

**MÉTODO CONTRASTIVO
E CONSCIENTIZAÇÃO ARTICULATÓRIA
PARA A ASSIMILAÇÃO DAS VOGAIS MÉDIAS
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR HISPANOFALANTES¹³⁶**

Fabricio Marvilla Fraga de Mesquita (UDEP e PUCP)
fabriciomarvilla@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como fundamento o estudo da assimilação das vogais médias do português brasileiro por alunos hispano-falantes. Tal estudo foi orientado pela análise contrastiva, usando-se como base a conscientização articulatória da produção das vogais, seus benefícios e dificuldades. O objetivo do trabalho é avaliar a análise contrastiva usada no ensino de português como língua estrangeira. Caracteriza-se por um estudo de caso, na comparação entre alunos hispano-falantes sem conhecimento e contato algum do português. Os sujeitos de pesquisa são um jovem e duas crianças. O resultado demonstra uma ligeira vantagem do aluno adulto e com conhecimento de inglês em relação aos alunos de menor idade que só conhecem o quéchua. Esses dados demonstram a efetividade da análise contrastiva em conjunto com a conscientização articulatória.

Palavras-chave:

PLE. Português língua estrangeira. Método contrastivo. Articulação. Assimilação.

1. Introdução

O português tem assumido atualmente um grande *status* no cenário mundial devido à ascensão econômica do Brasil nos últimos anos. Reflexo disso, a língua cada vez mais tem sido procurada por diversas pessoas ao redor do globo. O Brasil, como grande parceiro comercial de diversos países sul-americanos, atrai a atenção cada vez mais crescente de seus vizinhos continentais. Por essa razão, a discussão em torno do português como língua estrangeira tem uma importância cada vez mais crescente.

O presente trabalho tem como proposta discutir a dificuldade do aluno hispano-falante na assimilação das vogais médias do português e a diferença das vogais médias altas e baixas no português brasileiro, to-

¹³⁶ Este artigo resulta do trabalho apresentado no IX Congresso da Pós-graduação em Língua Portuguesa, realizado na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de 3 a 7 de novembro de 2014.

mando por base as dificuldades encontradas na sua língua materna. O objetivo primordial é a avaliação da análise contrastiva na busca de resultados reais no processo de aquisição das vogais médias do português pelo aluno que tem como língua materna o espanhol.

1.1. Objetivo geral

O objetivo geral da presente monografia é analisar a eficiência da análise contrastiva em conjunto com conscientização articulatória das vogais médias no ensino de português como língua estrangeira para alunos hispano-falantes.

1.2. Objetivos específicos

O primeiro objetivo específico foi avaliar se o conhecimento de uma língua estrangeira tem interferência no aprendizado das vogais médias do português brasileiro pelos alunos falantes nativos de espanhol.

O segundo objetivo específico foi verificar se crianças e adultos assimilam as vogais médias do português brasileiro com a mesma facilidade.

1.3. Questão de pesquisa

A análise contrastiva é eficiente na diferenciação das vogais médias altas e baixas no português brasileiro para os alunos hispano-falantes?

1.4. Justificativa

A presente pesquisa tem como intenção a questão do ensino da língua portuguesa para os falantes de língua espanhola. Tal dificuldade muitas das vezes observada pelos professores de português como língua estrangeira mostra-se como verdadeiro óbice na obtenção da fluência no português brasileiro e também de compreensão dos luso-falantes para com os hispânicos que aprendem o idioma.

O MERCOSUL trouxe uma aproximação maior e crescente entre os países membros, em que a maioria fala espanhol e o Brasil apenas fala

português. Questões tanto econômicas e culturais aproximam os povos falantes dos dois idiomas e por essa razão faz-se necessário um estudo das questões fonéticas, fonológicas, enfim, linguísticas no aprendizado da língua portuguesa pelos outros integrantes do MERCOSUL que falam espanhol.

A língua é um importante meio de interação entre os povos e o conhecimento da língua em qualquer interação social. Além disso, em atividades negociais ou de qualquer outra que se tenha que tomar decisões, a boa compreensão da informação dita pode fazer grande diferença na resolução de diversos assuntos.

Ainda será de extrema valia o estudo na formação acadêmica do pesquisador, visto que, academicamente, tem por objetivo trabalhar na área de português como língua estrangeira. A soma da experiência e o trabalho acadêmico têm papel fundamental no desenvolvimento profissional do pesquisador, assim como as discussões do tema, metodologia e todo arcabouço teórico e prático para a profissão.

1.5. Metodologia da pesquisa

O estudo da assimilação das vogais médias do português do Brasil por falantes hispânicos nativos que não tivessem contato com a língua foi possível a partir de aulas de português para estrangeiros ministradas em Lima, Peru. Por haver dificuldade no aceite de alunos compromissados em participar da pesquisa, os resultados apresentados nesta monografia dizem respeito a três aulas ministradas a três alunos, no período de três meses. Cabe destacar que houve mais aulas nesse período, mas interessa à investigação o conteúdo explorado nas três aulas em questão.

A especificidade do tema em estudo exigiu que se fizesse um corte que garantisse ao pesquisador a observação adequada dos dados. Assim, levou-se em consideração a assimilação da língua considerando a produção fonética em que se note a importância da produção dos fonemas de maneira adequada, ainda que não necessariamente idêntica à do nativo.

