

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA**

ANTONIO LEANDRO DE MELO SOUSA

**UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE OCORRÊNCIA DA
TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA NA FALA DE ESTUDANTES DE
ESPAÑHOL DO PROGRAMA GANHE O MUNDO NO INTERIOR DE
PERNAMBUCO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

SERRA TALHADA

2018

ANTONIO LEANDRO DE MELO SOUSA

**UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE OCORRÊNCIA DA
TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA NA FALA DE ESTUDANTES DE
ESPAÑHOL DO PROGRAMA GANHE O MUNDO NO INTERIOR DE
PERNAMBUCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras Português-Inglês da
Universidade Federal Rural de Pernambuco/
Unidade Acadêmica de Serra Talhada

Orientadora: Prof. Dr^a. Bruna Lopes Fernandes
Dugnani

SERRA TALHADA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

S725a Sousa, Antonio Leandro de Melo

Uma análise dos níveis de ocorrência da transferência linguística na fala de estudantes de espanhol do Programa Ganhe o Mundo no interior de Pernambuco / Antonio Leandro de Melo Sousa – Serra Talhada, 2018. 82 f.: il.

Orientadora: Bruna Lopes Fernandes Dugnani

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Serra Talhada, 2018.

Inclui referências, apêndice e anexo.

1. Língua espanhola. 2. Aquisição da segunda língua 3. Fala. I. Dugnani, Bruna Lopes Fernandes, orient. II. Título.

CDD 400

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA**

TERMO DE APROVAÇÃO

**UMA ANÁLISE DOS NÍVEIS DE OCORRÊNCIA DA TRANSFERÊNCIA
LINGUÍSTICA NA FALA DE ESTUDANTES DE ESPANHOL DO PROGRAMA
GANHE O MUNDO NO INTERIOR DE PERNAMBUCO**

por

Antonio Leandro de Melo Sousa

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 22 de agosto de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português-Inglês. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Bruna Lopes Fernandes Dugnani
Prof.(a) Orientador(a)

Prof.(a) Larissa de Pinho Cavalcanti
Membro titular

Prof.(a) Dorothy Bezerra Silva de Brito
Membro titular

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, pois creio que sem Ele nada teria sido possível. Diversas pessoas contribuíram para que este trabalho fosse possível e aqui vão meus sinceros agradecimentos:

A minha orientadora, Bruna Lopes Fernandes Dugnani, que abraçou este desafio desde o primeiro momento.

Aos alunos envolvidos na pesquisa, pela colaboração, permitindo que suas provas orais em aulas de língua fossem gravadas, bem como ao professor, que disponibilizou o espaço para a concretização da coleta de dados.

A todas aquelas pessoas que, de uma forma ou de outra, têm pelo menos uma pequena parcela de contribuição neste projeto.

RESUMO

Este trabalho se propõe a coletar casos do processo de transferência linguística e verificar em que níveis eles ocorrem quando estudantes são avaliados através de prova oral durante o aprendizado de uma língua adicional, a língua espanhola. Para embasamento teórico, parte-se dos pressupostos de autores como Bechara (2009), Brandão (2003), Brown (2000), González (1994), Ortíz Alvarez (2002) e Silva (2004). Metodologicamente, realizou-se gravação de uma prova oral. O ambiente da pesquisa, o curso de espanhol do Programa Ganhe o Mundo de uma escola do interior de Pernambuco, foi escolhido tendo em vista que nesse curso o objetivo é preparar os alunos para um intercâmbio, o que faz da necessidade de desenvolver a fala algo crucial. A prova oral foi aplicada a 6 alunos diferentes, cada prova com duração média de 10 minutos, todas realizadas no mesmo dia. Terminada a gravação, foi realizada transcrição dos áudios numa proposta etnográfica para observar os processos de transferência no *corpus* de inadequações quanto ao uso da língua estudada encontradas nas falas dos estudantes. O principal critério para seleção desse *corpus* foi a espontaneidade da fala, descartando dados de fala consideradas não espontâneas. Por último, foi realizada transcrição fonética, apenas da primeira parte da prova oral e apenas das respostas dos alunos, para a obtenção de dados a nível fonético-fonológico. De tal análise, verificou-se a ocorrência de transferência nos níveis morfossintático, léxico-semântico e fonético-fonológico. Todos os alunos apresentaram casos de transferência na sua fala. Houve transferência de tempos verbais com estrutura semelhante, de palavras semelhantes e de sons que são parecidos em português e espanhol.

Palavras-chave: Língua espanhola. Transferência Linguística. Níveis de ocorrência. Avaliação. Fala

ABSTRACT

This paper proposes to collect cases of the process of linguistic transfer and to verify in what levels they occur when students are evaluated through oral test during the learning of an additional language, the Spanish language. For theoretical basis, the assumptions of authors such as Bechara (2009), Brandão (2003), Brown (2000), González (1994), Ortíz Alvarez (2002) and Silva (2004). Methodologically, an oral test was recorded. The research environment, the Spanish course of the Program Win the World of a school in the interior of Pernambuco, was chosen considering that in this course the objective is to prepare students for an exchange, which makes the need to develop something crucial. The oral test was applied to 6 different students, each test with an average duration of 10 minutes, all carried out on the same day. After the recording, a transcription of the audios was carried out in an ethnographic proposal to observe the processes of transference in the corpus of inadequacies found in the students' speeches. The main criterion for selection of this corpus was the spontaneity of speech discarding speech data considered to be non-spontaneous; finally, a phonetic transcription was performed, only from the first part of the oral test and only from the students' answers, in order to obtain data at phonetic-phonological level. From this analysis, transference occurred at morphosyntactic, lexical-semantic and phonetic-phonological level. All students presented transfer cases in their speech. There was a transfer of tenses with similar structure, similar words and sounds that are similar in Portuguese and Spanish.

Keywords: Spanish language. Linguistic transference. Occurrence levels. Evaluation. Speech

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de dificuldade na aprendizagem do léxico.....	22
Quadro 2: Sons das vogais do português.....	29
Quadro 3: Sons das vogais do espanhol.....	29
Quadro 4: Sons das consoantes do português do Brasil e do espanhol americano.....	29
Quadro 5: Normas para transcrição.....	38
Quadro 6: Transcrição das inadequações encontrados na fala dos alunos.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA.....	11
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	11
1.2 CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA.....	13
1.3 ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E INTERLÍNGUA.....	15
1.4 TRANSFERÊNCIA E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ADICIONAL.....	18
1.5 ASPECTOS TRANSFERÍVEIS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL.....	20
1.5.1 Aspectos léxico-semânticos: <i>divergencias léxicas</i>	22
1.5.2 Aspectos morfossintáticos: <i>pretéritos perfecto compuesto, indefinido e imperfecto</i>	24
1.5.3 Aspectos fonético-fonológicos: pronúncia parecida que deixa dúvidas.....	27
2 DESENHO METODOLÓGICO.....	32
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	32
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	32
2.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	34
2.2.2 Sobre a prova oral aplicada.....	35
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS.....	37
2.3.1 Sobre a coleta de dados.....	37
2.3.2 Transcrição das provas orais.....	38
2.3.3 Transcrição fonética da fala dos estudantes.....	39
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	41
3.1 OCORRÊNCIAS DE TRANSFERÊNCIA NO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	41
3.2 NÍVEIS DE OCORRÊNCIAS DE TRANSFERÊNCIA.....	45
3.2.1 Ocorrências a nível léxico-semântico.....	45
3.2.2 Ocorrências a nível morfossintático.....	47
3.2.3 Ocorrências a nível fonético-fonológico.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE A - Transcrição das provas orais.....	59
APÊNDICE B - Transcrição fonética das respostas da primeira parte da prova.....	79
ANEXO A - Alfabeto Fonético Internacional (2015).....	82

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o ensino de línguas é algo que está constantemente sendo pensado e repensado. Nesse processo, há sempre a possibilidade de melhorar e tornar o ensino-aprendizado de idiomas mais prazeroso, eficiente e satisfatório para quem ensina e para quem aprende uma Língua Adicional¹ (doravante LA). O ser humano sempre teve a necessidade de aprender línguas, dado que não vive isoladamente e precisa compartilhar e adquirir experiências com seus semelhantes.

Uma das coisas que sempre despertou curiosidade e inquietude quando se fala de ensinar e aprender outras línguas é um processo chamado transferência linguística. Esse processo, segundo Ortíz Alvarez (2002), consiste em usar os conhecimentos linguísticos e as habilidades que se tem em uma língua para produzir e processar mensagens em uma LA. É fato observável que um aprendiz, ao tentar produzir uma língua que não é sua Língua Materna (doravante LM), tende a se expressar na nova língua usando palavras, estruturas e/ou costumes e traços da sua própria língua que adquiriu desde tenra idade. Diante dessa situação, a Linguística Contrastiva surgiu para buscar respostas e tentar explicar por que essas transferências acontecem e qual seria a melhor forma de evitá-las a fim de que o aprendiz de uma LA pudesse falá-la sem o percalço incômodo da transferência linguística que, entendia-se, atrapalhava o progresso no aprendizado da língua estudada.

Ao longo da história, o fenômeno da transferência, em alguns momentos, foi visto como única causa de erros² no aprendizado de uma LA, o obstáculo ao aprendizado, em outros, sua relevância foi questionada. Muitos são os questionamentos a serem colocados em pauta quando se fala de como se dá o processo de aprender uma LA, dada a complexidade desse processo e a multiplicidade de fatores que o influenciam/condicionam. Um desses questionamentos é sobre as implicações que o processo de transferência tem no aprendizado. Na atualidade, entende-se que esse é um fenômeno que não pode ser menosprezado (DURÃO, 2008).

Assim sendo, este trabalho mostra relevância porque procura investigar em que níveis ocorre o processo de transferência no contexto de sala de aula, algo que pode ser de grande

¹ Neste trabalho, opta-se pelo uso do termo Língua Adicional (LA) como substituto do termo “língua estrangeira”. Essa opção é por entender que o segundo termo coloca a língua não materna a ser aprendida como algo distante, como a língua do outro como entendem Haupt e Vieira (2013); já o primeiro termo, escolhido aqui, coloca a língua a ser aprendida e/ou estudada como uma língua a mais que pode “pertencer” ao aprendiz.

² Neste trabalho considera-se “erro” apenas como não aplicação ou não uso de uma forma esperada em determinado contexto, não como algo que deve ser apenas considerado ruim e inaceitável. Em alguns momentos prefere-se usar aqui o termo “inadequação”.

valia para o ensino-aprendizado de línguas adicionais, fazendo com que professores estejam munidos de mais informação sobre o fenômeno, que possam aguçar sua percepção dos casos de transferência e, conseqüentemente, refletir suas práticas no que diz respeito ao tratamento que dão a esses casos para assim dar passos em direção a um ensino cada vez mais efetivo, já que esse fenômeno é bastante sutil e, algumas vezes, pode até acabar passando despercebido.

Assim, o objetivo da presente pesquisa é investigar em que níveis ocorre a transferência linguística na fala de alunos do primeiro ano do Ensino Médio que fazem curso de espanhol, um curso cujas aulas têm uma proposta diferente das aulas da escola regular, um momento para focar apenas na LA estudada, havendo a possibilidade de serem premiados com uma viagem de intercâmbio, certamente um ótimo incentivo de estudo para muitos. Para realização desta investigação, foram gravadas as falas dos estudantes durante a aplicação de uma prova oral de espanhol. As falas foram transcritas numa proposta etnográfica e também foneticamente. Procurou-se, em seguida, identificar casos de transferência e observar em que níveis aconteciam. Optou-se por realizar a coleta de dados no momento da avaliação, pois nesse momento do processo de ensino-aprendizado, os alunos podem demonstrar que entenderam e aprenderam o conteúdo estudado.

Para embasar esta pesquisa, consideraram-se autores que trouxeram contribuições importantes sobre o fenômeno da transferência (BROWN, 2000 & ORTÍZ ALVAREZ, 2002) e alguns autores que desenvolveram pesquisas envolvendo o tema da transferência do Português do Brasil (doravante PB) para o espanhol (BRANDÃO, 2003; CRUZ, 2001; GONZALEZ, 1994; PAVÓN, 2008; SCHUSTER, 2009).

Assim sendo, este trabalho aborda, no capítulo 2, o tema da transferência linguística. Buscou-se apresentar as teorias de alguns autores que expuseram suas ideias sobre o fenômeno ao longo dos anos com a realização de estudos linguísticos; apresenta-se um conceito para transferência que reflete como o fenômeno é percebido e tratado nesta pesquisa. Ainda nesse capítulo, são feitas considerações importantes que relacionam o processo de transferência com o ensino-aprendizado de uma LA, tendo como plano de fundo uma concepção sociointeracionista de aprendizado e, por último, uma discussão sobre os aspectos transferíveis entre português e espanhol.

Na sequência, no capítulo 3 explica-se a metodologia adotada nesta pesquisa que tem uma abordagem qualitativo-descritiva. Ainda nesse capítulo, explica-se quem são os sujeitos da pesquisa, além do contexto em que ela acontece; há também informações sobre a coleta de dados no que diz respeito aos critérios para realização de transcrição numa proposta etnográfica e transcrição fonética para coleta de dados a nível fonético-fonológico. O principal

critério para que as inadequações encontradas nos dados de fala fizessem parte do *corpus* desta pesquisa foi a espontaneidade da fala, descartando-se dados de falas que se distanciam claramente de uma interação real. Esse critério foi estabelecido com vistas a poder trabalhar com dados que fossem os mais autênticos, aproximando-se de dados que seriam encontrados em uma interação na LA fora do ambiente escolar.

Já no capítulo 4, apresentam-se os dados coletados e realizam-se as análises a fim de alcançar o objetivo final deste trabalho. Por fim, nas considerações finais, retoma-se o objetivo inicial desta pesquisa e mostram-se os resultados obtidos.

1 TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

Sempre houve a necessidade de aprender outros idiomas, apesar disso essa nunca foi uma tarefa simples para muitos. Se por um lado havia os “privilegiados” de berço que, desde muito cedo na vida, tinham contato com mais de uma língua, por outro, havia (e há), os que se lançavam na tarefa de aprender um novo idioma somente na idade adulta. Ao longo da história, o ser humano precisou transpor sempre mais e mais a barreira do não conhecimento de outras línguas, pois, como grandes marcos de sua história, lançou-se a expedições marítimas e viveu um processo de Revolução Industrial, acontecimentos que tornavam cada vez maior a necessidade de contato com novas línguas. Diante da necessidade cada vez maior de comunicação do homem e diante do contexto atual de globalização, nota-se que, ao longo da história, houve uma necessidade cada vez maior de entender como se dá o processo de aprendizado/aquisição de uma segunda língua e analisar a fundo as premissas, implicações e fenômenos característicos desse processo.

Seguramente, na tentativa de aprender uma LA, na fase adulta, questiona-se o que se deve fazer para que haja um aprendizado mais rápido e melhor. Preocupações como essa surgem nos aprendizes e nos estudiosos do campo da linguística que buscam compreender os fenômenos que ocorrem durante o aprendizado de uma LA, e a transferência linguística é um deles e talvez um dos que mais suscita questionamentos.

O fenômeno da transferência linguística era tido nos anos 1950 como causa única dos erros cometidos no aprendizado de uma LA. Nessa época, ainda não se havia entendido que a transferência nem sempre resultará em inadequações e, muito menos, algo com um lado negativo apenas. Para saber um pouco mais sobre esse fenômeno é importante entender um pouco do percurso histórico das teorias que surgiram em torno do tema e mostraram percepções de pesquisadores que, pouco a pouco, começaram a compreender melhor esse processo. Com esse intuito, discorre-se a seguir numa perspectiva histórica sobre investigações que são importantes até os dias de hoje.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Na década de 1940 começou-se a dar bastante importância a um fenômeno em especial presente no aprendizado de uma LA: a transferência linguística. O aprendiz de uma LA seguramente vai se deparar com esse processo que, à primeira vista, pode parecer muito

enigmático, um verdadeiro empecilho para o aprendizado, ou um facilitador em alguns casos, depende da perspectiva com a qual se enxergue o fenômeno. É fato observável que quem tenta aprender outra língua se vê muitas vezes repetindo regras, padrões e sons da sua própria língua ao invés de usar as regras, padrões e sons da língua que quer aprender como ela realmente é falada por seus falantes nativos ou, pelo menos, muito próximo disso.

Ao longo do desenvolvimento dos estudos linguísticos, o fenômeno da transferência sempre esteve nas discussões sobre o aprendizado eficiente de línguas, ora sendo considerado a causa do insucesso por parte dos aprendizes de LA, ora sendo considerado como uma questão menor, sem muita influência no aprendizado. Durão (2008) discorre sobre dois dos principais nomes no campo das investigações sobre o processo de transferência. Segundo a autora, Lado e Weinreich deram uma importante contribuição com seus esclarecimentos sobre o fenômeno, considerando as diferenças entre línguas como fator decisivo para as transferências negativas e, por causa de suas contribuições, passou-se a dar mais importância à transferência linguística na década de 1950.

