2013), enquanto que na língua espanhola, segundo Brandão (2003), este mesmo grafema sempre será vibrante (simples ou múltiplo). Nos casos II, III e V, verificamos que o aluno transferiu informações de sua língua materna para poder pronunciar as palavras. Já no caso IV, o informante realizou a vibração, porém não a múltipla como deveria ser. Dessa forma, provavelmente podemos classificar este erro como intralinguístico, visto que o aluno levou características da língua alvo para pronunciar a palavra. Já no primeiro caso, o aluno generalizou a regra de aspiração /h/ ou apagamento de alguns fonemas em determinadas posições (comum na fala de muitos nativos da língua espanhola) e transferiu a regra para o fonema /r/ que não a sofre, portanto, mais um caso de erro intralingual.

No último caso, o informante leva o som [z] do português – inexistente na língua castelhana para os grafemas <s> ou <z> – e o substitui. O esperado seria [s] ou, em alguns casos, seria possível o uso do interdental [θ].

### 4.3 Fonemas Palatares

Com relação aos fonemas palatares, somente um aluno realizou o som nasal alveolar [n] no lugar do fonema nasal palatal /ɲ/ na palavra *años* ['a nos] (aluno I).

É interessante dizer que os fonemas confundidos se assemelham, pois o fonema /n/ é “nasal, alveolar e sonoro” (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2002, p. 61) enquanto que o /ɲ/ é “nasal, palatal e sonoro” (ÁLVAREZ; RODRÍGUEZ, 2002, p. 69), ou seja, possuem como traço

distintivo somente o ponto de articulação. No entanto, é essa característica que diferencia uma pronúncia da outra.

É importante frisar que a realização incorreta do fonema palatal produzida pelo aluno I altera o significado da palavra, o que poderia causar problemas comunicativos e, inclusive, motivos para piadas, já que a palavra lida significa anos em português enquanto que a pronunciada foi ânus.

Em português o som [ɲ] está representado pelo dígrafo <nh> e jamais será representado apenas pelo grafema <n>. Assim, afirmamos que o aluno I cometeu um erro interlingual.

#### 4.4 Outros Tipos de Interferências

Neste tópico, trataremos das interferências que não estão relacionadas diretamente com a má pronúncia de determinado fonema, e sim com erros de tonicidade, acréscimo de sons inexistentes, entre outros:

- I) Mudança da sílaba tônica como em: *me pregunto* por [me preɣun'to] (aluno XVI). Este erro é de origem intralingual, pois o aluno se confunde entre os tempos verbais: presente do indicativo (*me pregunto*) e pretérito indefinido (*me preguntó*). Também relacionado com a sílaba tônica os alunos I, II e III pronunciaram *Almodóvar* [almoðo'bar] e *Oscar* ['oskar]; o interessante é que a primeira palavra leva acento gráfico, no entanto, ainda que haja uma notação ortográfica, os alunos se confundem. Provavelmente isso acontece porque no português as palavras terminadas em <r> normalmente têm a última sílaba tônica. Os alunos IV e V trocaram as sílabas tônicas das palavras *síntomas* [sin'tomas] e *Alcohol* ['alkool]. Nestes casos, as palavras possuem a escrita semelhante ao português, porém com tonicidade diferente, fazendo com que o aluno transfira essa característica de sua LM para a pronúncia da LE, estas palavras são chamadas de heterotônicas. Martins e Pacheco (2005, p. 241) explicam que “algumas palavras são iguais ou semelhantes na grafia ou na pronúncia do espanhol e do português, mas há outras em que a posição da sílaba tônica é diferente em ambas as línguas”.
- II) Adição do fonema /s/ em *simplemente* [simples'mente] (aluno IV) como na palavra em português <simplesmente>;
- III) Troca da terminação -ción por -ão como em *población* [poβla'sãw] (aluno VI); *actuación* [aktwa'sãw], *administración* [administra'sãw] (aluno XVII) e *educación* [eðuka'sãw] (aluno IX), como em português, em que as respectivas palavras seriam <população>, <atuação>, <administração> e <educação>. Neste caso, percebemos uma grande influência da língua materna do aluno.

É imprescindível falar que, ao analisar os erros relacionados com os alunos de nível intermediário, aparecem erros de origem tanto interlinguística quanto intralinguística, o que prova que o aluno já possui conhecimentos da gramática fonológica do idioma estudado.