2. Referencial teórico

O uso das vogais médias no português brasileiro é uma barreira a ser vencida por um aluno hispano-falante devido à diferença que existe

no quadro vocálico das duas línguas, em razão do maior número de vogais no português brasileiro do que no espanhol e, para superar esse problema, há a necessidade de compreender um pouco das duas línguas, os pontos de divergência e de convergência.

Obviamente, deve-se levar em consideração as diferenças existentes entre as duas línguas em seus diferentes níveis (sintaxe, semântica, morfologia, fonologia, pragmática etc.), mas cabe a esta pesquisa em específico observar a diferença fonético-fonológica e como isso se relaciona com a dificuldade do aluno hispano-falante na assimilação da língua, especificamente na produção das vogais médias, tema da presente pesquisa.

Ademais, para ter uma clara visão da ocorrência específica da dificuldade supracitada, necessário se faz analisá-la de maneira incisiva, ou seja, deixar claro para o aluno de que esse é o objetivo da pesquisa e ver como ele produz os fonemas com a condução das aulas.

2.1. Diferenças fonético-fonológicas das vogais do português brasileiro e do espanhol

Ao estudarmos uma língua estrangeira, lançamo-nos em uma gama de conhecimentos que se entrelaçam. Há uma imersão muito grande em estruturas e conhecimentos novos que essa língua traz consigo. A grande dificuldade está, então, em o aluno assimilar o fonema não como um nativo, mas de uma maneira que perceba o traço distintivo dos fonemas médios altos e baixos em português brasileiro.

Para nos aprofundarmos no estudo de uma língua, uma das noções que temos de ter é a de fonética e fonologia. Enquanto a fonética é a parte da linguística que estuda os fones, ou seja, os sons da fala, a fonologia estuda esses mesmos sons sob o ponto de vista do sistema linguístico estudado. Desta forma, a fonologia se preocupa em estudar a ocorrência ou não dos fonemas dentro de uma língua específica.

Dentro da fonologia temos os conceitos de fonemas e alofones. Fonema sempre é uma unidade sonora que tem a propriedade distintiva de outro som. Assim, podemos dizer que entre “faca” e “vaca” há um par mínimo, já que o fonema /f/ e o fonema /v/ em cada uma fazem com que as palavras quase idênticas tenham significados distintos.

Fonema é a menor unidade destituída de sentido, passível de delimitação na cadeia da fala. Cada língua apresenta, em seu código, um número limitado

e restrito de fonemas (de vinte a cinquenta, conforme a língua) que se combinam sucessivamente, ao longo da cadeia da fala, para constituir os significantes das mensagens, e se opõe, segmentalmente, em diferentes pontos da cadeia de fala, para distinguir as mensagens umas das outras. (DUBOIS *et al.*, 1999, p. 280)

Já um alofone seria a variação fonética de um mesmo fonema, ou seja, uma forma diferente de pronunciar o mesmo fonema levando em consideração diversos aspectos como o dialeto e questões sociolinguísticas. Desta forma, poderíamos dizer que o fonema /t/ tem como alofones o [t] e o [tʃ], já que [tʃ] ocorrerá diante da vogal /i/ na pronúncia carioca e o [t] ocorrerá no mesmo contexto na pronúncia baiana, por exemplo, em palavras como “tia”, que são faladas chiadas por cariocas (*tchia*) e similares à realização lusitana pelos baianos. Essa variação não gera diferença de significado, daí tratar-se de alofones, não de fonemas.

Com relação a fonemas, a diferença sempre gerará significados distintos. Como exemplo, podemos citar [a'vo] e [a'vɔ], a diferença de cada um diferencia o sexo do sujeito, o mesmo efeito pode ser visto em [pe'gɔ] e [pego], nesse caso a diferença marca do tempo verbal.

O mesmo não pode ser dito do alofone, nesse caso a diferença é meramente dialetal e não produz significados diferentes. Como exemplos, podemos ver as palavras que no nordeste se pronunciam abertas, como [pe'rgu)t6] e [kɔ'lapisɔ] e que no sudeste, especificamente no estado do Rio de Janeiro, se pronunciam [pe'rgu)t6] e [kɔ'lapisɔ].

O ser humano se utiliza de um conjunto de partes do corpo tais como a faringe, laringe, traqueia, boca e língua, que têm funções primárias distintas, mas que também são utilizados para a produção da fala. Esse conjunto chamamos de aparelho fonador.

É com o uso desse aparelho fonador que o homem produz dois tipos de fonemas: os vocálicos e os consonantais. Os fonemas consonantais são produzidos com alguma obstrução na passagem de ar feita pelos articuladores. Já os fonemas vocálicos são aqueles em que a produção é feita sem nenhuma obstrução.

As vogais podem ser classificadas de três formas: altura, arredondamento dos lábios e anterioridade/posterioridade. Com relação à altura, podem ser classificadas em altas, médias altas, médias baixas e baixas, isso em relação à posição da língua para a produção dos fonemas.

- Altas: São as vogais que para a sua produção é necessário que o dorso da língua se eleve ao máximo sem, entretanto, produzir qualquer fricção (fonemas /i/ e /u/).
- Médias-altas: São as que o dorso da língua se encontra em uma posição intermediária entre a mais alta e a mais baixa, estando, entretanto, mais próximas das altas. Nesse caso, temos a produção do /e/ e do /o/, como nas palavras *ipê* e *avô*.
- Médias-baixas: São as que o dorso da língua se encontra em uma posição intermediária entre a mais alta e a mais baixa, estando, entretanto, mais próximas das baixas. Nesse outro caso, temos a produção do /ɛ/ e do /ɔ/, como nas palavras *pê* e *avó*.
- Baixas: Ocorrem quando a língua se encontra na posição mais baixa e relaxada, também conhecida como posição neutra. Produção do fonema /a/.