Em contrapartida, não faltaram críticas aos postulados dos dois percursores do modelo da análise contrastiva que colocariam em cheque esse papel tão importante atribuído à transferência no aprendizado de uma LA. Durão (2008) destaca o fato de que duas pesquisadoras norte-americanas, Dulay e Burt (1972, 1974a, 1974b, 1974c), fizeram um estudo que comprovaria que a maioria das inadequações cometidas no aprendizado de uma LA não era causada por transferência linguística. A intenção do estudo era demonstrar que falantes de línguas diferentes cometiam praticamente as mesmas inadequações no aprendizado de língua inglesa. Esse fato é representativo de uma tendência contrária à primeira: atribuir menos importância ao fenômeno da transferência. A autora faz um resgate da teoria do inatismo de Chomsky destacando ainda que o conceito de transferência “ajustou-se” à teoria vigente na época. Apesar das tentativas de anular a presença da transferência linguística no aprendizado de uma LA, isso não foi possível. A esse respeito, afirma a autora “[...] a vigência e a pertinência do fenômeno da transferência no âmbito dos estudos da linguagem é visivelmente inquestionável” (DURÃO, 2008, p. 84). Por igualmente considerar a transferência linguística um fenômeno inquestionavelmente relevante até os dias de hoje é que este trabalho se propõe a discorrer sobre o tema e dar, ao menos, uma pequena parcela de contribuição neste campo de pesquisa.

Tendo em vista o que se postulou nas últimas décadas sobre o processo de transferência e a relevância desse fenômeno no ensino-aprendizagem de uma LA, é importante trabalhar com um conceito que não suscite dúvidas e que permita observar o processo com mais clareza. Com esse intuito, discorre-se a seguir sobre o conceito de transferência que será adotado neste

trabalho, mostrando argumentos para preferir o uso de um termo que melhor descreva o tema tratado em detrimento de outros que podem deixar o leitor deste assunto um pouco confuso.

1.2 CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA LINGUÍSTICA

A literatura tradicional costuma trazer o conceito de transferência linguística pontuando duas manifestações opostas desse fenômeno: a transferência positiva, que se entende tradicionalmente como um processo de transferência que resulta em acertos na LA estudada, pois consiste na tentativa bem sucedida de “transferir” elementos de uma língua a outra, sendo isso viabilizado pelo fato de a segunda língua ter semelhanças com a primeira, o que acarreta, portanto, que alguns elementos de uma possam “funcionar” na outra de maneira satisfatória; por outro lado, está a transferência negativa, que é entendida como um processo de transferência que resulta em inadequações, pois consiste na tentativa frustrada de “transferir” elementos pertencentes ou regras aplicáveis ao uso de uma língua para outra, que não se utiliza desses elementos e regras ou os organiza de forma distinta em comparação com a primeira. Neste segundo caso, além do termo “transferência negativa” costuma ser usado também o termo “interferência”.

A esse respeito, Brown (2000), ao propor-se explicar os conceitos de transferência e interferência, comenta que o ser humano, no empreendimento de adquirir um novo aprendizado, recorre às experiências que já viveu ou a estruturas cognitivas que possui para solucionar questões do novo aprendizado e assim ocorre o processo de transferência (ou interferência). Ao falar de transferência, interferência e hipergeneralização, o autor destaca que, de maneira equivocada, entendem-se esses fenômenos como coisas separadas, porém, na verdade, os três devem ser entendidos como manifestações de um princípio que se aplica ao aprendizado, (ou seja, que acontece durante o aprendizado), esse princípio é o seguinte: “a interação de material previamente aprendido com um evento de aprendizagem presente” (BROWN, 2000, p. 94, tradução nossa³).

Com relação ao uso de termos, o autor, basicamente, faz uso de quatro termos diferentes: “transferência”, “transferência positiva”, “transferência negativa” e “interferência”. Ele pontua que o termo transferência é um termo mais geral, apresenta transferência negativa e interferência como sinônimos e transferência positiva como parte “benéfica” do processo de transferência.

³ No original: “interaction of previously learned material with a present learning event” (BROWN, 2000, p. 94)

Partindo do pressuposto de que os vários termos presentes na literatura podem ser mal interpretados (ou mal compreendidos), ou entendidos como coisas separadas, como afirma o autor, opta-se, neste trabalho, pelo uso do termo Transferência Linguística na intenção de usar um termo mais geral, característica que atribui o autor a esse termo. Não será utilizado nesta pesquisa o termo “interferência” como termo abarcante, já que se entende aqui que esse termo pode passar uma conotação de que o fenômeno que está sendo tratado sempre será um fenômeno “negativo” e que vai “interferir” ou “atrapalhar” o aprendizado de uma LA.

Tampouco se fará distinção entre “transferência positiva” e “negativa”, o termo usado será sempre “transferência”, termo que não deixa dúvidas sobre o fenômeno aqui tratado. Com relação às implicações do fenômeno no aprendizado, o contexto determinará se essa transferência causa inadequações ou adequações na produção da LA, podendo prescindir assim dos termos “transferência positiva” e “transferência negativa”.

Como este trabalho se propõe a analisar como se dá o processo de transferência através de um *corpus* formado por inadequações no uso da LA (inadequações na fala, mais especificamente), falar-se-á com foco no que muitos autores chamam de interferência ou transferência negativa apesar da preferência por não usar esses termos, já que parte-se de uma visão científica e descritiva com vistas a observar o fenômeno e não apenas uma de suas faces, “negativa” ou “positiva”.

Partindo de um olhar mais amplo do fenômeno, a definição que será considerada será a proposta por Ortíz Alvarez (2002, p. 3):

Entende-se por transferência o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas (seja da L1 ou de qualquer outra língua adquirida previamente) na hora de produzir e processar mensagens na L2.

Esta definição chama a atenção para o fenômeno em si, não se baseia nas suas implicações em contextos diferentes como outras definições que separam o fenômeno em transferência positiva e negativa e podem até criar a falsa impressão de que se trata de fenômenos separados e de natureza distinta.

O processo de transferência linguística está intimamente relacionado ao tratamento dado às inadequações cometidas pelos aprendizes de LA ao longo das últimas décadas. Na seção seguinte, discute-se o fato de que a transferência já foi considerada a causa única de inadequações no aprendizado de outras línguas, o que aconteceu dentro de um modelo teórico que ganhou força nos anos 1950. Comenta-se ainda brevemente sobre os modelos que foram

surgindo ao longo do tempo e como isso reverbera no entendimento do processo de transferência.

1.3 ANÁLISE CONTRASTIVA, ANÁLISE DE ERROS E INTERLÍNGUA

A partir do momento que passou a haver uma preocupação maior com o fenômeno da transferência linguística, a compreensão do fenômeno teve suas bases em três formas de entender os erros⁴ cometidos pelos aprendizes de línguas adicionais: a concepção da Análise Contrastiva (doravante AC), da Análise de Erros (doravante AE) e o conceito de Interlíngua (doravante IL). Inicialmente adotou-se a AC como explicação dos erros cometidos pelo aprendiz de LA. Essa concepção foi influenciada diretamente pela corrente behaviorista e pelo estruturalismo americano que eram bastante fortes na época. Dentro da AC a transferência era tida como o principal obstáculo ao aprendizado de uma LA, a fonte dos erros cometidos pelos estudantes. Como deixa claro Ortíz Alvarez (2002, p. 3),

Nos anos 50 a teorização sobre a transferência se associa à hipótese da AC onde a transferência tem um papel omnipresente dentro da aprendizagem de línguas chegando-se a sugerir que o que se aprende e como se aprende depende em última instância da influência da L1, fazendo-se eco da teoria condutivista a qual postula que ao aprender uma L2 o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1 e que as dificuldades ou facilidades de aprender uma língua é consequência direta das diferenças e/ou semelhanças que existam entre a L1 e a L2. Se existir semelhanças, o aprendiz poderá transferir as estruturas linguísticas e padrões culturais de sua L1 ao interagir com falantes nativos da L2, ou seja, se deduz que a aparição da transferência é devido a fatores externos ao aprendiz.

Baseada nesse pensamento, a AC, sendo uma corrente que procurava a melhoria do ensino-aprendizagem de línguas, como também o foram desde o início os modelos da AE e a IL, pregava o pensamento de que, a partir da comparação da LM do estudante e da LA que esse desejava aprender, era possível fazer uma predição dos erros que seriam cometidos e, munido desse conhecimento, evitar esses erros. O modelo da AC colocava as diferenças entre duas línguas (LM e LA), como o ponto problemático do aprendizado de uma LA, pois, baseado na ideia de que a LM influencia o aprendizado de uma LA os elementos e estruturas diferentes seriam um problema. A esse respeito Schuster (2009, p. 17) afirma

Esta teoria postula que a língua materna (LM) do aprendiz interfere diretamente na aquisição de uma nova língua, de modo que as estruturas diferentes em ambos os idiomas seriam ocasião para a produção de erros na língua-alvo, e as estruturas idênticas produziriam acertos.

⁴ Em alguns casos será utilizado esse termo, pois era o termo corrente na época à qual se está fazendo menção.

O precursor da AC foi Lado que publicou um livro com sua teoria em 1957. É importante destacar que sendo essa teoria um reflexo do behaviorismo, tratava-se o erro dos aprendizes de LA como resultado de um hábito da língua materna e que, portanto, não deveria ser tolerado. Os pressupostos teóricos da AC receberam críticas por defender a visão simplista de atribuir os erros dos estudantes sempre ao processo da transferência linguística. Sobre esse fato Buitrago, Ramírez e Ríos (2011, p. 724) afirmam que “[as investigações da AC] foram criticadas por considerar a transferência como uma causa dos erros cometidos durante o aprendizado da língua meta, mas não considerar todas as possíveis razões e causas que provocam o erro” (tradução nossa⁵). O modelo da AC perdurou até finais dos anos 1960.

A partir da superação do papel tão determinante atribuído à transferência como a causa única dos erros dos estudantes de LA dentro da AC, ganha força uma segunda corrente, a AE que surgiu como contestação à AC (RICHARDS, 1990 *apud* PAVÓN, 2008). Essa nova corrente já não tem como base o behaviorismo e o estruturalismo norte-americano, mas tem suas bases numa nova forma de pensar o aprendizado de uma LA e uma nova visão sobre o erro pautadas nas ideias do gerativismo de Chomsky, como deixa claro Pavón (2008, p. 122)

[...] a interferência não é a única causa dos erros. É nesse momento em que se produz uma mudança de metodologia e se toma como base a análise da produção oral e escrita do estudante, ou seja, o aprendizado não é mais considerado como a aquisição de um conjunto de hábitos, mas sim se entende como a aquisição de uma série de estratégias cognitivas por parte do aluno.

A forma de aprender uma LA passa a ser vista por uma ótica diferente, o processo não é mais visto como simples formação de hábitos. A esse respeito, Schuster (2009) cita pesquisas realizadas no sentido de demonstrar princípios inatos que estariam por trás do aprendizado de uma LA, mostrando que crianças que aprendiam com imersão praticamente não apresentavam transferência de sua LM. Um detalhe muito importante é que o aprendiz de uma língua agora passa de ser considerado um produtor de uma linguagem imperfeita (ORTÍZ ALVAREZ, 2002), com muitos erros e cheia de incompreensões a um produtor eficiente que testa hipóteses e baseia-se em lógicas linguísticas para produzir na LA. Segundo a autora, os erros são parte de um processo de tentativa de testar hipóteses.

O modelo da AC apresentou falhas, os erros previstos nem sempre aconteciam. Entre outras razões, isso era devido ao pensamento de atribuir os erros sempre ao processo de

⁵ No original: “[...] han sido criticadas en la medida en que consideran la interferencia como una fuente de errores cometidos durante el aprendizaje de la lengua objetivo y no consideran todas las posibles razones y causas que producen el error”. (BUITRAGO, RAMÍREZ & RÍOS 2011, p. 724)

transferência da LM, já que, como veio a entender-se depois, havia outras causas para os erros. A AE surge para contestar alguns pontos da AC. Dentro da nova visão, o erro passa agora a ser um instrumento de análise que diz muito sobre o aprendizado do aluno. Como afirma Schuster (2009, p. 25), “Nessa perspectiva, os erros não são considerados formas indesejáveis, hábitos que devem ser evitados, como postulava a AC, mas indicadores da aprendizagem do aluno [...]”.

Já em 1972, o termo Interlíngua (IL) foi cunhado por Selinker. Esse termo diz respeito à língua transitória que o estudante tem em sua mente que não é sua LM, porém também não é a LA que está aprendendo, mas sim uma “língua condicionada” por essas duas. Segundo Ortíz Alvarez (2002), Selinker aponta cinco processos na mente do aluno com relação a elementos de sua IL que podem tornar-se fossilizados, entre os quais está a transferência. O postulado da IL veio para elucidar ainda mais as questões relativas ao aprendizado de uma LA, trazendo mais argumentos para combater a ideia de que a transferência era a causa única do insucesso no aprendizado de línguas adicionais.

A partir do modelo inicial de AC, deu-se um salto importante no entendimento do processo da transferência linguística, o modelo da AE e da IL surgem para propor ajustes e correções necessárias ao primeiro modelo. Essas contribuições e ajustes fazem com que a AC tenha valia nos dias atuais dentro de uma visão diferente da inicialmente proposta como defende Silva (2004). Tendo em vista a enorme contribuição que o modelo da AC proporcionou, no que diz respeito ao tratamento do fenômeno da transferência, não se pode prescindir totalmente de alguns dos seus conceitos que, como demonstra Silva, são aplicáveis nos dias atuais. Esse modelo postulou, por exemplo, que as diferenças seriam ocasião para a ocorrência de transferência linguística. Esse conceito continua sendo válido até os dias atuais e será considerado neste trabalho, ao contrário do conceito de que a transferência é a causa única dos erros cometidos no aprendizado de uma LA que já é uma visão superada nos dias atuais.

Tendo entendido um pouco mais do processo de transferência e seu lugar dentro dos modelos teóricos que buscam contribuir com relação ao tratamento que se dá aos erros no aprendizado de uma LA, discorre-se na seção a seguir sobre a relação desse processo com o aprendizado de línguas adicionais, em especial quando se trata de uma língua próxima como é o caso do espanhol.

1.4 TRANSFERÊNCIA E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Independentemente da língua que alguém deseja aprender, o fenômeno da transferência linguística costuma ser observado no aprendizado de pessoas que estudam outro idioma. Diante de um fenômeno tão emblemático, surgiu a curiosidade de vários pesquisadores que buscavam entender esse processo. Não é muito difícil perceber que se trata de um fenômeno bastante complexo que suscita muitos questionamentos, mas que nos dias atuais, com os recursos dos quais se dispõe para estudá-lo, não pode ser ignorada sua implicação para o aprendizado de uma LA.

No caso específico do espanhol, de acordo com Ortíz Alvarez (2002), a proximidade com a língua portuguesa é um facilitador do aprendizado nos estágios iniciais, pois por causa da muita semelhança que há entre as duas línguas o aluno pode “aproveitar” o que já sabe. O conhecimento prévio de uma língua semelhante ao espanhol indubitavelmente faz com que, de certa forma, o falante de PB saia na frente em relação a outros potenciais estudantes dessa língua cuja LM seja muito diferente do espanhol. Imaginemos, por exemplo, que a LM de um estudante de espanhol seja o árabe, ele provavelmente terá mais dificuldade para aprender a língua do que teria um brasileiro, pois a distância entre as duas línguas (que têm divergências que começam já pelo alfabeto e forma de escrever bem diferentes), dificulta a associação de elementos entre uma língua e outra e torna mais difícil o aprendizado, como se pode deduzir do que afirma Durão (2008, p. 71) “[...] a capacidade de associar um elemento com outro expande a habilidade de reter informações na mente porque estabelece conexões novas entre os neurônios, facilitando a transferência de aprendizagens”.

A autora ressalta nesse ponto o lado “benéfico” da transferência no aprendizado: ter uma base de conhecimento que se assemelha a um novo conhecimento que se quer adquirir facilita o aprendizado. No entanto, a autora destaca ainda que é preciso considerar também que essa base de aprendizado pode apresentar pontos completamente divergentes dos que fazem parte do novo conhecimento o que poderia levar a dificuldades de aprendizado já que a transferência neste caso resultaria em erros ou ações inadequadas dentro da nova área de conhecimento.

Se, por um lado, a semelhança claramente é positiva, por outro também pode atrapalhar o aprendizado. Isso é bem verdade quando se fala de aprender espanhol como LA, já que existe por parte dos brasileiros um pensamento bastante difundido de que o espanhol não requer muito estudo ou esforço para ser aprendido por ser muito parecido com o PB. Muitos acham, equivocadamente, que por causa da grande semelhança entre as línguas “é muito fácil aprender espanhol”, porém isso não é verdade, é justamente esse o ponto aqui defendido: a semelhança

também pode atrapalhar o aprendizado. Nesse sentido, Ringbom (1987) *apud* Gass & Selinker, (1994, p. 146) afirma que “a semelhança [entre duas línguas] pode obscurecer para o aluno que há coisas que ele precisa aprender” (tradução nossa⁶).

A aparente facilidade de uma língua próxima não pode ser base para um aprendizado menos compromissado e menos detalhado: se um aluno tem de aprender mandarim, por exemplo, provavelmente, terá desde o início a sensação de que a tarefa não é simples e que terá de se esforçar bastante. Do mesmo modo, aprender uma língua próxima também tem seus entraves.