Neste nível de ensino, o aluno começa a caminhar sozinho pelo idioma estudado, sendo capaz, inclusive, de se autocorriger em alguns momentos. Na próxima seção, propomos algumas atividades didáticas que podem ser utilizadas pelos docentes para a prática da pronúncia, assim como para a correção dos erros. As atividades possibilitarão a dinamização das aulas de línguas. Acreditamos que o tópico se faz necessário, pois como professores, não se aponta um problema sem tentar resolvê-lo.

## **5 Propostas didáticas: como trabalhar e corrigir a pronúncia?**

O erro passou por um longo caminho até ser reconhecido como indispensável dentro do processo de ensino e aprendizagem (FARIAS, 2007). No entanto, deve-se recordar que ele serve para ser explorado dentro do processo, pois é através dele que se aprende. A correção deve ser vista como uma segunda oportunidade. Por isso, é importante saber selecionar a melhor forma de corrigir para que o alunado não se frustre e não desista de aprender a nova língua.

Vázquez (2007) apresenta um conceito que ela nomeia como correção para aprender e o caracteriza como:

- Interferir no processo de aprendizagem de modo tal que as regras se fossilizem positivamente. Também significa guiar o processo de aprendizagem de maneira tal que os diversos estágios de interlíngua se aproximem paulatinamente ao perfil da língua meta;
- Significa também proceder seletivamente, dedicar-se (...) quem aprende tenta produzir muito mais do que pode (...) de modo tal que a atividade se transforme em um pequeno desafio. O que não supõe esforço, normalmente fica em uma mera repetição e não impulsiona a aprendizagem; e
- Dar ênfase àqueles erros que se identificam com um grupo linguístico em particular, já que os erros comuns têm sua origem em aspectos complexos e arbitrários da língua. (VÁZQUEZ, 2007, p. 64-65)

Tanto o professor quanto o aluno são responsáveis pela correção ou autoavaliação, pois ambos fazem parte do processo. É importante levar em consideração o nível de língua que o aluno se encontra para saber o que realmente é necessário corrigir. O professor pode ser simplesmente um mediador quando o aluno está em níveis mais avançados, mas também poderá ser uma peça fundamental nas etapas iniciais de aprendizagem.

O professor é um ser ativo e motivador do processo de aprendizagem, assim, deve trabalhar com o erro de modo que estimule o aprendiz a buscar a motivação para cometê-lo. Ao corrigir, não se deve interromper a comunicação, pois esse ato pode frustrar o aluno. No entanto, não se deve permitir que o estudante chegue ao nível avançado com interferências fônicas que deveriam ter sido mostradas e erradicadas em níveis anteriores. É importante que se tenha bem claro o que se deve aprender e corrigir em cada nível.

Já se sabe que existem vários modos de fazer a correção, sempre inovando para que o aluno não se desmotive, mostrando-lhe que determinado desvio é comum e que pode ser superado.

Se o professor conhece a língua de origem do estudante e a leva em consideração antes de preparar suas estratégias didáticas e exercícios, e antes de estabelecer contato com a interlíngua real dos estudantes, se antecipará a muitos dos problemas que possam surgir. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 118-119).

O primeiro passo é ter um guia de erros corrigíveis por nível. Para isso, é necessário saber o que se deve aprender dentro de cada nível de ensino. É importante ter claro que para o ensino comunicativo “as línguas se aprendem para poder se entender com outras pessoas, para se orientar em outro país (...), ou seja, para usar a língua estrangeira em situações comunicativas da vida cotidiana” (ABADÍA, 2000, p. 86).

Um desafio encontrado dentro do ensino da pronúncia do ELE é qual variedade linguística o professor deve utilizar na sua aula, visto que a língua espanhola, igual a muitos idiomas ao redor do mundo, é falada por milhões de pessoas e tem uma grande quantidade de variedades fonéticas.

Halliday (1964, p. 296 apud FERNÁNDEZ, 2007, p. 121) sugere dois critérios que determinarão a variedade escolhida pelo professor.

Em primeiro lugar, tem que ser uma variedade utilizada realmente por um conjunto razoavelmente amplo da população total de falantes de determinada língua, e, mais em concreto, por uma porcentagem considerável daquelas pessoas cujo nível cultural os transforma em pontos de referência desejáveis.

Assim, não se deve ensinar aos alunos características fônicas consideradas vulgares ou menos utilizadas, pois o alunado deve se sentir aceito pela comunidade linguística da língua estrangeira estudada e não excluído.