Abaixo, temos figuras que demonstram a posição da língua na produção dos fonemas:

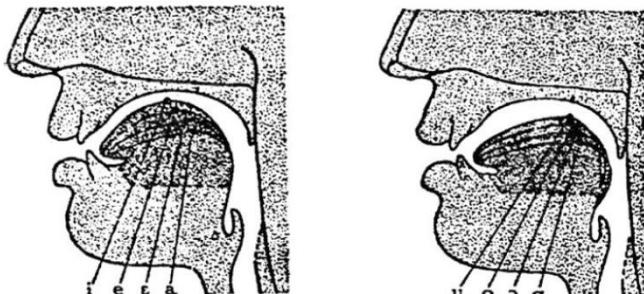


Figura 1: Posição da língua na produção das vogais. Fonte: (BAZZAN, 2005)

Podemos perceber que as vogais médias altas e baixas são fonemas intermediários que possuem uma maior proximidade com as outras vogais, a média baixa com a vogal baixa e a vogal média alta com a vogal alta.

Abaixo também mostramos (**Quadro 1**) a posição dos lábios na produção dos fonemas, outra característica articulatória que pode auxiliar na percepção do aluno quanto à produção das vogais médias.

A produção dos fonemas é feita pelo grau de abertura da boca e a utilização desses dois articuladores (língua e lábios). A última forma de classificação é em relação à anterioridade/posterioridade da língua, essa

classificação leva em consideração o movimento horizontal da língua, para trás e para frente. Para esta pesquisa, o mais importante é a classificação é em relação à altura.

	Lábios estendidos	Lábios arredondados
Alta		
Média-alta		
Média-baixa		
Baixa		

Quadro 1: Posição dos lábios na produção das vogais. Fonte: (SILVA, 2013, p. 69)

Dessa forma, podemos demonstrar não só o som ao aluno, mas também todo o processo articulatório de maneira a auxiliá-lo na produção desses sons. Como para a produção de uma vogal se faz necessário levar em consideração aspectos como a altura do corpo e posição da língua, além do arredondamento dos lábios (como explicitado), esses parâmetros necessariamente devem estar presentes no processo de ensino da produção das vogais em português, especialmente as que são objeto do estudo em tela.

Se formos fazer uma comparação, o quadro vocálico do português brasileiro (**Quadro 2**) é muito maior do que o quadro vocálico do espanhol.

VOGAIS	DITONGOS	
Orais	Orais	Nasais
[a] [ø] [ɛ] [e] [i]	[a̠] [e̠] [ɛ̠] [o̠] [ɔ̠] [u̠]	[ã̠] [ẽ̠]
[ɪ] [ɔ] [o] [u] [ʊ]	[a̡] [e̡] [ɛ̡] [o̡] [i̡]	[õ̠]
Nasais	[ɪ̃e/ɪ̃a] [ɪ̃i/ɪ̃e/ɪ̃]	[ɪ̃u/ɪ̃o] [ɪ̃o]
[ã] [ẽ] [õ] [ĩ] [ũ]	[ỹe/ya] [ỹi/ỹe]	[ỹo/ỹu/u]
		[ã̃]

Quadro 2: Quadro vocálico do português brasileiro. Fonte: (SILVA; YEHLA, 2013)

Já em relação ao espanhol, não existem vogais abertas, como no português. Os fonemas são chamados de vogais médias apenas, e não possuem variação, vale dizer, só existem os fonemas /e/ e /o/.

[ɛ]	[ɛ]	anterior semiabierta	en contacto con /r/; antes de /x/; en el diptongo /ei/; en sílaba trabada por una consonante diferente de /m, n, s, d, z/	e	perro ceja ley cerdo
[ɛ̃]	[ɛ̃]	nasalizada	en posición inicial antes de una consonante nasal; entre dos consonantes nasales	e	entonces nene
[e]	[e]	anterior semicerrada	resto de contextos	e	pescar
[ɔ]	[ɔ]	posterior semiabierta	en contacto con /r/; antes de /x/; en el diptongo /oi/; en sílaba trabada; en el grupo a + ó + r/l	o	ahora
[ɔ̃]	[ɔ̃]	nasalizada	en posición inicial antes de una consonante nasal; entre dos consonantes nasales	o	hombre mono
[o]	[o]	posterior semicerrada	resto de contextos	o	coche

Quadro 3: Quadro vocálico do espanhol.