É perigoso confiar simplesmente no estereótipo da grande semelhança entre o espanhol e o português (neste caso, o do Brasil), porque, mesmo quando existem similaridades em um nível superficial da língua, outros fatores tanto de natureza gramatical propriamente linguística, bem como de funcionamento discursivo, podem levar a erros sérios de interpretação ou mesmo incompreensão mútua. (MAIA GONZÁLEZ, 2008, p. 5, tradução nossa⁷)

Como anteriormente mencionado neste trabalho, Durão (2008) destaca o fato de haver contestações com relação ao papel da transferência no aprendizado de uma LA, inclusive autores que afirmam que não haveria nenhuma contribuição para o ensino-aprendizado de uma LA o comparar línguas e instruir sobre seus pontos divergentes. A autora, no entanto, não compartilha dessa ideia e afirma sobre teorias que vão nessa direção, em particular sobre o estudo das norte-americanas Dulay e Burt (1972, 1974a, 1974b, 1974c) que buscam provar isso:

[...] acreditavam que havia uma ordem universal e inalterável para a construção das gramáticas das línguas, fossem essas línguas maternas ou estrangeiras, opinião a qual não compartilhamos, porque até os dias de hoje não se encontraram evidências que sustentassem sua afirmação, ancorando nosso ponto de vista tanto no fato de experimentarmos, como usuária de uma língua não materna, a presença da transferência em nossas produções linguísticas nessa língua, quanto no fato de observarmos, diariamente, a manifestação de transferências nos enunciados produzidos por nossos alunos, estudantes brasileiros de espanhol de diferentes níveis de domínio desse idioma e, até mesmo, nas produções linguísticas em sua língua materna (DURÃO, 2008, p. 80)

⁶ No original: “similarities may obscure for the learner the fact that there is something to learn” (RINGBOM 1987 *apud* GASS & SELINKER, 1994, p. 146)

⁷ No original: “[...] resulta peligroso apoyarse simplemente en el estereotipo de la gran semejanza entre el español y el portugués (en este caso, el de Brasil), porque, aun cuando estas semejanzas existen en un nivel superficial de la lengua, otros factores, tanto de naturaleza propriamente lingüística, gramatical, como de funcionamiento discursivo pueden conducir a errores serios de interpretación o incluso a la incompreensión mutua. (MAIA GONZÁLEZ, 2008, p. 5)

É importante destacar que para emitir sua posição a autora considera o que observa em sua experiência profissional na área, o que parece bastante relevante. Ela não nega haver problemas com a concepção de transferência linguística inicialmente proposta, mas destaca sobre o conceito de transferência “[...] não foi (e não é) possível prescindir desse conceito” (DURÃO, 2008, p. 80). Sendo assim, fica claro que há uma necessidade de que se estude esse fenômeno com o intuito de contribuir para o ensino-aprendizado de línguas, já que sua relevância parece inquestionável nos dias atuais.

Considerando a validade do comparar línguas e instruir sobre suas diferenças, e tendo a diferença como ocasião para o processo de transferência, discorre-se a seguir sobre os aspectos transferíveis entre o PB e o espanhol, baseando-se nas diferenças mais marcantes entre as duas línguas.

1.5 ASPECTOS TRANSFERÍVEIS ENTRE PORTUGUÊS E ESPANHOL

Espanhol e português são línguas irmãs, ambas têm sua raiz comum no latim vulgar e apresentam considerável semelhança em todos os níveis (sintático, morfológico, semântico e fonológico). Quando se fala de aspectos que podem ser transferidos de uma língua a outra, muitos são os elementos linguísticos que se encaixam nessa categoria, pois aproximadamente 85% do vocabulário das duas línguas são cognatos (ULSH, 1971 *apud* ALMEIDA FILHO, 2001). O aprendiz de língua espanhola cuja língua materna é o PB já tem o conhecimento de diversos sons, vocábulos e construções que podem ser exatamente iguais ou muito parecidas em língua espanhola, nesses casos basta “transferir” de uma língua a outra o conhecimento que “já se tem”. Um exemplo disso seria um falante de português aprendendo os números em espanhol, pois o número “seis” pode ser escrito e pronunciado da mesma forma nas duas línguas (*seis* [seis]).

Apesar da muita semelhança, ambas as línguas também possuem pontos divergentes, tanto é verdade que, segundo González (1994), as duas línguas são inversamente assimétricas em relação ao preenchimento dos argumentos do sujeito e do objeto, sendo a tendência no português brasileiro preencher cada vez mais o argumento do sujeito com um pronome lexical e representar o objeto direto cada vez mais por uma categoria vazia, enquanto no espanhol acontece exatamente o contrário. Esse fato ilustra muito bem como, em alguns aspectos, as línguas podem ser muito diferentes também.

Para a autora supracitada, a inversa assimetria entre as línguas ocasiona a transferência linguística, fato que se pode interpretar como: a diferença pode ser um campo propício à

transferência. Tendo em conta que as duas línguas, apesar de muito parecidas, também podem apresentar, em alguns aspectos, traços muito diferentes, a simples “técnica” de tentar falar espanhol dizendo uma palavra ou construção apenas “adaptando-a” ao estilo de pronúncia da língua espanhola pode “falhar” quando a esperada semelhança não existir. Nesse caso, as transferências, que resultariam em inadequações ou em construções linguísticas distantes do que se esperaria de um falante nativo, se darão justamente nos pontos divergentes entre as duas línguas.

Partindo dessa perspectiva, é possível prever que o aluno pode ter a transferência como uma “técnica” para falar a língua espanhola, pois se na maioria das vezes as línguas não diferem muito, “não haverá problema” se ele usar uma forma do português fazendo uma “adaptação” ao espanhol, pois a chance de acerto será grande. Como mencionado anteriormente, essas línguas apresentam pontos divergentes e têm suas próprias características que as identificam, os estudantes muitas vezes podem captar esses traços e hipergeneralizá-los como acontece, por exemplo, com o fenômeno da ditongação. O aluno pode aprender as palavras *tratamiento*, *comportamiento* e *sufrimiento* e, generalizando a regra da ditongação, pensar que corretamente se diz “momiento”, “departamiento” e “completamente” quando, na verdade, essas palavras não são ditas assim pelos falantes nativos do idioma.

Claro, a inadequação mencionada acima não é causada pela transferência linguística, mas pode-se observar uma raiz semelhante nas inadequações por hipergeneralização e nas causadas por transferência como defende Brown (2000). Da mesma forma que o aluno “prevê” que a ditongação faz parte da língua e é aplicada sempre, ele também pode ter a falsa “impressão” de que as formas de ambas línguas são sempre parecidas e que uma simples “adaptação” será sempre o suficiente para “falar espanhol”. Imaginemos o seguinte exemplo: um aluno quer dizer a palavra “dente” em espanhol, ele, já tendo “captado” o fenômeno da ditongação, poderia arriscar-se a dizer *diente* e acertaria, porém usaria um termo inadequado se quisesse dizer a palavra “denso” e dissesse “dienso”, pois a ditongação não se aplica neste caso; agora imaginemos que um aluno quer dizer a palavra “gato” em espanhol, fazendo uma “adaptação” à pronúncia do espanhol, ele poderia dizer *gato* [ˈgato] e sua pronúncia estaria adequada, porém se quisesse dizer a palavra “espírito” também em língua espanhola, fazendo apenas uma “adaptação” de pronúncia do português para o espanhol, ele poderia dizer, seguindo a “lógica” anterior, [esˈpirito], quando na verdade essa palavra é pronunciada *espíritu* [esˈpiritu] na língua espanhola. Desse modo, observa-se que a hipergeneralização leva a usar sempre um fenômeno que nem sempre se aplica e a transferência leva a “adaptações” que tampouco se aplicam sempre apesar de funcionarem muitas vezes.

A partir dessas considerações iniciais sobre casos em que o estudante de LA pode transferir padrões da sua LM para a língua estudada, pontua-se a seguir como isso pode se dar no nível léxico-semântico.

1.5.1 Aspectos léxico-semânticos: *divergencias léxicas*

Como já mencionado neste trabalho, há um número enorme de cognatos quando se comparam espanhol e PB, mas, curiosamente, também há um número considerável de palavras que apesar da muita semelhança, tanto na escrita quanto na pronúncia, têm significado totalmente diferente, ou seja, se trata dos falsos cognatos. Entre as duas línguas também há palavras que, apesar de ter o mesmo sentido, têm escrita particular em cada língua, ou seja, o léxico das duas línguas mesmo sendo muito semelhante, pode divergir basicamente quanto à forma de pronunciar, de escrever, quanto à tonicidade e quanto ao sentido.

As divergências léxicas podem acarretar um maior grau de dificuldade para o aprendizado do vocabulário (SILVA, 2004). As palavras parecidas serão adquiridas com maior facilidade, porém as que são diferentes podem acabar desencadeando o processo de transferência linguística. Se no nível morfossintático pode-se falar de uma inversa assimetria entre português e espanhol (GONZALEZ, 1994) como ponto que demonstra claramente que essas línguas também possuem diferenças importantes apesar da muita semelhança, no nível léxico-semântico pode-se apontar as divergências léxicas como tal. Essas divergências merecem atenção especial no ensino de Espanhol como Língua Adicional (doravante ELA), pois eventuais processos de transferência podem passar despercebidos e acabar resultando em fossilização.

Com relação à dificuldade para o aprendizado a nível léxico-semântico em espanhol, Silva (2004) apresenta um quadro que ilustra isso muito bem:

Quadro 1: Níveis de dificuldade na aprendizagem do léxico

SEMELHANTES	DIFERENTES	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS
1. forma e sentido (<i>cognatos</i>)	-	fácil	hotel, flor, hospital (‘hotel’, ‘flor’, ‘hospital’)
2. forma	sentido (<i>Heterossemânticos</i>)	difícil	abate, taller, cuchillo (‘abade’, ‘oficina’, ‘faca’)
3. sentido	forma	normal	ordenador, chancla

	<i>(Formas diferentes)</i>		(‘computador’, ‘chinelos’)
4. -	forma e sentido <i>(Sentidos estranhos)</i>	difícil	mil millones (‘um bilhão’)
5. -	construção morfológica <i>(Novos tipos de forma)</i>	difícil	anoche, por tanto (‘ontem à noite’, ‘portanto’)
6. sentido primário	conotação <i>(Conotação diferente)</i>	difícil	araña, plomo (‘lustre; prostituta’, ‘chato’)
7. sentido, mas com restrições na distribuição geográfica <i>(restrições geográficas)</i>	-	difícil/especial	ómnibus, guagua, coletivo, buseta (‘veículos automotivos de grande tamanho, que servem para transportar pessoas’)

Fonte: Silva (2004, p. 74)

O quadro da autora classifica o léxico de acordo com a dificuldade que apresenta e essa dificuldade é maior justamente quando se trata de vocábulos que são diferentes dos do PB. Ela explica que as palavras que são semelhantes quanto à forma e ao sentido são as mais fáceis de aprender por falantes de PB e que há milhares de palavras nessa situação; também apresenta palavras cujo nível de dificuldade classifica como “normal”, essas palavras são as que têm uma forma diferente na língua espanhola; são apresentadas ainda palavras de nível “difícil” que são aquelas que têm uma construção morfológica diferente ou conotação diferente e, por último, aparece a classificação “difícil/especial” que diz respeito às palavras usadas apenas em determinadas regiões onde a língua espanhola é falada, ou seja, que terão de ser abandonadas ou usadas de acordo com o lugar onde se está ou de acordo com o ouvinte/leitor da mensagem transmitida.

O quadro apresentado é uma mostra clara de como duas línguas, apesar de uma raiz comum, podem evoluir por caminhos bem diferentes com relação a alguns aspectos: com o passar dos anos, as palavras ganham em cada língua formas diferentes, sentidos diferentes, conotações diferentes e novos elementos vão sendo acrescentados a uma língua ou à outra, essa mudança repercute no sentido das palavras de tal maneira que, em muitos casos, já não se pode usar mais uma palavra em uma expressão que algum dia pode ter sido comum às duas línguas, um exemplo disso seria o elemento linguístico que cada língua utiliza antes do dia de uma data:

no português se pode dizer “ele nasceu em 9 de agosto de 1977” enquanto que em espanhol é comum dizer “él nació el 9 de agosto de 1977” (exemplo meu). Observa-se que antes do número que representa o dia se usa a preposição “em” em português, já no espanhol usa-se o artigo “el”. São de exemplos como esse que se percebe a importância de dar bastante atenção ao léxico, às palavras que serão escolhidas para compor uma construção maior (orações, períodos, textos...), nesse sentido Silva (2004. p. 98) afirma:

[...] procuramos [...] mostrar [...] a validade de se analisar e aplicar princípios da análise contrastiva, a partir da produção e compreensão oral e escrita de alunos, com aulas e materiais que deem ênfase ao contraste entre as línguas, com a finalidade superar as dificuldades, e promover a conscientização dos mesmos quanto às semelhanças e às diferenças entre o português e o espanhol, ou seja, quanto à distinção entre os pontos divergentes entre as duas línguas e à regularidade entre ambas, e, conseqüentemente, a superação desses obstáculos enfrentados durante o processo de ensino–aprendizagem [...]

Questões léxico-semânticas, quando não são bem entendidas pelos alunos, podem levar a incompreensões, problemas de interpretação e dificuldades em uma conversa com estrangeiros, além de dificultar o desenvolvimento de suas competências linguística e comunicativa, daí a importância de um estudo comprometido em mostrar, analisar e esclarecer essas diferenças de modo que possam realmente ser internalizadas.

Do mesmo modo que deve haver uma preocupação e cuidado com a internalização dos aspectos léxico-semânticos da LA, também se faz necessário observar isso a nível morfossintático. Sendo assim, a seguir discorre-se sobre a possibilidade da transferência no uso de três tempos verbais cujo emprego adequado foi avaliado nas provas orais que servem de base para esta pesquisa.

1.5.2 Aspectos morfossintáticos: *pretéritos perfecto compuesto, indefinido e imperfecto*

Apesar da enorme semelhança entre português e espanhol, os tempos verbais das duas línguas não são necessariamente equivalentes em relação as suas formas, sentidos que expressam e contextos de uso. Segundo relatam Soler e Fernández (2016), há divergências no uso dos tempos verbais em PB e em espanhol. Ainda que haja também pontos de convergência, as autoras afirmam que as divergências podem trazer dificuldade para os alunos e para os professores de ELA. Muitas vezes, os tempos verbais até são conhecidos nas duas línguas com nomes praticamente idênticos (o *pretérito imperfecto* do espanhol, por exemplo, é conhecido no português como “pretérito imperfeito”), porém isso não significa necessariamente que sejam usados nas duas línguas em contextos totalmente equivalentes,

inclusive até quando os tempos verbais são essencialmente equivalentes, seus contextos de uso podem variar.

De modo geral, é preciso considerar diferenças significativas com o português para empregar os tempos verbais do passado do espanhol de maneira efetiva no que diz respeito a forma, a sentido e a contextos de uso. Masip (2010) destaca que supõe uma tarefa complicada para o brasileiro conjugar os tempos verbais do espanhol. De fato as divergências que há entre uma língua e outra podem acabar causando muitas dúvidas num contexto em que pode parecer que a semelhança será sempre a regra.

Neste trabalho, busca-se analisar casos de transferência no uso de três tempos verbais (*pretérito perfecto compuesto*, *pretérito indefinido* e *pretérito imperfecto*), esses tempos verbais foram objeto de avaliação nas provas orais gravadas para esta pesquisa. O *pretérito imperfecto* do espanhol tem seu equivalente no “pretérito imperfeito” do português. De modo geral, os dois tempos verbais apresentam uso muito semelhante em ambas as línguas. Bechara (2009) destaca em sua obra que o pretérito imperfeito expressa uma ação prolongada, não uma ação pontual, e que os limites dessa ação (início e fim), não estão claros, geralmente não é explicado quando a ação terminaria, além disso, esse é um tempo verbal que, segundo o autor, serve para transportar-se a uma época do passado e descrever o que naquele momento era presente. De igual modo, o *pretérito imperfecto* espanhol, também diz respeito a uma ação prolongada no passado na qual não fica claro os momentos de início e término da ação. De acordo com a Real Academia Espanhola (RAE) e a Associação das Academias de Língua Espanhola (ASALE) (2010, p. 445), “[o *pretérito imperfecto*] apresenta as ações em curso, focando no seu desenvolvimento interno sem fazer alusão nem ao seu começo nem ao seu final.” (tradução nossa⁸). Obviamente, há muitos aspectos que devem ser considerados com relação a esses dois tempos verbais, porém o anteriormente relatado deixa claro que ambos são usados, em sua essência, para o mesmo fim e, portanto, não significa um desafio muito complicado para o falante nativo de PB ter que usar o *pretérito imperfecto* no espanhol.