É evidente que isso não impede que o professor mostre as inumeráveis variantes existentes. Deve-se evitar o preconceito linguístico das variadas formas de fala. O professor “deve evitar a tendência de muitos docentes de transformar em norma sua própria pronúncia”. (FERNÁNDEZ, 2007, p. 123).

Outro ponto importante ao escolher a variante é que o professor esteja familiarizado com a escolhida. Não é interessante, por exemplo, que um docente brasileiro que morou cinco anos no Paraguai e sempre utilizou a variedade deste país decida usar a peninsular, sem que tenha prática. Tampouco se deve utilizar uma variedade diferente a cada aula, isto pode confundir o alunado.

Existem técnicas e procedimentos para exercitar a pronúncia, assim como corrigir as interferências. Mostramos abaixo algumas atividades para a prática e correção da pronúncia.

- I) Repetição da pronúncia – o docente deverá repetir a palavra ou grupo de palavras mal pronunciadas pelo alunado, enfatizando o “som problema”. Dessa forma, permitindo que o aluno detecte o erro;
- II) O professor também pode, ao final da aula, escrever no quadro grupos de palavras com o mesmo som ou com os sons que mais sofreram interferências durante a aula e fazer com que todos os alunos – incluindo os que pronunciaram adequadamente – repitam as palavras. Além disso, pode-se

- pedir que cada um leia uma palavra e, inclusive, que façam frases orais com as palavras exercitadas;
- III) Outra atividade bastante interessante é levar trava-línguas para as aulas, distribuí-los entre os alunos e pedir para que cada um leia o seu em voz alta para que todos possam escutar. No final, o professor pode aproveitar este momento para mostrar os símbolos fonéticos trabalhados em cada leitura. Esta atividade proporciona a interação entre os alunos, onde um pode auxiliar o outro. Também estimula a autoestima e a superação, pois nem sempre, durante a primeira leitura, o aluno conseguirá pronunciar tudo corretamente. Entra nesse momento o papel do professor como mediador do conhecimento e como peça fundamental para o êxito;
  - IV) Hoje em dia, o acesso a um celular com gravador de áudio é relativamente fácil entre os estudantes, assim, pode-se pedir para que eles leiam em voz alta os fragmentos de textos, gravem e salvem suas leituras colocando datas, pois eles poderão ver sua evolução ao longo do curso. Além disso, pode-se utilizar o áudio gravado para que o professor possa saber quais problemas de pronúncia seus alunos mais cometem. Os alunos também podem trocar, entre eles, os áudios e tentar encontrar os erros de pronúncia realizados pelos seus companheiros (para isso é importante que não se permitam preconceitos entre os alunos de modo que ninguém se incomode ou se frustre) e, por fim, o professor ainda pode criar um grupo no *WhatsApp* ou *Facebook* onde os alunos se comuniquem através de pequenos áudios a fim de praticar tanto a fluidez da LE quanto a pronúncia. Para isso, o professor deve estar sempre atento às mensagens e promovendo a interação entre os discentes;
  - V) Utilizar canções e filmes – de preferência curtas-metragens. Com esse tipo de atividade, além de trabalhar com sons específicos, pode-se trabalhar as diferentes variedades existentes (mostra autêntica);
  - VI) Outra técnica bastante utilizada é a de escutar e repetir. Quase todos os materiais didáticos de línguas estrangeiras trazem uma parte específica com palavras soltas para repetição. Por mais que esta técnica seja criticada por muitos autores por não ter caráter comunicativo, é uma atividade bastante proveitosa para a prática da pronúncia e correção fonética, pois se pode praticar os fones, a entonação, o acento, etc.;
  - VII) Pode-se mostrar o fonema e seus pontos de articulação. Explicar quais órgãos o falante deve utilizar ou “que a língua toca tal lugar” ajuda o aluno a pronunciar corretamente determinado som. Quando, por exemplo, explica-se que o fone [l] é alveolar e que a ponta da língua deve tocar os alvéolos - é conveniente explicar também o que é o alvéolo - provavelmente ele deixará de pronunciar o grafema <l> como [u] em palavras como sol [‘sou];
  - VIII) Fazer um estudo comparativo entre os sons da LM e da LE junto com os alunos. Os alunos devem refletir sobre quais pontos se assemelham e quais

divergem entre elas. Pode-se entregar aos discentes uma folha com várias palavras e, em outra, todas as letras do alfabeto da língua castelhana. O professor deve ler palavra por palavra e pedir para que os alunos prestem atenção na pronúncia das letras e escrevam a qual letra de sua LM corresponde o mesmo som;