Fonte: (GARRIDO; MACHUCA; DE LA MOTA, 1998)

Dito de outra forma, “em espanhol, o número de vogais (fonemas) é apenas cinco, número menor do que em português por não haver distinção fonológica entre o timbre aberto e fechado em “e” e “o” (entre, p. ex., port. *pode* e *pôde*).” (BRITO et al., 2010, p. 38)

Mattoso Câmara inclusive explicita que:

[...] os falantes de língua espanhola têm, em regra, dificuldade de entender o português falado, apesar de grande semelhança entre as duas línguas, por causa dessa complexidade em contraste com a relativa simplicidade e consistência do sistema vocálico do espanhol. Portugueses e brasileiros, ao contrário, acompanham razoavelmente bem o espanhol falado, porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio. (CÂMARA JÚNIOR, 1996, p. 39)

Muitas vezes, as palavras com fonemas vocálicos abertos proveinentes do latim vulgar ditongaram-se no espanhol, como por exemplo, poderíamos citar a palavra *forte*, que é igual em português, mas que em espanhol virou “*fuerte*”; e “*petra*”, que em português virou “*pedra*” e em espanhol “*pedra*”. Assim, “a ditongação modificou, por vezes, a vogal. Não ocorreu ditongação em português e, quando ocorre em qualquer uma

das três outras línguas, o *e* breve se transforma em “ie”. O “o” breve, por sua vez, passa a *eu* em espanhol [...]” (BRITO et al., 2010, p. 64)

Essa diferença surge desde o latim clássico (*Sermo Urbanus*), o latim vulgar (*Sermo Vulgaris*) e o português. Abaixo podemos conferir no quadro comparativo:

Latim clássico	Latim vulgar	Português	Exemplos
ā, â	a	a	prātu > prado; pāce > paz; āqua > água; āquila > águia
ē	é (aberto)	é (aberto)	mēlle>mel; nēbulam > névoa
ē, ĭ	ê (fechado)	ê (fechado)	cēra> cera; pīra > péra
ī	i	i	fī lu > fio; rīvum > rio
ō	ó (aberto)	ó (aberto)	prōba > prova; rōtam > roda
ō, ū	ô (fechado)	ô (fechado)	amōre > amor; būcca>boca
ū	u	u	pūro > puro; secūrum > seguro

Quadro 4: Vogais tônicas no latim. Fonte: Adaptado de CASTRO et al. (2000).

Além disso, no latim clássico, as vogais tinham uma duração específica, ou seja, no latim as vogais tinham uma variação da frequência das cordas vocais e passou ao aumento da intensidade da vibração e com o passar para o latim vulgar e posteriores línguas românicas, essa característica foi sendo alterada pouco a pouco. A tendência mais geral é que as médias breves, assim entendendo as que tinham uma frequência mais alta/e/ e/o/evoluíram para o timbre aberto /ɛ, ɔ/. Tal evolução pode ser observada no quadro abaixo:

LATIM CLÁSSICO	LATIM VULGAR
ī, ū (longos)	/i/, /u/
ū, ō	/o/
ō	/ɔ/
ē, ĭ, oe	/e/
ĕ, ae	/ɛ/
ā, ā	/a/

Quadro 5: Vogais no latim clássico e suas evoluções no latim vulgar. Fonte: (CASTRO, 1991, p. 207).

No espanhol primitivo, as vogais médias abertas sofreram ditongação em /ie/ e /ue/. Como exemplo, temos “terra” para “tierra” e “porta” para “puerta”. No caso específico do fonema /ě/, que era pronunciado com uma ligeira abertura na posição tônica, a ditongação para /ie/ no espanhol se torna fechada, como em *cěntum*>*ciento*; *sěrvŭm*>*siervo*; *děcem*>*diez*; *věnit*>*viene*. (PIDAL, 1904)

Na passagem das vogais longas para o português, os fonemas ficaram mais fechados e as breves ficaram fonemas mais abertos. (MATTOS E SILVA 1989, p. 68)

Na produção das vogais, essa capacidade de se desvencilhar da língua materna é posta mais à prova. Isso se deve pela quantidade de vogais no quadro vocálico entre as duas línguas em que o espanhol possui uma quantidade menor de vogais do que o português.

O conhecimento da fonologia auxilia na aprendizagem de uma língua estrangeira. É comum, ao aprender uma língua estrangeira, usar fones da língua materna na pronúncia daquela que se está aprendendo. Entretanto, quando as duas línguas diferem em seus componentes fonológicos, podem ocorrer interferências problemáticas na prática oral da língua estrangeira. (MORI, 2003. p. 151)

Assim, a percepção articulatória é algo deveras importante no aprendizado de uma língua estrangeira. Quando o fonema a ser aprendido não existe na língua materna, faz-se necessário que o aluno se conscientize de como se dá a articulação na produção do fonema para que possa produzi-lo com eficiência e, posteriormente, automatizar essa produção.

Dessa maneira, a compreensão articulatória é a percepção e reprodução dos fonemas levando em consideração esses aspectos, relevantes para que o aluno possa entender o processo e corrigir ele próprio os possíveis desvios na produção.

Destarte, a compreensão articulatória, vale dizer, em especial, da articulação necessária para a produção das vogais abertas no português brasileiro em oposição ao espanhol em que tal fato não ocorre, é algo significativo no ensino de português como língua estrangeira.

2.2. Análise contrastiva e conscientização articulatória

A análise contrastiva surgiu na década de 50 com Fries. Em 1957, foi publicado no livro *Linguistics across cultures*. Sua proposta consistia em uma proposta para prevenir os equívocos recorrentes no aprendizado

de uma língua estrangeira, equívocos esses advindos da influência da língua materna. Em 1970, a abordagem foi revista e muito influenciada pela teoria de Noam Chomsky, que parte do pressuposto de que o ser humano é capaz de inferir regras a partir dos *inputs* que recebe. A diferença entre a abordagem dada na década de 50 e a da década de 70 é retirada da visão negativa que se dava à influência da língua materna na língua estrangeira, antes as influências eram vistas como obstáculos à aprendizagem que deveriam ser superados. Na década de 70, com a reformulação da abordagem, passou-se a entender que a influência da língua materna era, na verdade, um apoio realizado pelo cérebro na aprendizagem. Desta maneira, a mente não só procura na língua materna como em outras línguas conhecidas, estruturas parecidas que auxiliam na assimilação de novos conhecimentos na língua a ser aprendida.