Por sua vez, o *pretérito indefinido* (também conhecido como *pretérito perfecto simple*), equivale ao pretérito perfeito do português. Os dois tempos verbais são utilizados para falar de ações pontuais no passado. Bechara (2009) destaca que o pretérito perfeito coloca a ação dentro de um limite temporal: “entre março e abril tive que trabalhar muito” (exemplo nosso). A RAE e ASALE (2010, p. 441) destacam sobre o tempo verbal do espanhol: “o *pretérito perfecto simple* localiza uma situação num ponto da linha temporal anterior ao momento da

⁸ No original: “presenta las situaciones en su curso, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final” (RAE & ASALE, 2010, p. 445)

fala” (tradução nossa⁹). Apesar de, essencialmente, serem equivalentes, o *pretérito indefinido* do espanhol não é usado em todos os contextos que pode ser usado o pretérito perfeito em português, esse ponto ficará mais claro a seguir ainda nesta seção.

Se por um lado, os pretéritos imperfeitos se equivalem nas duas línguas, não acontece o mesmo com o com os pretéritos compostos. O *pretérito perfecto compuesto* (ou apenas *pretérito perfecto*), apesar de estruturalmente ser muito semelhante ao que Bechara (2009) chama no PB de “pretérito composto”, esses tempos verbais não são semanticamente equivalentes. Pode-se afirmar, quando se faz uma comparação entre português e espanhol buscando os tempos verbais equivalentes, que o *pretérito perfecto* da língua espanhola é um tempo verbal “extra”, pois o que se expressa em português usando o pretérito perfeito (tempo verbal simples) pode-se expressar em espanhol usando o *pretérito indefinido* ou o *pretérito perfecto compuesto*, sendo o uso de um ou de outro condicionado essencialmente por questões semânticas.

O uso do *pretérito perfecto* pode se apresentar como algo desafiador (no seu aspecto semântico) para o falante de PB. O falante brasileiro só tem a sua disposição, por assim dizer, o pretérito perfeito, para se expressar na sua LM, porém quando estuda a língua espanhola é informado ou tem de perceber que nessa língua há duas opções, dois tempos verbais que pode usar para expressar o que em sua língua expressa com o uso de apenas um tempo verbal. O problema principal parece ser compreender em que contextos usar um ou outro, de fato não é uma questão muito simples até porque isso pode variar entre os próprios falantes nativos da língua, dependendo de que país eles sejam. Um ponto importante é que o *pretérito perfecto compuesto* é estruturalmente parecido com o pretérito composto do PB e os alunos podem confundir os tempos verbais por causa dessa semelhança, tendo-os como equivalentes o que pode favorecer o processo de transferência.

Com relação ao pretérito composto, Bechara (2009, p. 236) afirma que ele expressa “repetição ou prolongação de um fato até o momento em que se fala, ou fato habitual”, sendo assim, esse tempo verbal não pode ser usado para expressar uma ação concluída no passado, em contrapartida, o *pretérito perfecto* pode ser usado para esse fim. De acordo com a RAE e ASALE (2010, p. 438) esse tempo verbal “é usado para fazer referência a certas situações pretéritas, sejam elas pontuais ou duradouras” (tradução nossa¹⁰), um exemplo desse uso seria: *he terminado todo lo que tenía que hacer* (exemplo nosso), a citada obra ainda destaca que o

⁹ No original: “El pretérito perfecto simple localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla” (RAE & ASALE, 2010, p. 441)

¹⁰ No original: “se usa para hacer referencia a ciertas situaciones pretéritas, sean puntuales o durativas.” (RAE & ASALE 2010, p. 439)

uso do *pretérito perfecto* para pontuar que uma ação concluída no passado aconteceu num tempo que ainda é o presente, para isso, usa-se alguma expressão temporal que indique um tempo ainda presente: *Hoy he ido de compras con mi madre.* (exemplo nosso). Sendo assim, ambos tempos verbais (*pretérito perfecto* e pretérito composto), não são equivalentes como pode pensar ou intuir um aluno de LA por causa da semelhança estrutural entre os dois: “*he cantado*” e “tenho cantado”, ambos têm na sua estrutura um verbo conjugado no presente e outro verbo no particípio, ou seja, são estruturalmente muito parecidos, porém divergem quanto ao valor semântico da mensagem que transmitem.

Aprofundando a análise dos aspectos que podem ser transferidos entre uma língua e outra, a seguir discutem-se alguns pontos de diferença e semelhança entre espanhol e PB a nível fonético-fonológico.

1.5.3 Aspectos fonético-fonológicos: pronúncia parecida que deixa dúvidas

Este, talvez, seja um dos níveis que pode apresentar mais transferências, essa afirmação está em consonância com Pavón (2008, p. 120) que escreve “[...] provavelmente, uma das mais visíveis é a interferência fônica, o que é conhecido como *sotaque estrangeiro*.” (grifo no original, tradução nossa¹¹). Apesar disso, este parece ser o nível ao qual, muitas vezes, se dá menos atenção nas aulas das escolas regulares. Não é difícil perceber que, de modo geral, não há uma grande preocupação com a pronúncia adequada dos alunos ou ao menos um processo de conscientização de que, apesar da proximidade entre as duas línguas, nem sempre a pronúncia com sotaque muito marcado estará isenta a problemas de comunicação.

Ao desenvolver um estudo focado na oralidade de alunos de espanhol que foram acompanhados por quatro anos, Cruz (2001) afirma que, apesar de que os sujeitos de sua pesquisa apresentavam incorreções fonético-fonológicas constantes, nenhum deles relatou em entrevista ter problemas com a fonética do espanhol. Esse fato parece muito significativo: por que todos os alunos sujeitos da pesquisa “esqueceram” da fonética da LA? Será que existe nas escolas um trabalho sistemático para ao menos “dizer” aos alunos que a LA estudada tem sons novos para eles? Será que esse trabalho os conscientiza que estão diante de uma nova “realidade fonética”? Estes questionamentos parecem um ponto muito importante se o que se

¹¹ No original: “Probablemente, una de las más visibles es la interferencia fónica, lo que se conoce como *acento extranjero*” (PAVÓN, 2008, p. 120, grifo no original)

pretende desenvolver é um ensino efetivo cujo objetivo seja fazer com que o aluno interaja satisfatoriamente na LA.

Como não poderia ser diferente, fonética e fonologicamente espanhol e PB também são línguas muito parecidas, porém, de modo semelhante ao que acontece com o níveis morfossintático e léxico-semântico, a nível fonético-fonológico existem diferenças significativas entre as línguas que podem não ser percebidas pelo aprendiz de LA que vai precisar receber a informação para que não fossilize pronúncias inadequadas e até distantes do que pode ser compreendido na língua estudada. Essas diferenças podem causar transferências que causarão inadequações na produção dos alunos de LA, de fato Cruz (2001) em seu estudo observou que a maior parte das inadequações cometidas pelos alunos foram resultado do processo de transferência linguística.

Em uma obra bastante detalhada da fonética do espanhol, Masip (2010) destaca as dificuldades dos estudantes brasileiros de língua espanhola. O autor faz uma análise bastante detalhada e didática e o faz por letra do alfabeto, já que há uma relação muito próxima entre fala e escrita no sentido de que geralmente cada letra representa um som apenas na língua espanhola, com poucas exceções, como é possível verificar na obra citada. O autor destaca, por exemplo, um ponto que seguramente é uma das principais dificuldades de pronúncia para um falante de PB: o tema da nasalização. Entre as inadequações de pronúncia que o falante de PB geralmente comete está o nasalizar excessivamente as vogais quando estão perto de consoantes nasais, algo que o falante nativo não faz. A pronúncia excessivamente anasalada não causa problemas de comunicação para o estudante brasileiro de língua espanhola, mas se trata de algo que não é comum à língua espanhola.

A título de observação das diferenças fonéticas entre as duas línguas, apresentam-se quadros abaixo que mostram um panorama dos sons em ambas as línguas. Os quadros foram elaborados pelo autor desta pesquisa com o intuito de poder detalhar ao máximo as diferenças e similaridades fonéticas entre as línguas em questão. Os dois primeiros quadros, que mostram os sons vocálicos, foram construídos com base nas explicações de Masip (2010) utilizando os símbolos do IPA, o terceiro quadro, que relaciona sons e grafemas a modo de comparação das duas línguas, foi construído com base também nas explicações de Masip (2010) e Cruz (2001) além das considerações de Henriques (2007). O terceiro quadro também foi construído utilizando símbolos do IPA. Esse quadro apresenta os sons das consoantes. Aquelas que apresentam diferenças de pronúncia nas duas línguas estão em destaque, é importante frisar ainda que nesse quadro leva-se em consideração uma pronúncia mais “padrão” do espanhol americano.

Quadro 2: Sons das vogais do português

Fechados	i ĩ ɪ		ũ u ʊ
Semifechados	e ě	ə	õ o
Semiabertos	ɛ		ɔ
Aberto		a ã	
	Anteriores	Central	Posteriores

Fonte: Autoria própria com base em Masip (2010) e IPA (2015)

Quadro 3: Sons das vogais do espanhol

Fechados	i ɪ		u ʊ
Semifechados	e		o
Semiabertos			
Aberto		a	
	Anteriores	Central	Posteriores

Fonte: Autoria própria com base em Masip (2010) e IPA (2015)

Quadro 4: Sons das consoantes do português do Brasil e do espanhol americano

Consoante	Sons no português	Sons no espanhol
b	[b]	[b] [β]
c	[k] [s]	[k] [s]
d	[d] [dʒ]	[d] [ð]
f	[f]	[f]
g	[g] [ʒ]	[g] [ɣ] [x] [h]
h	<i>cons. muda</i>	<i>cons. muda</i>
j	[ʒ]	[x] [h]
k	[k]	[k]
l	[l] [ʎ]	[l]
m	[m]	[m]
n	[n]	[n]
p	[p]	[p] (<i>mudo às vezes</i>)
q	[k]	[k]
r	[h] [r]	[r] [r]
s	[s] [z] [ʒ] [ʃ]	[s]
t	[t] [tʃ]	[t]
v	[v]	[b] [β]
x	[ks] [s] [z] [ʃ]	[ks] [s]
y	[i]	[dʒ] [i]
z	[z] [s]	[s]

Fonte: Autoria própria com base em Masip (2010), Cruz (2001), Henriques (2007) e IPA (2015)

Pelo último quadro apresentado é possível notar que há diferenças de pronúncias (ainda que pontuais em alguns casos) em praticamente todas as consoantes do alfabeto. Algumas

diferenças são bem sutis e podem até ser difíceis de perceber pelo aluno de LA que, portanto, pode acabar usando a pronúncia da sua LM e fossilizar algumas pronúncias. Daí a importância de um trabalho com a pronúncia que, antes de qualquer coisa, seja esclarecedor para que o aluno possa desenvolver da melhor forma a maneira como pronuncia as palavras, além disso, esse trabalho precisa levar em consideração a região em que o estudante vive, já que o Brasil é um país que apresenta pronúncias variadas e isso precisa ser levado em consideração no ensino de uma LA, o fenômeno da palatalização de /d/ e /t/ no PB, por exemplo, como sinalizado por Santos (2016), não acontece em todas as regiões do Brasil, fatos como esse devem ser levados em conta pelo professor de uma LA.

Tendo observado as diferenças, tanto nos sons das consoantes quanto nos sons das vogais, ilustradas nos quadros anteriores, resulta importante pontuar as inadequações de pronúncia que já foram observadas em trabalhos anteriores, pois muitos delas se dão por transferência linguística. Essa é uma observação que faz Schuster (2009) sobre o trabalho de Brandão (2003), esta última pontua em seu trabalho as seguintes inadequações na produção de aprendizes de espanhol que participaram de seu estudo¹²:

- Qualidade vocálica de /e/ e /o/
- Neutralização entre os fonemas /e/ e /i/
- Neutralização entre os fonemas /o/ e /u/
- Monotongação
- Ditongação
- Ditongação/nasalização
- Queda de consoante em final de sílaba
- Inadequações na pronúncia de ‘x’
- Realização de /d/ como [dʒ] na sequência /dɪ /
- Realização de /t/ como [tʃ]
- Vocalização de /l/
- Sonorização de /s/
- Oposição entre /v/ e /b/
- Variações na pronúncia de ‘g’ e ‘j’
- Variações na pronúncia de /r/

As inadequações apresentadas por Brandão (2003) de fato são observadas na fala dos brasileiros, como corrobora Schuster (2009), porém, como já pontuado, há que se levar em consideração que, dependendo da região do Brasil da qual o aprendiz de espanhol é natural,

¹² (BRANDÃO, 2003, p. 165 e 177)

ele produz alguns sons diferentes na sua LM para a pronúncia de algumas palavras e, portanto, seu aprendizado de espanhol irá apresentar diferenças em relação a outros aprendizes que tem uma gama de sons diferenciada no nível regional da sua LM.

Tendo entendido um pouco sobre os casos de transferência que podem ocorrer nos níveis apresentados e as ponderações relativas ao ensino, a seguir discorre-se sobre a metodologia usada neste trabalho, trazendo detalhes sobre o ambiente da pesquisa, os seus participantes e os critérios empregados para a coleta de dados.

2 DESENHO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentados detalhes sobre a metodologia adotada para a realização da presente pesquisa. Na seção 2.1 será apresentada a abordagem metodológica utilizada; na seção 2.2 haverá detalhes sobre o contexto da pesquisa, quem são seus participantes e sobre a avaliação oral da qual se vai colher dados, inadequações que podem ser ocasionadas por transferência linguística; na seção seguinte, 2.3, discorrer-se-á sobre os instrumentos de coleta de dados, trazendo critérios utilizados para que essa coleta acontecesse e esclarecimentos sobre a transcrição realizada numa proposta etnográfica e sobre a transcrição fonética utilizada para a coleta de dados a nível fonético-fonológico.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No que diz respeito ao enquadramento metodológico, esta é uma pesquisa de tipo descritiva. De acordo com Gil (2002) essas pesquisas têm como objetivo principal a descrição das características de um fenômeno, é também de natureza qualitativa, pois busca aprofundar a análise sobre os casos encontrados de transferência linguística no *corpus* analisado, discorrendo sobre os detalhes observados nas ocorrências desse fenômeno, não dispondo, porém de um número muito grande de participantes (apenas seis), o que inviabilizaria chegar a conclusões com base unicamente em dados estatísticos.

A fim de esclarecer as condições da realização da pesquisa, mostra-se a seguir o contexto em que ela se desenvolveu, um ambiente no qual o desenvolvimento da fala é algo muito importante já que os estudantes participantes podem participar de um intercâmbio.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual de ensino integral em Serra Talhada, Pernambuco a pouco mais de 400 km da capital do estado, Recife. Os alunos participantes da pesquisa estudam pelo Programa Ganhe o Mundo (PGM). É preciso considerar algumas informações relevantes sobre esse programa, sobre a escola e sobre os alunos que a frequentam para entender melhor o contexto desta pesquisa.

Os alunos que participam desse programa do governo estadual, que oferece cursos de espanhol, inglês e até alemão, escolhem por conta própria participar do programa ou não e, também escolhem a língua que querem estudar (apesar de que a oferta de alemão é bem reduzida em relação a inglês e espanhol). É importante levar em consideração nesse ponto a possibilidade de escolha do aluno, primeiro ele escolhe se quer fazer um curso de línguas e, segundo, escolhe a língua desejada. É importante pontuar que essas escolhas não são dadas, na maioria das vezes, nas aulas regulares de uma escola estadual em Pernambuco. Os alunos têm de estudar uma LA mesmo que não achem isso importante ou com aplicação prática na vida deles. Além disso, eles têm de estudar a língua oferecida na grade da escola, mesmo não tendo nenhuma preferência por estudar essa língua. Há também o caso de escolas que oferecem mais de uma língua, nesse caso pode dar-se o fato de o aluno desprezar a(s) aula(s) da língua que menos lhe interessa.

Os alunos participantes desta pesquisa tinham aulas na escola nos turnos manhã e tarde e o curso acontecia no turno da noite, ou seja, esses alunos assistiam aula em três turnos diferentes, fato do qual pode-se concluir que, certamente, demandava bastante esforço por parte deles fazer esse curso depois de passar muitas horas na escola.

Muitos desses alunos estavam perseguindo o sonho de conhecer outro país, fazer um intercâmbio, já que o programa premia os mais bem avaliados em “testes de proficiência” (feitos pelo próprio programa), com essa possibilidade. Viajar pode ser algo muito motivador para impulsionar os estudos desses alunos, principalmente para aqueles que se identificam bastante com outra cultura, têm enorme desejo de conhecê-la e não podem, por conta própria, custear uma viagem dessa magnitude, muito menos em se tratando de passar até seis meses fora do país, submerso em outra cultura.

Diferentemente das aulas regulares de língua estrangeira na escola, o PGM se preocupa mais com a fala dos alunos, pois o objetivo principal é prepará-los para falar o idioma de fato, com as pessoas que conhecerão em outro país na experiência do intercâmbio. O ambiente, com turmas geralmente pequenas, favorece a proximidade entre professor e alunos e entre os próprios alunos, evitando, por exemplo, o problema que se vivencia nas aulas regulares de língua estrangeira nas escolas: salas às vezes muito cheias e desinteresse por parte dos alunos, já que geralmente só há uma ou duas aulas da disciplina por semana e também pelos problemas acima mencionados.