- IX) Outra atividade seria “escrever como se escuta”. O docente pode pedir, principalmente para alunos de nível inicial, para que escrevam as palavras que escutam em uma folha (do modo como escutam). Depois mostrar como é sua escrita real. Assim, o aluno poderá verificar como se pronuncia cada letra, por exemplo, a pronúncia da palavra *pájaro* em português se escreveria párraro, ou seja, o aluno vai associar que o grafema <j> do espanhol terá o mesmo som ou um som semelhante ao dígrafo <rr> do português;
- X) O *feedback* deve acontecer sempre. O docente deve voltar ao que já foi estudado para que o aluno não esqueça o que foi exposto anteriormente. Com o ensino de pronúncia não é diferente, o aluno sempre pratica e o professor fica atento à sua articulação e fluidez.

Em todas as técnicas mostradas deve-se ficar claro o papel do professor como mediador e responsável por corrigir, quando for necessário. Lembramos que a correção poderá ser realizada através de uma correção imediata (níveis iniciais) ou através de uma correção a posteriori (níveis intermediário e avançado).

Todas as atividades orais realizadas na sala de aula também são oportunidades que o professor tem para praticar a pronúncia do alunado e ao mesmo tempo evitar problemas futuros como a fossilização.

## 6 Conclusão

A aproximação existente entre os idiomas analisados é um grande suporte para o professor nas suas aulas, permitindo que ele utilize a língua estrangeira inclusive com alunos de níveis iniciais, devido à facilidade na compreensão. Porém, essa aproximação causa uma falsa impressão de “idioma fácil” e “sem necessidade de estudar”, causando muitos problemas fonéticos e fonológicos – principalmente no que diz respeito à pronúncia.

Propomos aqui analisar as influências da LP no processo fônico de ensino e aprendizagem do ELE. Dessa maneira, podemos dizer que este objetivo foi alcançado, pois verificamos que os alunos, futuros professores de espanhol, cometem mais erros relacionados aos fonemas alveolares, principalmente no que tange às vibrantes /r/, /r/ e ao fricativo /s/. Portanto, esses fonemas também são os mais suscetíveis à fossilização, caso não sejam trabalhados pelo aluno e pelo professor.

Além disso, propomos algumas atividades didáticas para que os professores de línguas possam usar nas suas aulas para praticar a pronúncia do alunado, para que assim eles não cheguem a níveis avançados com problemas elementares.

Estamos cientes da necessidade da aplicabilidade das atividades e verificação do progresso do alunado, assim, deixamos claro que essas atividades estão sendo utilizadas com os mesmos alunos analisados para futuras pesquisas.

Espera-se que este trabalho sirva de inspiração para futuras pesquisas nesta temática, visto que é um campo de estudo importante dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

### Referências

ABADÍA, P. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Santillana, 2000.

ÁLVAREZ, M. P. N; RODRÍGUEZ, J. R. F. **Ejercicios de fonética: Niveles avanzados y superior**. Madrid: Anaya, 2002.

BRANDÃO, L. R. **Yo hablo. Pero...¿Quién corrige?: A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2013.

FARIAS, M. S. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Ceará, Fortaleza, 2007.

FERNÁNDEZ, J. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arco/libros, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARTINS, M.; PACHECO, M. **Temas de gramática contemporânea de la lengua española**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 2005.

MESQUITA NETO, José Rodrigues de. **Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

QUILIS, A. **Principios de fonología y fonética españolas**. Madrid: Arco Libros, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la lengua española**. Buenos Aires: Espasa, 2011.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1972.

SILVEIRA, L. **Vogal epentética no português brasileiro: um estudo acústico em encontros consonantais**. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SUCLA, V. M. O sentido construtivo do erro no processo de alfabetização. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – PRAXIS, 2006, Curitiba. **Anais**, 173 – 182.

VÁZQUEZ, G. **¿Errores? ¡Sin falta!** Madrid: Edelsa, 2007.

VIANA, N. Planejamento de recursos de línguas – pressupostos e recursos. In: ALMEIDA FILHO, J. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

#### Como citar

MESQUITA NETO, José R. Interfonologia do português na aquisição de língua espanhola por alunos de letras: propostas didático-pedagógicas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2020.