Por fim, na década de 80, foi reconhecido que os equívocos na língua estrangeira advêm não só da influência da língua materna, como também das análises utilizados.

A análise contrastiva é uma abordagem que procura minimizar a interferência da língua materna na língua estrangeira, buscando produzir materiais didáticos com esse fim. (GUILLEMAS, 2004, p. 11)

Destacamos a análise feita por Ana Carvalho nessa questão:

[...] É somente através de práticas escritas e orais, comunicativas e contextualizadas, que a aquisição do português pode ser efetuada por falantes de espanhol, como já foi salientado por proponentes de uma combinação de estruturas linguísticas [...] A utilidade da análise contrastiva limita-se, então, a prover estruturas linguísticas aos professores de língua e escritores de livros de texto que devem incorporá-las a atividades contextualizadas e comunicativas. (CARVALHO, 2004)

Neste sentido, a abordagem contrastiva se mostra um importante aliado, visto que ao comparar os sistemas linguísticos tenciona compreender os fatores que geram erros. Com línguas latinas, esse sistema tem uma grande vantagem em razão da semelhança, palavras que notoriamente possuem características similares, mas podem possuir uma articulação diferenciada em casa língua. A influência da língua materna sempre será um ponto de partida para o contraste.

Así, del Análisis Contrastivo se obtiene la idea genérica de existencia de dificultades que residen en el sistema conocido (lengua materna o lengua nativa) y en el sistema por conocer (segunda lengua o lengua extranjera), o mejor, existen dificultades de aprendizaje o interferencias derivadas de la aproximación en el aula (no de la proximidad, ese sería otro tema) de dos siste-

mas, ya sea por semejanza ya sea por disparidad. (GUILLEMAS, 2004, p. 10-11)

Nesta primeira fase, o aluno cria o que ele denominou de *interlín-gua* (LADO, 1957), ou seja, equívocos de generalização e hipergenerali-zação, sendo equívocos ocorridos pelo aluno na tentativa de aprender a língua estrangeira. Neste sentido, o docente que tem como objetivo na sua aula a pronúncia correta deve estar atento para que possa guiar o alu-no na assimilação correta da língua, principalmente na questão da pro-núncia correta da língua.

Para Durão, a análise dos erros do aluno nessa *interlín-gua*:

[...] trouxe enormes benefícios ao processo de ensino/aprendizagem, pois, a partir dela, houve desmistificação de fatores que abordavam o erro como o único indicador de fracasso dos alunos e os passaram a serem entendidos co-mo indicadores de estágio de aprendizagem linguística. Além disso, entendeu-se que os erros são inevitáveis e fazem parte da tentativa de acertos dos aprendizes [...] (DURÃO, 1999, p. 19)

De todas as formas, o processo de aquisição de uma língua é em grande parte subconsciente, na medida em que o aprendiz infere regras partindo da sua compreensão auditiva, e o cérebro por uma necessidade de comunicação faz essa ponte.

En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrasti-vo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estu-diado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general. (ECHEVERRÍA, 2002)

Desta forma, a análise contrastiva ajuda o aluno a perceber os seus erros, assim como também auxilia o professora entender de onde provêm seus erros. Além disso, a análise faz com que o aluno possa aprender melhor à medida que contrasta os fonemas próximos, quer di-zer, ao fazer diversos contrastes entre palavras que possuem os fonemas em questão, ele passa a entender o funcionamento da própria língua. Des-ta forma, colocam-se várias palavras em que aparecem os diversos fone-mas que se deseja estudar e o aluno vai associando os casos em que acontece uma vogal média alta e baixa.

Vale ainda ressaltar que a análise contrastiva não é uma análise a ser utilizada em todo o processo de aprendizagem, mas sim em um pri-meiro contato com a língua. Esta análise faz com que o aprendiz consiga um primeiro vocabulário comparando as similaridades entre as duas lín-guas e destacando o que é oposto e em relação à fonética faz-se o mesmo

processo, compara o que é similar e o que é oposto se faz a oposição de maneira frontal de tal forma que o aprendiz perceba a diferença e busque reproduzir os fonemas.

Para a pesquisa proposta, além da análise contrastiva houve também a necessidade de ser feita a conscientização articulatória, ou seja, o aprendiz entender a articulação necessária do aparelho fonador para produzir a vogal.

Isso demonstra a maneira de se fazer um contraste entre as duas línguas, o que obviamente pode ser feito especificamente com a produção das vogais médias em contraste com as vogais médias que o aluno hispano-falante está mais acostumado.

A conscientização articulatória é uma estratégia muito importante para os fins da presente pesquisa a ser utilizada na análise contrastiva. A demonstração ao aluno hispano-falante da articulação do aparelho fonador, boca e língua para a produção das vogais médias são muito importantes para que o aluno possa reproduzi-las e compreender o processo para a correta produção dos fonemas.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Para realizar a pesquisa, o pesquisador viajou para a cidade de Lima no Peru, onde permaneceu por três meses. A escolha se deu por uma oportunidade de emprego associada à necessidade de o pesquisador fazer a investigação com falantes nativos que nunca tiveram qualquer contato com a língua portuguesa. O fato de não conhecerem a língua possibilitou uma visão da assimilação das vogais desde um ponto inicial, que era o objetivo da pesquisa. O acesso a materiais em língua portuguesa no país é consideravelmente baixo, há novelas e programas, mas todos dublados em espanhol, o que tornou de fato a experiência como a primeira dos alunos em língua portuguesa.