Os professores do PGM, em grande parte, são alunos que participaram do programa, fizeram intercâmbio e, depois de voltar ao país, começaram a dar aulas. Esses professores participam de encontros de treinamento e capacitação para ministrar as aulas. Uma das

orientações principais dadas aos professores nesses encontros é a de que os alunos sejam estimulados a falar sempre que possível no idioma que estão aprendendo, pois além de desenvolver conhecimentos gramaticais, eles precisam também desenvolver a habilidade da fala. Há provas com certa regularidade no programa, e os alunos são sempre avaliados em duas modalidades: na modalidade escrita e na modalidade oral. Essas notas podem servir inclusive como critério de desempate para decidir quem viaja para o intercâmbio ou não.

Dados os fatos mencionados, entende-se que o ambiente da pesquisa é favorável para a coleta de dados, pois se trata de um ambiente em que desenvolver a fala espontânea e clara é uma preocupação abraçada por todos. Ter apenas o conhecimento de conceitos gramaticais sobre a língua não basta na visão da coordenação pedagógica do PGM, é preciso, mais que isso, usar a língua de forma eficiente em situações reais de interação.

Depois de entender um pouco sobre o contexto em que a pesquisa se desenvolve, um ambiente que preza pelo ensino efetivo da habilidade da fala, discorre-se na sequência sobre os sujeitos participantes, trazendo dados importantes sobre eles.

2.2.1 Os sujeitos da pesquisa

Este trabalho foi levado a cabo com estudantes do 1º ano do Ensino Médio regular em uma escola de referência localizada no interior de Pernambuco. Os alunos da escola frequentam aulas de língua oferecidas pelo Programa Ganhe o Mundo (PGM) do governo do estado de Pernambuco.

Os alunos do 1º ano do Ensino Médio podem se inscrever para participar do programa. No ato da inscrição, eles escolhem a língua que desejam aprender, inglês ou espanhol (mais recentemente, começou-se a oferecer alemão também). Para poder viajar, caso sejam aprovados, os alunos devem atender a alguns critérios, como ter idade adequada ao seu estágio de estudo na escola (preferencialmente 14 ou 15 anos) e demonstrar bons conhecimentos de língua portuguesa e matemática além, é claro, do conhecimento da LA estudada.

Para saber quais alunos viajarão, é feito um diagnóstico do conhecimento dos alunos em língua portuguesa, matemática e na LA através de uma prova (escrita apenas) aplicada pelo governo do estado.

Além de terem praticamente a mesma idade, todos os alunos participantes da pesquisa se encontravam no nível “iniciante”, e tinham, mais ou menos, dois meses de aula apenas,

pois as aulas começaram em setembro de 2017 e, no momento da pesquisa (novembro de 2017), eles se encontravam ainda no primeiro de três módulos oferecidos pelo programa desse ano.

Os alunos tinham de passar por provas escritas e orais com regularidade. Com relação à prova oral gravada para realização deste trabalho, discorre-se a seguir sobre como se deu a aplicação e sobre o conteúdo que motivou a realização dessa verificação de aprendizagem.

2.2.2 Sobre a prova oral aplicada

Os dados desta pesquisa foram retirados de gravações de seis (06) provas orais que foram posteriormente transcritas. Essas seis provas foram consideradas para a análise, pois esse foi o número de alunos presentes no dia da gravação (alguns alunos faltaram e, portanto, não tiveram suas provas gravadas).

A prova estava dividida em dois momentos e tinha por objetivo verificar o conhecimento dos alunos sobre três tempos verbais estudados anteriormente: *pretérito perfecto compuesto*, *pretérito indefinido* e *pretérito imperfecto*. Para alcançar tal objetivo, a prova continha, no primeiro momento, perguntas pessoais simples sobre temas tais como rotina, estudo e passatempos (*¿qué has hecho hoy? ¿cuándo fue la última vez que bailaste? ¿dónde estudiabas el año pasado?*). No segundo momento, os alunos tinham de conjugar alguns verbos em cada um dos tempos verbais estudados, como, por exemplo, o verbo *cantar* no *pretérito indefinido* (*yo canté, tú cantaste, él cantó, nosotros cantamos, vosotros cantasteis, ellos cantaron*), no *pretérito perfecto* (*yo he cantado, tú has cantado, él ha cantado, nosotros hemos cantado, vosotros habéis cantado, ellos han cantado*) e no *pretérito imperfecto* (*yo cantaba, tú cantabas, él cantaba, nosotros cantábamos, vosotros cantabais, ellos cantaban*).

Neste trabalho houve uma preocupação com o fato de ter dados retirados de falas que se aproximassem ao máximo das interações reais da língua, com relação a isso, é preciso considerar alguns pontos importantes. Será que a prova, da maneira como foi proposta e aplicada, prezava por reproduzir, na medida do possível, uma interação real da língua? Bem, o primeiro ponto a considerar é o fato de que a prova era composta, no primeiro momento, por perguntas às quais os alunos tinham acesso unicamente através da fala, o professor poderia ter escrito essas perguntas no quadro, por exemplo, porém não o fez, se o fizesse estaria “quebrando” o processo natural da fala, pois, segundo Oliveira (2015, p. 135)

Ler em voz alta não é falar, é oralizar textos escritos. O professor precisa ter consciência disso para não cair na armadilha de acreditar que seus alunos estão falando inglês [ou outra língua estrangeira], ao realizarem leituras em voz alta.

Ao considerar o ensino da fala, ou de uma LA de modo geral, dentro da perspectiva do sociointeracionismo, é preciso ter em mente que “[...] o ensino de LE não pode deixar de considerar a língua em uso [...]” como afirmam Norte e Messias (2011, p. 37). Tendo em conta que o ensino efetivo não deve desvencilhar a língua do seu uso, há pontos positivos a serem observados na prova realizada: os alunos não seguiam estritamente um “roteiro” escrito que “pensaria” completamente por eles, como aconteceria se tudo que fossem falar estivesse escrito, tinham certa autonomia, pois podiam dar suas respostas baseados em sua realidade.

Com relação ao segundo momento da prova (conjugação em voz alta em tempos verbais diferentes), talvez não se possa afirmar que se tenta reproduzir uma interação real de uso da língua com todas as implicações que isso tem. Alunos e professor não estão mais na conversa de antes, o aluno recebe apenas a informação do verbo que tem de conjugar e, em voz alta, faz a conjugação. De acordo com Oliveira (2015), existem atividades que podem aparentar que o aluno está falando a língua que aprende, mas ele, depois de apenas ter decorado tudo que teria de dizer em uma apresentação ou tarefa oral, pode estar, na verdade, fazendo uma leitura em voz alta e não falando. No entanto, isso não quer dizer necessariamente que a atividade proposta no segundo momento da prova “não serve para nada” e não deve ser aplicada. O mesmo autor ao falar sobre precisão gramatical e fluência, deixa claro que uma não deve ser considerada mais importante que a outra ou desprezada em detrimento da outra. Sendo assim, pode-se afirmar que há validade na atividade do segundo momento da prova oral, apesar do seu foco maior na precisão gramatical.

Os alunos respondiam às perguntas feitas pelo professor (do primeiro momento da prova), e, muitas vezes, já recebiam um *feedback* antes de responder à próxima pergunta. As respostas deveriam ser dadas dentro de um critério que ele havia estabelecido: responder usando o mesmo tempo verbal que fora usado na pergunta. Apesar do estabelecimento desse critério, quando algum aluno respondia em qualquer um dos três tempos verbais do passado que estavam em pauta, se fosse possível aquela resposta, o professor explicava que a resposta estava “certa”, mas que ele queria ouvi-la no mesmo tempo verbal que perguntara. Nesse ponto é importante destacar que apesar de que a “exigência” do uso de um determinado tempo verbal seria uma quebra na fala natural dos alunos, há que se levar em consideração que as respostas adequadas nem sempre eram desprezadas, quando o tempo verbal escolhido pelo

aluno era diferente do esperado pelo professor, o próprio professor, em alguns momentos, fez questão de dizer que a resposta estava adequada, apesar do não uso do tempo verbal esperado. Além disso, os alunos não demonstraram muita preocupação com o tempo verbal ser exatamente o solicitado pelo professor, mas procuraram responder às perguntas e o fizeram com certa espontaneidade. Em relação ao segundo momento, o professor também dava *feedback* à medida que os alunos iam conjugando os verbos e os ajudava se eles não conseguissem.

Compreendidas questões relativas à prova aplicada, a seguir explica-se sobre os instrumentos utilizados para a coleta de dados: como foram realizadas as gravações e transcrições necessárias no processo.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

2.3.1 Sobre a coleta de dados

É importante salientar que as gravações foram feitas com aparelho celular e que a sala era barulhenta por causa dos ventiladores que produziam bastante ruído. A coleta dos dados fornecidos pela transcrição leva em consideração esse fato, pois em alguns momentos não foi possível a compreensão do que foi falado e alguns trechos da transcrição são hipóteses do transcritor, esses trechos não foram levados em consideração no momento da coleta de dados para análise e não fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

Os dados deste trabalho são as inadequações cometidas pelos alunos durante cada um dos dois momentos da prova à qual foram submetidos. No entanto, não foram consideradas todas as inadequações encontradas para fazer parte do *corpus* desta pesquisa, pois foi estabelecido um critério para a coleta de dados. O critério estabelecido diz respeito a descartar os dados de falas consideradas não espontâneas e considerar apenas os dados de falas consideradas espontâneas. Observando esse critério, foram descartadas as respostas dos alunos que não foram interpretadas como espontâneas, também foram descartadas aquelas que claramente eram palpites apresentados em sequência na tentativa de dar uma resposta que fosse aceita pelo professor.

Esse critério foi estabelecido com o intuito de coletar os dados advindos de um contexto mais próximo possível da interação natural entre dois falantes de uma língua (dadas

as possibilidades, levando em consideração a metodologia empregada na aplicação da prova), e para atender ao que afirma Capilla (2009, p. 6) “[...] existe diferença entre erros mais ou menos sistemáticos e lapsos ou enganos involuntários que também sofrem os nativos”, a intenção aqui é coletar os “erros mais ou menos sistemáticos”, embora, como afirma a própria autora, seja difícil precisar isso, e descartar os que são “lapsos ou enganos involuntários”. Foram eliminadas do *corpus* respostas que demonstravam não ser espontâneas o que é o caso, por exemplo, quando o aluno expressa claramente muita hesitação ou dúvida antes de responder, algo que “quebra” a conversa.

Tendo em mente que o principal intuito é coletar dados que melhor reflitam as características de algo o mais próximo possível de uma interação real de uso da LA, dentro das possibilidades que o material analisado oferece, discorre-se na sequência sobre os critérios para outra etapa do processo: a transcrição das provas orais numa proposta etnográfica.

2.3.2 Transcrição das provas orais

Para a transcrição das provas orais segue-se o modelo do NURC pelo muito tempo e relevância desse projeto que tem um trabalho tanto a nível nacional como internacional na produção de trabalhos acadêmicos. As normas adotadas podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 5 - Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção

Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que faz m com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. na casa da sua irmã B. [sexta-feira? A. fizeram LÁ... B. [cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: PRETI (1999, p.19-20)

Os participantes desta pesquisa tiveram suas falas transcritas nesta proposta a fim de que se pudessem observar com detalhes suas falas para a coleta dos dados. Porém, para análise a nível fonético-fonológico, optou-se por realizar transcrição fonética de uma parte da prova em que a língua espanhola foi usada. A seguir apresentam-se os detalhes de como foi feita essa transcrição e sob que critérios.

2.3.3 Transcrição fonética da fala dos estudantes

As falas dos seis participantes desta pesquisa também foram transcritas foneticamente para análise posterior de processos de transferência linguística na pronúncia dos estudantes. Para a realização da transcrição, foram levados em consideração os conceitos e ensinamentos presentes na obra de Masip (2010), o estudo de Cruz (2001) e o modelo de transcrição de Henriques (2007); os símbolos utilizados na transcrição foram os do Alfabeto Fonético Internacional (IPA-sigla em inglês).

Tendo em vista que este não pretende ser um trabalho exaustivo, foi transcrito foneticamente apenas o primeiro momento da prova que, como foi explicado, é o que corresponde à primeira parte da prova em que os alunos tinham de responder perguntas em língua espanhola. Um detalhe importante é que, durante a prova, nem sempre o professor e o aluno falavam espanhol, quando havia alguma dúvida ou explicação usava-se o português. Além disso, esta pesquisa tem foco apenas na fala do aluno e apenas na língua espanhola, desse modo, a transcrição fonética feita foi apenas das respostas dos alunos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise dos casos de transferência encontrados. Na seção 3.1 são apresentadas as inadequações reunidas no *corpus* entre as quais estão as que são resultado de transferência linguística; na seção 3.2 analisam-se os casos encontrados a nível léxico-semântico; na sequência, na seção 3.3, aparecem os casos a nível morfossintático e, por último, os casos a nível fonético-fonológico

3.1 OCORRÊNCIAS DE TRANSFERÊNCIA NO *CORPUS* DA PESQUISA

Os áudios das provas orais foram analisados por completo e buscou-se coletar as inadequações cometidas pelos alunos (dentro dos critérios mencionados no capítulo anterior), e entre elas, aparecem em destaque aquelas que resultaram de transferência linguística.

Para organizar os dados coletados, consideraram-se os seguintes pontos: identificar os seis estudantes na primeira coluna “código do estudante”; apresentar a transcrição dos elementos linguísticos (ou inadequações), produzidos pelos estudantes na LA (segunda coluna); apresentar o elemento linguístico morfossintática e/ou semanticamente equivalente na LM dos estudantes (terceira coluna); apresentar o elemento linguístico usado na LA para a inadequação cometida (quarta coluna) e, por último, apresentar o “fato observado” em cada um dos casos de inadequação. As inadequações que resultam de transferência linguística aparecem em destaque. Em alguns casos os alunos não disseram sua resposta completa, as palavras que completariam a resposta deles aparecerão no quadro de dados entre colchetes e os elementos linguísticos através dos quais se nota o processo de transferência linguística aparecerão sublinhados.

É importante salientar que não é pretensão desta pesquisa analisar exaustivamente todas as inadequações cometidas pelos alunos, nem todas as que fazem parte do *corpus*, mas deter-se apenas àqueles que são resultado de transferência linguística. O quadro a seguir traz todas as inadequações consideradas como parte do *corpus* desta pesquisa.

Quadro 6: Transcrição das inadequações encontrados na fala dos alunos

Código do estudante	Elemento linguístico produzido pelo estudante (ELPE)	Elemento linguístico corresponde na LM do estudante (ELCLME)	Elemento linguístico usado na LA aprendida (ELULAA)	Fato observado
----------------------------	---	---	--	-----------------------

E1	hoy he... <u>estudado</u>	<u>estudado</u>	hoy he <u>estudiado</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E1	yo he comido <u>macarrón</u>	eu comi <u>macarrão</u>	yo he comido <u>tallarín</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E1	yo... nació... en... dos mil y <u>um</u>	eu nasci em dois mil e <u>um</u>	yo nació en dos mil <u>uno</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E1	yo... estaba... <u>dormindo</u>	eu estava <u>dormindo</u>	yo estaba <u>durmiendo</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E1	él ha <u>caminhado</u>	<u>caminhado</u>	él ha <u>caminado</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E1	yo aprendí... yo aprendí... <u>ello</u> aprendiste	<u>ele</u> aprendeu	<u>él</u> aprendió	Transferência de vocabulário da LM à LA
E1	nosotros... ap... aprendamos... aprender... ()... aprendimos	nós aprendemos	nosotros aprendimos	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E1	<u>aprendemos</u>	<u>aprendemos</u>	<u>aprendimos</u>	Transferência de flexão verbal da LM à LA
E1	vosotros be... bebi... (pera)... bebistéis... éh... vosotros bebíamos	vocês bebiam	vosotros bebíais	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E1	nosotros... ama... ama.. amábamos... éh... vosotros amáis	vocês amavam	vosotros amabais	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E2	sí... <u>tengo</u> <u>estudiado</u>	sim, <u>tenho</u> <u>estudado</u>	sí, he estudiado	Transferência de tempo verbal da LM à LA
E2	yo he hecho	eu fiz	yo he hecho	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E2	tu hes... tú he	você fez	tu has hecho	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E2	nosotros... cantemos	nós cantamos	nosotros cantamos	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E2	vosotros canteis	vocês cantaram	vosotros cantasteis	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E2	vosotros cumplieis	vocês cumpriram/ completaram	vosotros cumplisteis	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E2	<u>aprenderon</u> ...	<u>aprenderam</u>	<u>aprendieron</u>	Transferência