Na cidade, o pesquisador selecionou três alunos, duas crianças e um adulto, número que idealmente deveria ser maior, mas que não foi possível devido ao tempo de que dispunha o pesquisador e à falta de sujeitos dispostos a participarem da pesquisa. O adulto tinha conhecimento do idioma inglês e as crianças apenas do quéchua, língua de cultura local, mas nenhum dos alunos tinha qualquer conhecimento do português. A escolha das crianças teve como objetivo comparar a sua assimilação com a de um adulto e, além disso, o adulto em questão tinha conhecimento do

inglês, que lhe possibilitou ter acesso a um quadro vocálico mais amplo, enquanto as crianças só tinham o quéchua como outra língua (sendo que essa língua possui um quadro vocálico menor que o espanhol).

O pesquisador não teve dificuldade de acesso aos alunos, visto que todos moravam na mesma rua e a distância era pouca. As aulas ocorreram sempre na sala de visitas do apartamento em que o pesquisador estava morando nesses três meses.

As três aulas relevantes à pesquisa foram preparadas de maneira que o aluno escutasse primeiro o fonema, depois tentasse produzi-lo e, não conseguindo, tivesse o auxílio do pesquisador. Além disso, com o intuito de induzir ainda mais a consciência articulatória do aluno, o pesquisador apresentou um vídeo em que eram produzidos os fonemas de maneira lenta e com a visualização do movimento da boca. Esse vídeo tinha a intenção de que, ao visualizar o movimento apresentado nele, o aluno pudesse reproduzi-lo.

Todas as aulas foram pensadas de maneira que o aluno tivesse um vocabulário mínimo que pudesse ser de sua utilidade futura, como saudações na primeira aula, relações familiares e exemplos de conversas básicas. Dessa maneira, o aluno poderia ver na prática o uso das palavras e enriquecer seu vocabulário, assim como tornar a aula muito mais produtiva e prática. Os textos foram pensados de forma que o aluno em contato com a língua fosse identificando palavras e expressões que não só enriqueceriam seu vocabulário, como também auxiliariam no contraste entre os fonemas objeto do estudo.

A partir das respostas e construções dos alunos, o pesquisador faria anotações de maneira a perceber os pontos de dificuldade. Desta maneira, deveria fazer intervenções para fazer o aluno compreender o ponto em que cometeu um desvio, sempre contrastando sua produção com a esperada para que ele pudesse entender onde ocorreu o desvio. Essa explicação deveria levar em consideração as diferenças entre a vogal /ɛ/ e a vogal /e/, mesmo que correspondam, na escrita, à mesma letra “e”, por exemplo.

4. Resultados da pesquisa

Foram feitas três aulas com o enfoque específico de analisar a assimilação das vogais médias do português brasileiro e da análise contrastiva neste processo. Para essas aulas foram selecionados três alunos, um

era um jovem de 23 anos com formação superior e conhecimento da língua inglesa e duas crianças, um menino de oito anos e uma menina de dez, que estão na escola e têm conhecimento de espanhol e quéchua. O jovem será chamado de “José” de agora em diante e do grupo das crianças, o menino será chamado de “João” e a menina de “Maria”.

Na primeira aula, foram selecionadas conversações simples de uma conversa do livro *Bem-vindo* (PONCE; BURIN & FLORISSI, 2004). A escolha foi feita em razão de ser um primeiro contato com a língua, conversações que ajudam sempre uma pessoa que está aprendendo uma língua a ter um primeiro contato tanto com o professor quanto com um pequeno contato com um nativo. Também é um tema muito importante para um primeiro contato entre o professor e o aluno, para que o aluno já tenha certo vocabulário, que sempre será utilizado ao encontrar seu professor. Além disso, as frases básicas foram muito importantes para verificar a ocorrência das vogais médias no português brasileiro e como os alunos as realizavam.



Figura 2: Cumprimentos. Fonte: Ponce; Burin; Florissi (2004, p. 1)

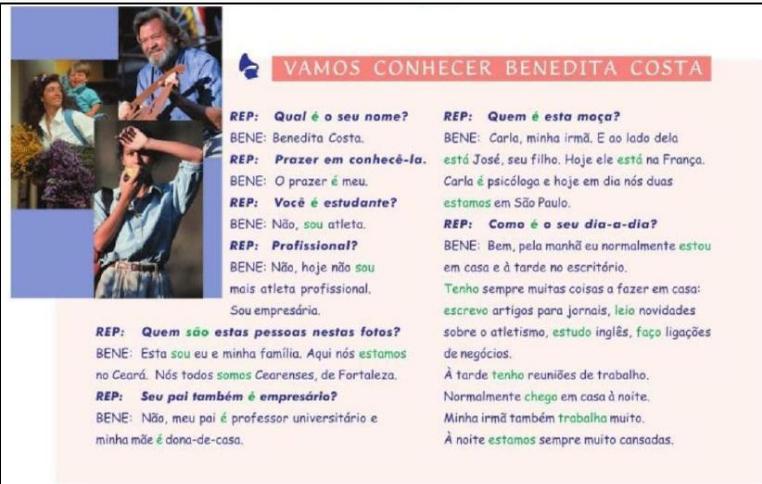
Nessa parte da aula, o grupo das crianças teve dificuldade em pronunciar as palavras “logo” e “até”, pronunciando “logo” como se fosse [ˈlõagõ] e “até” como se fosse [aˈtɛə]. João teve mais dificuldade em pronunciar “até”, chegando a balbuciar o “e” com o “a”. José pronunciou a palavra “logo” com uma pequena pausa entre as sílabas. Nesse intervalo saiu um som quase como uma vogal /u/. Isso se deve a tentativa de ambos em buscar produzir os fonemas que não existem na sua língua e por isso começam a procurar fonemas conhecidos e fazerem uma relação entre o desconhecido e o conhecido.

Depois foram apresentadas as relações familiares para ambos os grupos. A escolha se deu em razão do uso direto pelos alunos e também pela oposição entre os pares mínimos em “avô” e “avó”.

João e Maria tiveram dificuldade em diferenciar as palavras “avô” e “avó”. Sempre pronunciavam de maneira similar e quando tentaram diferenciar as palavras, pronunciavam “avó” como se fosse [a'voə]. José não teve problema em diferenciar os dois, mas a pronúncia de “avó” não foi tão aberta quanto o esperado, ficando em um meio termo entre /o/ e /ɔ/.

Foi apresentado um vídeo em que se visualizava a boca de uma pessoa produzindo os fonemas. Após isso a produção de João e Maria melhorou ligeiramente, havendo um uso menor do recurso do “a”. José produziu os fonemas conforme o esperado.

Na segunda aula, foi dado o seguinte texto, também do livro *Bem-vindo*.



VAMOS CONHECER BENEDITA COSTA

REP: Qual é o seu nome?
BENE: Benedita Costa.

REP: Prazer em conhecê-la.
BENE: O prazer é meu.

REP: Você é estudante?
BENE: Não, sou atleta.

REP: Profissional?
BENE: Não, hoje não sou mais atleta profissional. Sou empresária.

REP: Quem são estas pessoas nestas fotos?
BENE: Esta sou eu e minha família. Aqui nós estamos no Ceará. Nós todos somos Cearenenses, de Fortaleza.

REP: Seu pai também é empresário?
BENE: Não, meu pai é professor universitário e minha mãe é dona-de-casa.

REP: Quem é esta moça?
BENE: Carla, minha irmã. E ao lado dela está José, seu filho. Hoje ele está na França. Carla é psicóloga e hoje em dia nós duas estamos em São Paulo.

REP: Como é o seu dia-a-dia?
BENE: Bem, pela manhã eu normalmente estou em casa e à tarde no escritório. Tenho sempre muitas coisas a fazer em casa: escrevo artigos para jornais, leio novidades sobre o atletismo, estudo inglês, faço ligações de negócios. À tarde tenho reuniões de trabalho. Normalmente chego em casa à noite. Minha irmã também trabalha muito. À noite estamos sempre muito cansadas.

Figura 3: Diálogo. (Fonte: PONCE; BURIN; FLORISSI, 2004, p. 5)

Esse texto é parte de uma entrevista. O uso do texto teve como intenção fazer com que o aluno pronunciasse e escutasse as palavras em um contexto normal para que se acostumasse aos fonemas do português. Desta maneira, o pesquisador assumia o papel do repórter e o aluno da entrevistada.

Neste texto, os alunos João e Maria tiveram dificuldade com as palavras “atleta”, pronunciando como [atleta], o verbo “é” foi pronunciado [‘ea]. José também teve um pouco de dificuldade com a palavra “atleta”, pronunciando [atleatə].

Nessa parte, o pesquisador repetiu com os alunos as palavras em questão e sempre que repetia junto, mostrando o movimento da língua e todo o aparelho fonador envolvido na produção dos fonemas, com a língua mais elevada quando pronunciando as vogais médias altas e um pouco mais abaixadas na produção das vogais médias baixas, os alunos produziam os sons de maneira satisfatória, duas vezes cometendo equívoco de pronunciar a vogal média alta com a língua em uma posição mediana.

Na terceira aula, foi apresentado o texto a seguir:

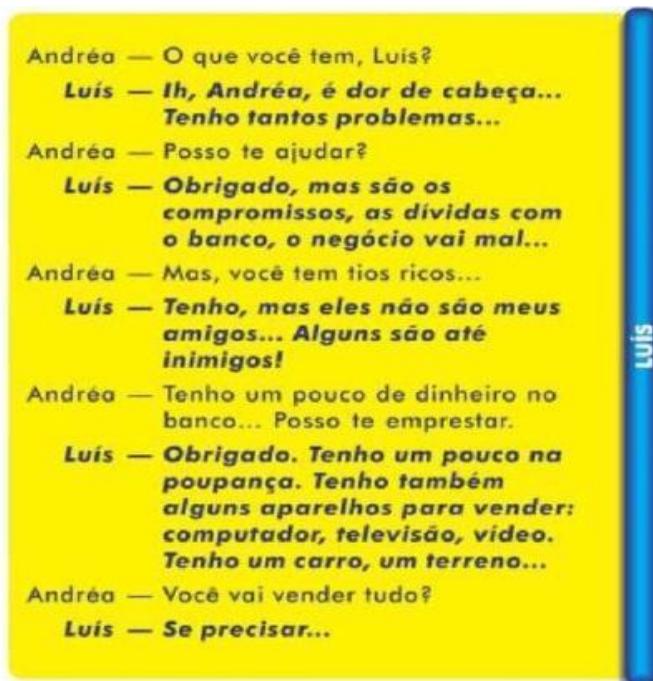


Figura 4: Diálogo 2 (Fonte: PONCE; BURIN; FLORISSI, 2004)