	aprendieron			conjugação verbal da LM à LA (ausência de ditongação)
E3	hoy... he <u>fecho</u>	<u>feito</u>	hoy he <u>hecho</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E3	hoy... yo <u>comí</u>	hoje eu <u>comi</u>	hoy <u>he comido</u>	Transferência de tempo verbal da LM à LA
E3	hoy yo <u>tengo comido</u>	<u>tenho comido</u>	hoy <u>he comido</u>	Transferência de tempo verbal da LM à LA
E3	sí::: yo ten:::.... <u>tengo [estudiado]</u>	sim, <u>tenho [estudado]</u>	sí, <u>he</u> [estudiado]	Transferência de tempo verbal da LM à LA
E3	sí yo nací <u>en:::.... uno:::.... de outubro</u>	sim, eu nasci <u>em</u> 1º de outubro	yo nací <u>el</u> uno de octubre	Transferência de material linguístico da LM à LA
E3	sí yo nací en:::.... uno:::.... de <u>outubro</u>	Sim, eu nasci em 1º de <u>outubro</u>	Yo nací el uno de <u>octubre</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E3	sí yo nací en:::.... uno:::.... de outubro de dos mil <u>y</u> (dos)	dois mil <u>e</u> dois	dos mil dos	Acréscimo de material linguístico como resultado de transferência da LM à LA
E3	vosotros cantáis	vocês cantaram	vosotros cantasteis	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	tú cumplistes	ocê cumpriu/completou	tú cumpliste	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	él cumplo	ele cumpriu/completou	él cumplió	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	yo cumple	eu cumpri/completei	yo cumplí	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	él cumple	ele cumpriu/completou	él cumplió	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	cumplieis	[vocês] cumpriram/completaram	[vosotros] cumplisteis	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	tú aprendistes	ocê aprendeu	tú aprendiste	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E3	él aprendié	ele aprendeu	él aprendió	Estratégia de comunicação na LA
E3	yo:::.... yo ducho	eu lutava	yo luchaba	Estratégia de comunicação na LA
E3	yo lucho	eu lutava	yo luchaba	Estratégia de comunicação na LA
E4	yo he hecho:::....	eu estudei	yo he estudiado	Estratégia de

	estudiado			comunicação na LA
E4	yo no <u>tengo</u> <u>estudiado</u>	eu não <u>tenho</u> <u>estudado</u>	yo no he estudiado	Transferência de tempo verbal da LM à LA
E4	yo... <u>estudé</u> ... mas o menos	eu <u>estudei</u>	yo <u>estudié</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E4	yo comí	eu comi	yo he comido	Transferência de tempo verbal da LM à LA
E4	sí... has	sim, [comi]	sí, he [comido]	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	naciste aqui	nasci aqui	nací aqui	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	ah... (yo he nació)... (yo)... (he)...	eu nasci	yo nació	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	no estuviste... bailando	não estive	no estuve bailando	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	yo... bailé... <u>em</u> miercoles	eu dancei <u>na</u> quarta	yo bailé el miércoles	Transferência de material linguístico da LM à LA
E4	yo <u>hago</u> ... ¿no?	eu <u>faço</u> , não é?	yo hago, ¿no?	Transferência de conjugação verbal da LM à LA
E4	hemos caminados hastes caminado	[nós] caminhamos, [vocês] caminharam	hemos caminado, habéis caminado	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	él cumplí	ele cumpriu/completou	él cumplió	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	él cumplianos	nós cumprimos/completamos	nosotros cumplimos	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E4	amabisteis	[vocês] amaram	[vosotros] amabais	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E5	yo nació... <u>en</u> (siete de enero)	eu nasci <u>em</u> sete de janeiro	yo nació el siete de enero	Transferência de material linguístico da LM à LA
E5	yo estaba <u>dormindo</u>	eu estava <u>dormindo</u>	yo estaba <u>duermiendo</u>	Transferência de vocabulário da LM à LA
E6	yo naciste	eu nasci	yo nació	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E6	no... ayer no estuviste	no, ontem não estive	no, ayer no estuve	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E6	a última vez que bailé fue ayer	a última vez que dancei foi ontem	la última vez que bailé fue ayer	Transferência de material linguístico

				da LM à LA
E6	no... no <u>estabas</u> :: cantando	não, [eu] não <u>estava</u> cantando	no, no <u>estaba</u> cantando	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E6	yo estaba <u>asistiendo</u> película	eu estava <u>assistindo</u> filme	yo estaba viendo una película	Transferência de vocabulário da LM à LA
E6	tú cantastes	você cantou	tú cantaste	Hipergeneralização de material linguístico da LA
E6	vosotros bebías	vocês bebiam	vosotros bebíais	Hipergeneralização de material linguístico da LA

3.2 NÍVEIS DE OCORRÊNCIAS DE TRANSFERÊNCIA

Não é pretensão deste trabalho fazer uma análise exaustiva de nenhum dos níveis da linguagem em que o fenômeno da transferência linguística pode acontecer, tampouco oferecer explicações extensas de fenômenos implicados nos casos aqui em análise, senão apenas mostrar de maneira sucinta os níveis em que a transferência ocorreu nos dados coletados nesta pesquisa e apontá-los, estando eles presente no *corpus*. Todos os participantes desta pesquisa cometeram alguma inadequação na sua fala ocasionada por transferência da sua LM, e isso aconteceu a nível léxico-semântico, morfossintático e fonético-fonológico.

O primeiro nível que será analisado a seguir será o léxico-semântico. Para coletar as transferências nesse nível, buscou-se observar a escolha dos estudantes pelo uso de determinadas unidades lexicais.

3.2.1 Ocorrências a nível léxico-semântico

Para constar nesta seção, levaram-se em consideração os casos em que o estudante deveria escolher uma determinada palavra para expressar-se e acabou optando por outra que não encaixa no contexto do que o aluno queria dizer e, além desses, os casos em que o aluno “cria uma nova palavra” na LA e essa palavra se parece muito com uma palavra da sua LM.

Considerando os níveis de dificuldade do aprendizado de vocabulário propostos por Silva (2004), houve no total dezoito (18) casos de transferência léxico-semântica no *corpus* deste trabalho que se encaixam em níveis de dificuldade diferentes. Ao contrário do que poderia esperar-se, os casos de transferência ocorreram em bom número com palavras ditas

“fáceis”. Apesar de que não se pode garantir que essa seja uma tendência que vá se repetir sempre em análises deste tipo e que isso pode ser devido ao fato de o nível conversacional da prova aplicada não ser de grande dificuldade, há porém que considerar-se que tal fato pode ser também um indício da relatividade do conceito de facilidade de uma palavra por causa da grande semelhança com uma que o estudante já conhece, como citado anteriormente “a semelhança [entre duas línguas] pode obscurecer para o aluno que há coisas que ele precisa aprender.” (RINGBOM 1987 *apud* GASS & SELINKER, 1994, p. 146¹³)

Os estudantes se equivocaram em algumas palavras muito semelhantes ao PB em sentido e forma, aquelas que são ditas “fáceis” por Silva (2004), como, por exemplo, o verbo *estudiar*, o E1, por exemplo, quando perguntado *¿qué has hecho hoy?* respondeu *hoy he estudiado* ao invés de *hoy he estudiado*, ou seja, ele usou o verbo *estudiar* no particípio da mesma forma que o faz em sua LM, note-se neste caso que a diferença é mínima entre as duas línguas. Esse mesmo aluno cometeu inadequações parecidas com os verbos *dormir* e *caminar*, usou o primeiro no gerúndio “dormindo”, da mesma forma que o faz em sua LM e não *durmiendo* como é usado no espanhol, o mesmo aconteceu com o verbo *caminar*, só que, desta vez, no particípio “caminhado” ao invés de *caminado*, o E5 também cometeu a mesma inadequação com o verbo *dormir* no gerúndio dizendo “dormindo” como em português. O E4 cometeu equívoco semelhante também com o verbo *estudiar*, ao usá-lo, utiliza a raiz do verbo como a conhece em português e acrescenta a ela a conjugação, ou seja, ele usa a forma “estudé” sem observar o fato de que o vocábulo em espanhol tem uma letra a mais e a forma seria *estudié*. E3 cometeu equívoco parecido com a forma “fecho” no lugar de *hecho*.

O E1, que apresentou o maior número de transferências léxico-semânticas entre os seis participantes desta pesquisa, ainda usou o vocábulo “macarrón” (da mesma forma que o E4), para referir-se a “macarrão”. Este é um caso mais complexo e não é possível dizer com certeza que seja um caso de transferência, porque esse vocábulo pode ter sido “criado” pelo estudante e ser resultado de transferência linguística, porém essa não é uma palavra “fácil”, pois vários termos são usados no espanhol para referir-se a “macarrão”, some-se a isso o fato de que dependendo do tipo de macarrão em questão, o termo pode variar muito (*pasta, fideos, macarrón, tallarín...*), esses vocábulos, na sua maioria, são bem diferente na língua espanhola em comparação com o PB e, além disso, podem apresentar muitas restrições geográficas, dependendo do termo escolhido pelo aluno e/ou professor, fator da restrição geográfica

¹³ No original: “similarities may obscure for the learner the fact that there is something to learn” (RINGBOM 1987 *apud* GASS & SELINKER, 1994, p. 146)

acarreta uma dificuldade “especial” segundo Silva (2004). O caso em questão pode se tratar de uma transferência do português, dado que a forma ensinada pelo professor para “macarrão” foi *tallarín*.

Já o E6 que construiu a sentença “yo estaba asistiendo una película”, utilizou adequadamente o termo “película” para “filme”, uma palavra de dificuldade “normal”, porém por transferência da sua LM usou o termo “asistiendo” no lugar de *viendo*, sendo que o termo *asistir* em espanhol diz respeito a “frequentar um lugar”.

O E1 equivocou-se ainda em três casos mais: ele usou o termo “ello” no lugar de *él*, provavelmente por transferência do “ele” do português; acrescentou a conjunção *y* no numeral “dos mil y um” quando essa conjunção não é usada no espanhol, *dos mil uno*, além disso referiu-se ao número um como “um” ao invés de *uno*. Três casos que, analisados com base no grau de semelhança, não representariam maiores problemas, porém mais uma vez, as pequenas diferenças passaram despercebidas. De modo semelhante, o E3 fez o acréscimo da conjunção *y* em “nací en uno de outubro de dos mil y dos”, porém há outros equívocos na sua construção: a preposição *en* antes do número que representa o dia na data, já que o espanhol utiliza o artigo *el* nesse caso, além do vocábulo “outubro” ao invés do termo *octubre* do espanhol. O E6 também utilizou o léxico do português dentro do espanhol sem fazer nenhuma alteração de pronúncia, na construção “a última vez que bailé” observa-se isso no trecho “a última vez que” no qual a pronúncia do aluno foi exatamente igual a se ele estivesse falando português. O E4, semelhantemente ao que acontece com o E3 utiliza a preposição *en* em um contexto inadequado, o estudante diz “yo bailé en miércoles”, neste caso também se deve utilizar o artigo *el*.

Analisadas as transferências a nível léxico-semântico, discorre-se na sequência sobre as ocorrências encontradas a nível morfossintático com foco no uso dos três tempos verbais do passado que foram objeto de verificação de aprendizagem na prova oral aplicada.

3.2.2 Ocorrências a nível morfossintático

Neste trabalho, a análise dos casos de transferência a nível morfossintático se centrou nas transferências que poderiam ser identificadas no *corpus* no uso dos três tempos verbais do passado mencionados na seção “2.5 Aspectos transferíveis entre português e espanhol”, já que esses tempos verbais eram o tema central da prova oral da qual foram retirados os dados para esta análise. Nos dados analisados foram encontrados algumas inadequações de natureza

distinta, algumas decorrentes do processo de hipergeneralização, algumas por ausência de material linguístico ou a presença dele em inadequações provocados por transferência da LM.

Com relação aos tempos verbais em questão neste trabalho, destacou-se anteriormente que o pretérito perfeito do PB consiste num tempo verbal sem equivalente direto no espanhol, já que nessa língua pode-se usar o *pretérito indefinido* ou o *pretérito perfecto compuesto* para expressar algo que em português se expressa com o uso de apenas um tempo verbal, o pretérito perfeito. Já sobre o pretérito imperfeito do PB salientou-se que ele tem como equivalente direto o *pretérito imperfecto* do espanhol.

No corpus deste trabalho não foram identificados processos de transferência envolvendo o *pretérito imperfecto*, porém foram encontradas inadequações causadas por transferência no uso dos outros dois tempos verbais que de modo geral equivalem a apenas um em português (*he cantado/ canté* equivale a “cantei”). Como foi salientado, com base no que afirmam Bechara (2009) e a RAE e ASALE (2010) o uso do *pretérito imperfecto* não causa maiores problemas, pois equivale de modo geral ao pretérito imperfeito do PB, podendo haver assim uma transferência de conhecimento que não resulta em inadequações, o fato de nenhuma inadequação por transferência ter sido registrada no uso desse tempo verbal corrobora essa afirmação e está em consonância com o que postulava o modelo da AC que, segundo Schuster (2009), postulava que as inadequações causadas por transferência se dariam nos pontos divergentes ou de diferença entre as duas línguas.

Por outro lado, foram registrados casos de transferência como causa de inadequações envolvendo o uso do *pretérito indefinido* e do *pretérito perfecto*. O uso do *pretérito perfecto* supõe dificuldade para o aluno cuja LM é o PB, pois esse falante está acostumado a usar o pretérito perfeito que é um tempo verbal simples ao contrário do tempo verbal do espanhol que é composto. Com relação ao *pretérito indefinido* o detalhe que aluno de ELA muitas vezes não percebe é que esse tempo verbal embora possa parecer um equivalente exato do pretérito perfeito (simples), em espanhol, ele não é usado em contextos que é usado em português, ou seja, o aluno pode incorrer no erro de usá-lo nos contextos que usa na sua LM por transferência.

Nos dados aqui em análise, foi encontrado um caso de transferência nesses moldes: o E3, quando perguntado *¿Qué has comido hoy?* responde *hoy yo comí*. Nesse exemplo de transferência, nota-se o uso do *pretérito indefinido* em um contexto que seu equivalente (não totalmente equivalente, claro) pode ser usado em PB, porém seu uso não é considerado correto nesse caso em espanhol, pois a ação aconteceu em um tempo não terminado, o

momento que a ação aconteceu está muito próximo do presente contexto que caracteriza o uso do *pretérito perfecto* (MASIP, 2010, p. 178).

Foram registrados outros dois casos de transferência envolvendo o *pretérito indefinido*, porém desta vez o equívoco não foi usá-lo num contexto inadequado por transferência, o equívoco, na verdade, foi conjugar o verbo *aprender* no *pretérito indefinido* de forma equivocada por transferência da LM. O E1 conjuga o verbo *aprender* na primeira pessoa do plural “aprendemos”, da mesma forma que o faz no português usando o pretérito perfeito, quando, na verdade, a conjugação em espanhol é *aprendimos*. O E2 conjuga a mesmo verbo na terceira pessoal do plural “aprenderon” quando, na verdade a conjugação é *aprendieron*, porém vale salientar que o estudante diz a forma correta na sequência, ou seja, percebe a inadequação e a corrige. Houve ainda um equívoco do E4 quando lhe foi solicitado que conjugasse o verbo *hacer* no *pretérito indefinido*, o aluno usou a forma “haço” que se parece, na verdade, com a forma “faço” do presente do indicativo do português, neste caso, o aluno não usou em tempo verbal que lhe foi solicitado, mas demonstrou na sua fala um traço de transferência linguística da sua LM.

Sobre os casos de transferência no uso do *pretérito perfecto* verificaram-se alguns casos de inadequações no uso da forma desse tempo verbal em decorrência de transferência do pretérito composto. O pretérito composto (BECHARA, 2009) é formado pelo verbo “ter” no presente do indicativo e mais um verbo no particípio, ou seja, na sua forma se assemelha muito ao *pretérito perfecto* que é formado pelo verbo *haber* no presente e outro verbo no particípio (RAE & ASALE, 2010)

O E2 quando perguntado *¿has estudiado para la prueba?* responde *sí, tengo estudiado*, ou seja, o aluno opta pelo uso do verbo “ter” como auxiliar para formar o tempo verbal, verbo usado no pretérito composto do português; o mesmo acontece com o E3 que quando perguntado *¿has estado estudiando ayer?* responde *sí, tengo...* neste caso o aluno, interrompido pelo professor, não completa sua resposta, porém nota-se aí claramente o elemento linguístico proveniente de transferência da LM do aluno como no caso anterior. O mesmo estudante, quando perguntado *¿qué has comido hoy?* responde primeiro *hoy yo comí* (como já foi relatado), o professor então diz que era preciso responder no tempo verbal que ele perguntasse, diante disso, o aluno diz sem demonstrar dúvida excessiva, com certa confiança *hoy yo tengo comido*, essa resposta não foi interpretada como um “chute”, demonstra certa segurança. No caso do E3, ele cometeu dois equívocos, primeiro usou o *pretérito indefinido* em um contexto que não cabe, e depois usou o *pretérito perfecto* com o verbo auxiliar “ter” transferindo para a LA a estrutura da sua LM. O E4 também cometeu o

mesmo equívoco confundindo a forma do pretérito composto da sua LM como sendo comum ao *pretérito perfecto*, quando perguntado *¿has estudiado para la prueba?* o estudante respondeu *yo no tengo estudiado*, três dos seis alunos participantes desta pesquisa cometeram o mesmo equívoco transferindo a estrutura do pretérito composto para o *pretérito perfecto*.

Para dar prosseguimento a esta análise, a seguir são apresentados casos de transferências a nível fonético-fonológico.

3.2.3 Ocorrências a nível fonético-fonológico

Uma observação mais atenta da fonética do português em comparação com a fonética da língua espanhola leva à constatação de que esta última é foneticamente mais “simples”. A maioria dos sons do espanhol são comuns à língua portuguesa, porém o contrário não é completamente verdade, pois muitos dos sons da língua portuguesa são estranhos à língua espanhola, comparando a dificuldade que esse fato gera na compreensão das duas línguas Cruz (2001, p. 37) afirma

Os hispanos, por sua vez, sentem uma dificuldade maior para compreender o PB, dado que o português é mais complexo, tendo-se em vista o caráter inovador do castelhano que caminhou a passos largos para a simplificação do plano fonológico.