Nesta leitura, José não apresentou dificuldade alguma em produzir os fonemas da maneira esperada. João e Maria, por sua vez, tiveram ligeira dificuldade em produzir o [‘ε] em Andréa (já não mais utilizando a

vogal “a” como recurso, com fonema bem próximo do esperado e levemente mais fechado). Já na palavra *negócio*, produziram o fonema /ɔ/ levemente fechado, mas bem próximo da produção esperada. A palavra *até*, em que anteriormente tinha acontecido um equívoco, foi produzida de forma satisfatória.

Pode-se perceber que a idade e o conhecimento de línguas diversas auxiliam muito na aquisição de uma nova língua.

O quadro vocálico espanhol, sendo mais reduzido que o brasileiro, tende a criar dificuldades para a assimilação dos fonemas específicos do português, ao contrário do que acontece com o brasileiro que queira aprender ou entender o espanhol. Por esta razão, o conhecimento de outra língua tende a facilitar a assimilação de fonemas distintos de sua língua materna na proporção em que a outra língua conhecida possua o mesmo fonema estudado ou um mais próximo que a sua língua materna possui.

Vale dizer, usando palavras em que ocorram os fonemas em estudo, o aluno tendo contato com diversas palavras com vogais médias e altas, começa a fazer suas reflexões e perceber quando deve usar uma ou outra vogal.

5. Considerações finais

O pesquisador buscou elaborar uma pesquisa tendo com dois grupos distintos, jovens e adultos em que um dos grupos tivesse conhecimento de outra língua estrangeira que pudesse contribuir com a aprendizagem do português brasileiro. Por fatores adversos, o pesquisador conseguiu um grupo limitado de sujeitos de pesquisa, o que leva à necessidade de outras pesquisas que corroborem os resultados encontrados, já que os objetivos específicos não puderam ser plenamente constatados.

Através da pesquisa feita, pode-se compreender que a assimilação do conhecimento fonológico das vogais médias do português brasileiro se dá de maneira muito mais eficaz quando é feita com o uso de vídeos, de maneira que o aluno possa reconhecer o movimento feito pelo nativo para produzir, no caso da pesquisa realizada, as vogais médias.

Desta maneira, a conscientização articulatória se mostrou muito eficaz porquanto se fazendo a distinção dos fonemas médios altos e baixos, os alunos puderam compreender o uso de cada um deles em diversos contextos que foram apresentados a eles, restando, é claro, outros que pe-

lo tempo disposto para a pesquisa, não permitiu um aprofundamento maior.

Em um período relativamente curto para a realização da pesquisa, os alunos assimilaram os fonemas em estudo. Algumas vezes, ao final das aulas, ainda criavam certa confusão, mas logo percebiam e reparavam o erro sozinhos, o que pareceu ao pesquisador ser muito mais falta de costume na produção do fonema que dificuldade.

Desta forma, a análise contrastiva demonstrou ser eficiente quando trabalhado em conjunto com a conscientização articulatória no ensino de português como língua estrangeira, principalmente no que tange a assimilação das vogais médias do português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZZAN, Maristela Andréa Teichmann. *As vogais médias na interferologia português-espanhol*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2005.

BRITO, Ana Maria. LHOSE, Birger. OLIVEIRA NETO, Godofredo de. AZEREDO, José Carlos de. *Gramática comparativa Houaiss: quatro línguas românicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, Ana. *Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2004.

CASTRO, Ivo et al. *História da língua portuguesa*. 2000. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp>>. Acesso em: 10-12-2013.

DUBOIS, Jeanet al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1999.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Análisis de Errores e Interlengua de los brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

ECHEVERRÍA, Susana Echeverría. *A gramática normativa do português no estudo das línguas afins: o imperativo em português e espanhol*. Universidade de Taubaté/Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/76751190/A->

GRAMATICA-NORMATIVA-DO-PORTUGUES>. Acesso em: 20-12-2013.

GARRIDO, J. M.; MACHUCA, M. J.; DE LA MOTA, C. *Prácticas de fonética*. Lengua española I. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

GUILLEMAS, R. R. *La lingüística contrastiva en el aula de español lengua extranjera*. Londrina: Moriá, 2004.

LADO, Robert. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Michigan: University of Michigan Press, 1957.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. São Paulo: Contexto, 1989.

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIDAL, Menéndez. *Gramática histórica española*. Madrid: Preciados, 1904.

PONCE, Maria Harume Otuki de; BURIN, Silvia R. B. Andrade; FLO-RISSI, Susanna. *Bem-vindo! A língua portuguesa na era da comunicação*. 6. ed. São Paulo: Special Books Services, 2004.

SILVA, Thaís Cristóforo. *Fonética e fonologia do português brasileiro: Roteiro de estudos e guia de exercícios*, 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; YEHA, Hani Camille. *Sonoridade em artes, saúde e tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://fonologia.org>>. Acesso em: 15-11-2013.