A autora ainda pontua que é muito comum que haja processos de transferência na aprendizagem de espanhol por brasileiros, principalmente no início do aprendizado. Considerando o trabalho de Brandão (2003) e também a obra de Masip (2010) observaram-se vários casos do fenômeno de transferência nesta pesquisa. Depois de realizada transcrição fonética, constatou-se que a produção oral dos estudantes participantes, em muitos momentos, apresentou sons comuns à sua LM. Foram registrados alguns casos que estão descritos no trabalho de Brandão (2003), porém nem todos os casos apresentados pela autora foram registrados neste trabalho. A seguir, faz-se menção dos casos observados no *corpus* desta pesquisa apontando também casos mencionados pela a autora, mas que não foram registrados nesta pesquisa. O caso que diz respeito à pronúncia relaxada de /a/ no final de palavra foi observado por Masip (2010). Os cinco casos de transferência detalhados a seguir já foram observados na fala de estudantes brasileiros e são inadequações comuns de estudantes brasileiros segundo Brandão (2003) e Masip (2010).

- Abertura de /e/ e /o/

Foram registrados poucos casos de abertura das vogais /e/ e /o/, esse traço era mais comum na fala dos estudantes quando esses falavam nomes de cidades e escolas do Brasil, nesse caso pode haver uma preferência por pronunciar os nomes brasileiros “ao estilo” da língua usada no Brasil. Apesar da distinção em português entre vogais abertas e fechadas, os alunos não se equivocaram muito em relação a isso. O E1 só usou vogais abertas ao falar o nome de uma escola [ih'mã eliza'bɛt], o mesmo com o E2 [mãnu'ɛw pe'ɾɛɾə 'lĩs], com o E3 [ir'mã eliza'bɛt], com o E4 [mãnu'ɛw pe'ɾɛɾə 'lĩs], no caso do E5, sua resposta não foi audível para transcrição fonética e o E6 não produziu nenhum nome de escola na sua fala.

Com relação ao nome de cidades, cinco estudantes produziram vogais abertas e um deles não o fez (E2, E4, E5 e E6 produziram ['sɛhə ta'ʎadə], E3 produziu [vi'tɔɾiə de sãtã'tã̃] e E1 produziu ['serə ta'ʎadə]). Considerando apenas palavras da língua espanhola, praticamente não houve casos de abertura de vogal, de fato o único caso desse tipo foi produzido pelo E4 que produziu *miércoles*/[mi'ɛhkulis] em vez de ['mierkoles].

- Neutralização de /o/ e /u/ e de /e/ e /i/

Todos os estudantes alternaram em relação a neutralização de /o/ e /u/, ou seja, ora produziam o fenômeno, o que aconteceu na maioria dos casos, e ora não o produziam. Esse fenômeno observou-se em vários casos: *estudiado*/[estudi'ado] (E1, E2, E3, E4, E5 e E6 produziram); *bailando*/[bar'lãdo] (E1, E2, E3 e E4 produziram) *estudiando*/[estudi'ãdo] (E1, E3, E4 e E6 produziram); *cantando*/[kã'tãdo] (E1 e E6 produziram); *visto*/['bisto] (E6 produziu), entre alguns outros casos. Já a neutralização de /e/ e /i/ aconteceu poucas vezes nesta pesquisa, de fato ela foi observada em apenas duas ocasiões na pronúncia do E4 que produziu *estuviste*/[estu'bisti] em vez de [estu'βiste] e *miércoles*/[mi'ɛhkulis] em vez de ['mierkoles].

- Pronúncia relaxada do /a/ no final de palavra (MASIP, 2010)

De modo geral, os alunos apresentaram como regra um pronúncia “fraca” do /a/ no final das palavras, tal como o fazem em sua LM. O fenômeno apareceu em vários casos: *estaba*/[es'tabə] (E1, E2, E3, E4, E5 e E6 produziram); *estudiaba*/[estudi'abə] (também produzido por todos os estudantes) e em todos os demais casos em que havia vogal “a” átona no final de palavra.

- Realização de /d/ como [dʒ] e de /t/ como [tʃ]

Este fenômeno de palatalização foi observado na pronúncia de apenas um dos estudantes. O E4 realizou o fonema [d] como [dʒ] em apenas duas oportunidades, mas não foi constante nesse uso. O estudante realizou *estudiado*/[estudʒi'ado] em duas ocasiões, mas, na

sequência realizou *estudiando*/[estudi'ãdɔ], *estudiado*/[estudi'ado] e *estudiaba*/[estudi'abə] sem palatalização. Já no caso de realização de /t/ como [tʃ] não foi registrado nenhum caso.

- Oposição entre /v/ e /b/

Não foram registrados casos de oposição entre /b/ e /v/ na produção oral dos alunos na LA estudada, em todas as ocorrências a pronúncia empregada foi [b].

Os cinco casos apresentados são comuns na fala dos brasileiros, porém nem sempre aconteceram. Considerando todo o *corpus* da pesquisa, muitos casos de transferência foram encontrados a nível fonético-fonológico tais como pronúncias inadequadas do /r/, pronúncias inadequadas do /i/ e queda de consoante apenas para citar alguns casos. Apesar disso, dado o objetivo deste trabalho, que pretende apenas apresentar um panorama geral dos níveis de ocorrência do fenômeno da transferência linguística, não se discorre aqui sobre todos os casos de transferência encontrados a nível fonético-fonológico, algo que seria muito extenso e não estaria em concordância com o objetivo desta pesquisa.

Nos casos de transferência apresentados na seção anterior é possível observar que houve vários casos do fenômeno a nível fonético-fonológico por parte dos alunos participantes desta pesquisa, o que está em consonância com o que afirma Pavón (2008, p. 120) sobre a transferência a nível fonológico em comparação com o mesmo processo em outros níveis: “[...] provavelmente, uma das mais visíveis é a interferência fônica, o que é conhecido como *sotaque estrangeiro*.” (grifo no original, tradução nossa¹⁴). Todos os casos de inadequações na fala pontuadas acima são exemplos disso.

Dos cinco casos de inadequações descritos por Brandão (2003) e Masip (2010) escolhidos para esta análise, apenas um deles, o caso da oposição entre /b/ e /v/, não registrou nenhuma ocorrência na pronúncia dos estudantes, já que eles pronunciaram as consoantes “b” e “v” da mesma forma, sempre usando o som [b]. Diga-se porém que os estudantes não usaram o som [β], alófono de /b/ em espanhol, usando apenas o som [b] compartilhado também por sua LM.

Por outro lado, os estudantes mostraram traços de transferência em todos os casos de pronúncia de /a/, pois o fizeram de forma mais relaxada, produzindo o som [ə]. De modo similar, quando se fala da neutralização das vogais, em especial /o/ e /u/, em praticamente todos os casos de pronúncia dessas vogais, houve a neutralização, já no caso da neutralização de /e/ e /i/, o fenômeno apareceu bem mais discretamente, mas também aconteceu.

¹⁴ No original: “Probablemente, una de las más visibles es la interferencia fónica, lo que se conoce como *acento extranjero*” (PAVÓN, 2008, p. 120, grifo no original)

Ainda falando de vogais, como já relatado, praticamente não houve casos de abertura de /e/ e /o/, sem levar em consideração os nomes brasileiros, a pronúncia aberta das vogais aconteceu em apenas duas ocasiões, uma em que o E4 abriu a vogal /e/ (como já mostrado anteriormente) e outra em que o mesmo estudante usou a pronúncia aberta de /o/, mas dessa vez no lugar do som /u/ na palavra *jugando* (pronunciada [hɔ'gãdo] pelo aluno). O fato de poucas ocorrências do fenômeno terem sido registradas não quer dizer, no entanto, que esse não seja um fenômeno recorrente como indica Brandão (2003), há que se levar em consideração que esse pode ser um fenômeno que já está em vias de extinção na fala dos estudantes, já que a maioria deles o consideram na hora de pronunciar palavras que representam coisas do seu país, mas não com palavras em espanhol.

Outro caso de inadequação persistente na pronúncia de aprendizes de espanhol escolhido para esta análise foi o fenômeno da palatalização de /d/ e /t/ diante das vogais “e” e “i” caso que Cruz (2001) aponta como fator de transferência na fala de brasileiros aprendizes de espanhol. A realização de /t/ como [tʃ] pode ser um problema na língua espanhola, já que esse som não é um alófono de /t/, mas sim um fonema distinto que pode mudar o sentido de uma palavra, como acontece, por exemplo, quando se pronuncia ['tina] e ['tʃina] que são, respectivamente as pronúncias usadas para as palavras *tina* e *China* que dizem respeito a coisa bem distintas em espanhol ao passo que ['tɪpo] e ['tʃɪpo] no PB são pronúncias de uma mesma palavra.

Sobre o fenômeno da palatalização de /t/ e /d/, como acontece no PB, é importante considerar o que afirma Santos (2016) que esclarece que esse fenômeno pode acontecer ou não no PB, dependendo da região do Brasil levada em consideração. Nas provas gravadas (nos momentos em que os estudantes falavam português) o fenômeno não parecia ser a regra na sua fala, pelo contrário, observou-se uma tendência à não palatalização de /d/ e /t/. Todos os estudantes são pernambucanos e provavelmente não apresentam esse fenômeno na sua variedade de LM. Corroborando com essa informação, nenhum caso de palatalização de /t/ foi observado na produção em espanhol dos alunos. Já com relação à palatalização de /d/, o fenômeno foi registrado apenas duas vezes na mesma palavra, na pronúncia do E4, porém há que se destacar que o aluno não foi constante e não voltou a palatalizar nas produções seguintes. Pela observação do contexto não é possível precisar se esses dois casos são resultado de transferência, porém mesmo que seja assim, o fenômeno da palatalização de /t/ e /d/ não pareceu um fator determinante de transferência para os estudantes, provavelmente pelo contexto de não palatalização como regra “maioritária” no qual estão inseridos (variedade do português de Pernambuco-Brasil).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo verificar em que níveis ocorre o processo de transferência linguística na fala de estudantes de espanhol do primeiro ano do Ensino Médio que participam do Programa Ganhe o Mundo do governo do estado de Pernambuco e fazem o curso de espanhol no intuito de aprender o idioma e ser selecionados para intercâmbio em países de língua espanhola. Para tal verificação, adotou-se uma pesquisa qualitativa na qual foram gravadas falas dos estudantes durante a aplicação de uma prova oral. Essas falas foram posteriormente transcritas com base nas normas de transcrição propostas por Preti (1999) e também transcritas foneticamente usando os símbolos do IPA (2015) com apoio no modelo de transcrição de Henriques (2007) para posterior análise de dados coletados.

Situando o problema abordado, destacaram-se as etapas pelas quais passou o fenômeno da transferência, quando relacionado ao ensino de uma LA ao longo dos anos, mais precisamente, dos anos 1940 até a atualidade, período em que a transferência linguística passou de ser considerada a causa única de inadequações no aprendizado de uma LA (ALVAREZ, 2002), a ser contestada e apontada como não importante no aprendizado, (DURÃO, 2008) e, por último, a ser considerada, na atualidade, como um fenômeno que não pode ser desconsiderado dada a importante influência que tem no aprendizado de uma LA (DURÃO, 2008).

Tendo em mente o percurso do fenômeno da transferência, coletaram-se os dados para verificar em que níveis ela ocorria na fala dos estudantes e constatou-se que o fenômeno aconteceu amplamente nos níveis morfossintático, léxico-semântico e fonético-fonológico, ou seja, em todos os principais níveis implicados no ensino-aprendizado, o que corrobora para considerar a relevância desse fenômeno quando se fala do processo de ensino-aprendizado de uma LA e, mais especificamente, sobre o ensino de espanhol.

É importante frisar que todos os alunos apresentaram processos de transferência em algum dos níveis destacados. Foi possível perceber que o aluno de espanhol enfrenta algumas dificuldades perceptíveis na hora de lidar com a transferência e que ele demonstra que nem sempre é capaz de perceber e contornar o problema. A nível morfossintático a transferência, em alguns casos, determinou a escolha dos tempos verbais e também de conjugações, algo que pode modificar o sentido do que o aluno quer dizer. De modo similar, a nível léxico-semântico, o processo de transferência da LM também influenciou no uso de palavras que poderiam ser inadequadas, dependendo do contexto de fala em que o aluno se encontrasse, e, por último, a

nível fonético-fonológico registrou-se um número considerável de transferências, porém, desta vez, sem comprometer muito o que os alunos desejavam expressar, isso talvez seja pela já boa pronúncia que os alunos haviam alcançado nessa altura do curso.

Com base nesses resultados, conclui-se que observar e analisar o fenômeno da transferência é extremamente relevante para o processo de ensino-aprendizado. Através desses dados, foi possível dimensionar a importância de os professores observarem o fenômeno da transferência nas aulas de ELA e ajudarem os alunos no sentido de que essas transferências não dificultem sua interação na LA aprendida, evitando problemas de comunicação e fazendo com que o estudante tenha uma percepção mais apurada dessa LA. Tendo consciência desse fenômeno, que ocorre em diferentes níveis, e vendo a língua com uma visão mais ampla, com certeza o professor de ELA poderá aprimorar sua prática, beneficiando-se e beneficiando seus alunos, promovendo um aprendizado profundo e mais eficaz. Espera-se que este trabalho sirva como base ou inspiração para o desenvolvimento de outros trabalhos que busquem investigar mais profundamente as implicações do fenômeno da transferência em apenas um dos níveis apresentados, focando outros aspectos de transferência que não foram considerados neste trabalho, como o uso dos pronomes pessoais, por exemplo, ou estudar o fenômeno em contextos diferentes do desta pesquisa, havendo assim novas contribuições à comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRANDÃO, L. R. **Yo hablo. pero... quién corrige? a correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros**. 2003. 239 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4^a ed. New York: Longman, 2000.

BUITRAGO, S. H; RAMÍREZ, J. F; RÍOS, Jhon Fredy. Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 9, n. 2, p. 721-737, julho-dezembro 2011.

CAPILLA, M. C. C. (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. **Revista Intercâmbio dos congressos de Humanidades**, Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>>. Acesso em: 31 de jul. 2016

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. 2001. 314 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

DURÃO, A. B. D. A. B. Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? **Polifonia**, Cuiabá, v. 14, p. 67-85, 2008.

GASS, S.M., & SELINKER, L. (2008). **Second language acquisition: an introductory course** (3rd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, N. T. M. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos.** 1994. 451 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

HAUPT, C. e VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da língua(gem)**, Vitória da Conquista, v.11, n.2, p. 83-101, 2013.

HENRIQUES, C. C. **Fonética, fonologia e ortografia:** estudos fono-ortográficos do português. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007

MAIA GONZÁLEZ, N. (2008). “Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas”, In: CELADA, María Teresa y Neide MAIA GONZÁLEZ (coord. dossier). “Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño”, **SIGNOS ELE**, nº 1-2, diciembre 2008, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>, [<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>], ISSN: 1851-4863

MASIP, V. **Gramática española para brasileños:** fonología, ortografía y morfosintaxis. São Paulo: Parábola Editorial, 2010

MESSIAS, Rozana A. L. e NORTE, M. B. **Abordagens, métodos e perspectivas socio-interacionistas no ensino de LE.** 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40350/3/2ed_ing_m1d1.pdf>. Acesso em: 18 mar 2018..

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas** In: CONGRESO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000000120000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 11 jul 2018.

PAVÓN, M. E. A. **Análisis de errores, contrastivo e interlíngua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua:** Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella. 2009. 361p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2008.

PRETI, D. (organizador) et al. **O discurso oral culto.** 2. ed. – São Paulo, Humanitas Publicações – FFLCH / USP, 1999.– (Projetos Paralelos, V.2) 224p.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la Lengua Española**: Manual. Madrid: Espasa, 2010. 1049 p.

SANTOS, J. P. A. D. **Interferências fonético-fonológicas do espanhol no discurso de hispanofalantes aprendizes de português**. 2016. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SCHUSTER, L. **Erros fonéticos persistentes na produção em espanhol como língua estrangeira: um estudo com alunos do centro-oeste brasileiro**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, E. B. **As relações semânticas de polissemia e homonímia para um tratamento de heterossemânticos na interface português-espanhol**. 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004

SOLER, C. A; FERNÁNDEZ, I.G.M.E. O ensino dos pretéritos *indefinido* e *perfecto compuesto* nas aulas de ele: algumas considerações. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**. Ano 12, n.19, Edição Especial 2016. [www.letramagna.com]

APÊNDICE A - Transcrição das provas orais

ESTUDIANTE 1

((o professor comenta sobre a pouca quantidade de alunos que foram fazer a prova))

P. ()... lembre-se sempre () ... quando eu fazer uma perguntinha num tempo verbal... responda nele... ok:::? () ((ri e faz um comentário sobre as notas da prova escrita feita anteriormente))... ¿qué has hecho hoy?

E. ahn::?

P. ¿qué has... hecho hoy?

E. hoy he... estudado

P. he estudiado

E. estudiado

P. ¿has estudiado para la prueba?

E. sí...

P. sí... o quê?

E. yo... he... estudiado

P. (i::sso)... ¿qué has comido hoy?

E. hoy... yo... hes... comido

P. yo he comido

E. yo he comido macarrón

P. macarrão é tallarín...ok?

E. tallarín

P. ¿ya has jugado a la pelota?... que é bola... la pelota é bola

E. sí... yo he jugado a la pelota

P. ya he jugado

E. ya he jugado a la pelota

P. ¿ya has estado... não... ¿has estado estudiando ayer?

E. sí... yo he... estudiado

P. he estado estudiando

E. yo he estado estudiando

P. ¿ya has visto un avión?

E. (ahn)

P. ¿ya has visto un avión?

E. sí... yo... he... has... visto

P. he has visto... não... yo he::

E. he visto... un avión

P. i::sso... num tem esse has não... porque esse has é () (eu fazendo uma pergunta) pra você... entendeu?... então eu respondo yo... porque yo é eu... agora... pretérito indefinido

E. pretérito indefinido?

P. sim... ¿cuándo naciste?

E. yo... nací... en... dos mil y um

P. ¿ayer estuviste bailando?

E. uhn?

P. ¿ayer estuviste bailando?

E. sí... yo... es... estuve... bailando

P. i::sso... ¿en qué lugar creciste?

E. yo... yo creciste

P. yo creciste não... responda com yo

E. yo crecis... éh...

P. yo crecí

E. yo crecí... en... Serra Talhada

P. ¿cuándo fue la última vez que bailaste?

E. yo bailé... en... en... ayer

P. tira esse en... yo bailé ayer

E. yo bailé ayer

P.()... ¿estabas cantando?

E. sí... yo estaba cantando

P. ¿dónde estudiabas el año pasado?

E. yo estudié... yo estudiaba... en la... Irmã Elisabeth

P. ¿qué estabas haciendo ayer?

E. yo... estaba... dormindo

P. durmiendo

E. durmiendo

((o professor abandona por um momento o foco da prova, é interrompido e conversa com outros alunos e com o que está fazendo a prova sobre coisas que não dizem respeito à prova, na sequência, o professor volta a fazer perguntas))

P. agora eu quero que você conjugue... o verbo hacer no pretérito perfeito ()

E. perfeito?

P. uhum

E. perfeito... hacer... yo... he... hacio

P. ele é irregular

E. ele é irregular?

P. é... irregular

E. irregular... irregular... hacio?

P. hacio não... ele é irregular

E. irregular?

P. éh::

E. ah... me lembrei agora... verbo irregular... o verbo hacer... yo he hecho

P. uhum

E. tú... heche... () heche

P. uhnuhn... has

E. ha::s... sim... tú hechas

P. não ()... yo he he::cho... tú:: has he::cho... entende::u?

E. ah sim... tú has hecho

P. él?

E. él es

P. ha::

E. ha... heche

P. uhnuhn... pretérito perfeito... é a conjugação de haber no presente né::? yo he... tú has... él há... nosotros hemos... vosotros habéis... ellos han... num é? mais o quê?... mais o participio... como hacer é um verbo... o participio dele é irregular... vai ficar hecho pra todas as pessoas

E. ah... (eu pensava que mudava)

P. vamo lá... vamo outro verbo... caminaba... vamo lá

E. caminar? yo... he... caminado... tú... hes... tú ha::s caminado

P. i::sso

E. él ha caminado

P. caminado

E. nosotros... hemos caminado

P. uhum

E. vosotros... habéis... caminado... y ustedes... han caminado

P. i::sso (isso aí)... agora eu quero que você conjugue o verbo cantar no::... pretérito indefinido

E. indefinido... (sim)... cantar né?... yo canté... tú cantaste... él... él... canto... nosotros cantemos... cantamos... vosotros cantá::is...tes... cantasteis... ustedes... cantan... ustedes cantaron

P. aprender agora... aprender

E. aprender?

P. uhum

E. yo aprendí... yo aprendí... ello aprendiste

P. uhn uhn

E. aprendiste... num é aprendiste não?

P. é pra tú... tú...

E. tú aprendiste

P. sim::

E. él aprender... aprendio

P. i::sso

E. nosotros aprendie... aprendemos

P. uhn uhn

E. nosotros... ap... aprendamos... aprender... ()... aprendiemos... ()

P. i

E. aprendemos

P. aprendimos

E. aprendimos... vosotras... apren::dieron... ieron... (não... aprendieron é a última)... vosotros... a... aprendisteis

P. i::sso

E. y aprendieron

P. i::sso... cumplir agora

E. cumplir... yo cumpló... tú cumpliste... él cumpló... (él cumplió)... éh::... nosotros... cumplimos... vosotros cumplisteis... y ustedes cumplieron

P. i::sso (eu vou fazer ainda) ()... tem que estudar... ok?... a gente vai ter que usar ()... pretérito imperfeito... beber

E. beber

P. é o do aba e do ía... vá lá

E. é o do aba... né?

P. uhum

E. beber... bebía... yo bebía...

P. i::sso

E. tú bebías... él bebía... nosotros... bebíamos... éh... vosotros be... bebi... (pera)... bebistéis... éh... vosotros bebiamos... vosotros bebiamos?

P. bebiais... vosotros...

E. bebiais... vosotros bebiais... y ustedes bebían

P. amar

E. amar?... yo amaba.. tú amabas... él amaba... nosotros... ama... ama.. amábamos... éh... vosotros amáis

P. uhn uhn amabais

E. amabais... y ustedes... am... am... amaban

- P. éh... sempre que eu te perguntar num tempo verbal você vai responder nele... ok? mesmo que com outro dê sentido... você vai responder nele... () ¿qué has hecho hoy?
- E. yo... yo he hecho...
- P. (sim... vá)
- E. muchas cosas ((risos ao fundo))
- P. muchas cosas... muy bien...
- E. ((risos))
- P. ¿has estudiado para la prueba?
- E. sí... tengo estudiado
- P. tengo é presente...num quero presente aqui não
- E. sí... yo he estudiado para la prueba
- P. i::sso ¿qué has comido hoy?
- E. (yo) he comido... ()... arroz
- P. ¿ya has jugado a la pelota?
- E. uhn?
- P. ¿ya has jugado a la pelota? la pelota é bola... (deixa eu repetir de novo) ¿ya has jugado
- E. [sí.. yo.. ya...
- P. ya o quê?
- E. he...
- P. he...
- E. jugado ((rindo))
- P. ¿has estado estudiando ayer?... ¿has estado estudiando ayer?
- E. Sí... yo he estado... estudiando...
- P. i::sso... ¿ya has visto un avión?
- E. sí... yo... ((risos)) () (tu sabe que eu não consigo... mas vai... faz de novo...)
- P. vamo lá ¿ya has visto un avión? ()
- E. sí... ya... hes... he... sí..ya he... visto
- P. (muito bem)... agora o pretérito indefinido... ¿cuándo naciste?
- E. yo nací en... (deixa eu lembrar aqui) () dos mil y dos
- P. ¿ayer estuviste bailando?
- E. sí... e... estuve bailando
- P. i::sso... ¿en qué lugar creciste?
- E. yo crecí en Serra Talhada
- P. ¿cuándo fue la última vez que bailaste?
- E. ayer
- P. ¿estabas cantando?
- E. ahn...
- P. ¿estabas cantando?
- E. sí... yo estaba
- P. ¿dónde estudiabas el año pasado?
- E. yo estudiaba en Manuel Pereira Lins
- P. ¿qué estabas haciendo ayer?
- E. yo estaba estudiando
- P. [tranquilo... rápido e práctico
- E. acabou?
- P. sim
- E. acabou tudo?
- P. sim... mulher... (tu) quer que eu faça mil perguntas é?
- E. () faça de novo

- P. (nãm) ()
 E. ()... me diga a nota no final::
 P. ox:::e calma... (num terminou a prova não... menina)
 E. ((rindo))
 P. conjugue o verbo hacer no pretérito perfeito
 E. hacer?
 P. sim
 E. yo he hecho
 P. hecho não... ele é irregular
 E. yo he hecho... tu hes... tú he... pera ainda... como é o (exemplo) ... é esse mesmo que eu tô conjugando aqui né?
 P. você tava aí
 E. yo... he... hecho
 P. sim
 E. tú... (tô dizendo é esse óh)... é he...
 P. (he é da primeira pessoa)
 E. então é te?... então num sei não
 P. caminar
 E. yo he caminado... ah... agora eu vou ficar só nisso yo he caminado... eu não sei
 P. ()
 E. éh he... hes...
 P. pretérito indefinido... a conjugação seria yo he hecho.... tú has hecho... él ha hecho...nosotros hemos... vamo lá pro pretérito perfeito...éh...então tá... pretérito in::definido
 E. indefinido?...
 P. uhum
 E. yo canté...
 P. i::sso
 E. tú cantaste... él can::...tó... éh.... nosotros... can... é isso mesmo?
 P. é isso aí
 E. nosotros... cantemos
 P. canta::mos
 E. nosotros cantamos... vosotros canteis
 P. não
 E. cantáis... não
 P. [não... parece com o tu ()
 E. () cantastei... vosotros cantasteis
 P. isso
 E. ellos cantaron
 P. isso... agora eu quero cumprir
 E. yo cumplí... tú cumpliste... él cumplió
 P. i::sso
 E. nosotros cumplimos... eu falei nosotros já?
 P. ()
 E. vosotros cumplieis
 P. não... vosotros
 E. aí vosotros agora
 P. fala o vosotros
 E. ()
 P. i::sso

- E. cumplisteis
 P. i::sso
 E. ellos cumplieron
 P. i::sso... agora aprender
 E. yo aprendí... tú aprendiste... él aprendió... nosotros aprendimos... vosotros aprend...
 apren... apren... aprendisteis... y ellos... ((rindo)) aprenderon... aprendieron
 P. i::sso... agora pretérito imperfeito... aquele do aba e do ía
 E. do quê?
 P. do aba e do ía
 E. ah tá
 P. beber
 E. yo bebía... tú bebías... él bebía... nosotros bebíamos... () (o verbo... vosotros né?)
 P. vosotros
 E. vosotros... vosotros be... () yo bebía... yo bebía.. tú... ((risos)) ()... qual é mesmo?...
 beber... é?
 E. yo bebí... tú bebía...
 P. yo bebí não
 E. eu falei nesse instante... meus deus do céu... yo bebo...não... yo bebí (num acredito num
 negócio desse não... velho...) mas eu tinha falado nesse instante... ninguém lembra... eu falei
 Wesley... (já falei até vosotros já)
 P. [me diga
 E. yo bebía... tú bebías... él bebía... nosotros bebimos... vosotros
 P. [bebimos... não
 E. bebía?...não... () num é bebimos não... nosotros?
 P. num é pretérito indefinido não... bebíamos... vosotros bebíais... ellos bebían... éh... amar
 E. yo amaba... tú amabas... él amaba... nosotros amábamos... éh... vosotros amabais... ellos
 amaban

ESTUDANTE 3

- P. ((o professor explica por que está gravando a prova))
 P. você tá bem?
 E. mais ou menos
 P. e o que foi que aconteceu?
 E. porque eu num tô muito bem... ()
 P. vem pra cá... ()... ()... vamo lá...
 E. (sim)
 P. primeira coisa... vamo lá... ()... primeira coisa... ahn... eu vou perguntar a você... perguntar
 nos três tempos verbais que a gente estudou... ok? e... você tem que... responder... retomando
 nesse mesmo tempo verbal... beleza?
 E. uhn
 P. certo? ... vamo lá... vamos lá... ()... -- será que tá pegando?... ei Leandro... se num tiver
 pegando aí... desculpa aí... -- ÂNIMO... vamo lá... primeira pergunta ()... ¿qué has hecho
 hoy?
 E. hoy... he fecho ()
 P. he hecho
 E. (não pera)
 P. feito não... ¿has estudiado para la prueba?
 E. sí... yo he estudiado
 P. i::sso... ¿qué has comido hoy?

- E. hoy... yo comí
- P. uhnuhn
- E. pera aí
- P. beleza... pode tá certo... mas eu quero no tempo verbal que eu perguntar... beleza?
- E. hoy yo tengo comido?
- P. não
- E. não é com i?... comiere?
- P. não... (no) pretérito perfeito... olha a pergunta... ¿qué has:::... comido... hoy?... você respondeu nesse instantinho... () intervalo
- E. eu num sei se () ... ou então... he comido...
- P. ¿qué has comido?
- E. uhn... como é que diz arroz em espanhol?... acho que é arroz mesmo... arroz
- P. ¿ya has jugado a la pelota?
- E. uhn
- P. bola... a la pelota... é bola... ¿ya has jugado a la pelota?
- E. sí... yo he jugado
- P. sim... perfeito... ¿has estado estudiando ayer?
- E. sí yo...
- P. yo...
- E. faz a pergunta de novo
- P. ¿has estudia... has estado estudiando ayer?
- E. si::: yo ten:::....tengo
- P. [não ten... tengo não... tem nada a ver com tengo]
- E. s::: si yo estuve
- P. estuve não... has estado estudiando ayer?... você vai utilizar o pretérito perfeito
- E. eu tava usando que tempo?
- P. você tava usando pretérito perfeito (todo) tempo
- E. não tipo agora quando eu disse estuve?
- P. você usou... no indefinido
- E. si yo estaba estudando ayer
- P. não estaba não... estaba é imperfeito
- E. (não vem na cabeça) não vem
- P. [não sabe?...
- P. ¿has estado estudiando ayer?... ou seja...estar mais gerúndio... ¿has estado estudiando ayer?
- si... he:::.... estado... estudiando
- E. uhm
- P. [()... ahn:::.... ¿has visto:::.... ¿ya has visto un avión?
- E. si:::.... yo:::.... pera aí si yo... já::: pera... como é já mesmo?
- P. ya
- E. ah sim... si yo... he visto...
- ((interrompe-se a prova para perguntar a tradução de uma palavra))
- P. vamo lá... agora::: eu vou perguntar em outro tempo verbal... ok?
- E. (tá)
- P. já foram as... as perguntas do pretérito perfeito... ¿cuándo naciste?
- E. yo nací:::.... certo?... sí yo nací... ((interrompe-se novamente a prova))... sí yo nací en:::.... uno:::.... de outubro de dos mil y (dos)
- P. ok... ¿ayer estuviste bailando?
- E. ahn?
- P. ¿ayer estuviste bailando?
- E. sí:::.... (ah eu vou presa a usar o he... he)

- P. pretérito indefinido
 E. uhum... sí... yo...sí yo he... refaz a pergunta (agora)
 P. ¿ayer estuviste... bailando?
 E. no no estu::: no no estuve
 P. isso... no estuve o quê?
 E. no estuve bailando
 P. isso... ((professor pede para fechar a porta da sala))... ¿en qué lugar... en qué lugar creciste?
 E. yo crecí en:::.... Vitória de Santo Antão
 P. (boa)... ¿cuándo fue la última vez que bailaste?
 E. no:::.... no sé
 P. ¿no sabes?
 E. no... no sé
 P. [no sabes]... tranquilo o sea... () agora o outro... ¿estabas cantando?
 E. no... no estaba
 P. donde estaba... ¿dónde estudiabas el año pasado?
 E. El año pasado yo estudiaba... en La irmã Elizabeth
 P. ¿qué estabas haciendo ayer?
 E. yo no me recuerdo
 P. você se enganchou ontem (no) pretérito perfeito a gente tem que dar uma estudada... bacana... nesse tipo verbal... ok?
 E. ok... que eu lembro... eu lembro desses dois últimos mas (eu não consigo lembrar direito)
 P. agora eu quero que você conjugue o verbo hacer no pretérito:::.... perfecto... em espanhol preterito perfecto... perfecto perfecto
 E. pera aí
 P. perfecto perfecto
 E. é... yo hace
 P. pretérito perfecto... preterio perfeito tem que ter o ha seguido de quê?
 E. o ha
 P. o quê?
 E. haber
 P. haber mais o que?
 E. gerúndio?
 P. não (ah sim)
 E. a si
 P. vamo lá
 E. he hace... he hacido
 P. ele é irregular... i:::....rregular
 E. ()
 P. não sabe não?... caminar
 E. he caminado... has caminado
 P. isso
 E. ha caminado
 P. isso
 E. hemos caminado
 P. [(coloca... a fala da pessoa)... ()
 E. hemos caminado
 P. ()
 E. habeis caminado
 P. isso
 E. han caminado

- P. isso
- E. agora eu tô lembrando ((risos))
- P. agora eu quero pretérito indefinido beleza?... eu já vi que sua dificuldade é no pretérito perfeito mesmo
- E. unhum
- P. a gente vai estudar... depois... revisão... vamos lá pretérito... indefinido... cantar
- E. uhm::: precisa do he não né?... do haber não...
- P. não... você vai usar esse aí pretérito perfeito... preté:::rito perfeito ou seja lembra pp aí eu vou ter que usar o haber mais o participio... nesse pretérito indefinido não...é normal... vá lá
- E. ()
- P. cantar
- E. yo canté
- P. foi o verbo que... foi a a... na brincadeira que você ganhou
- E. sim... yo canté:::.... tú:::.... can... cantes ((professor faz sinal com a boca dizendo que não))
então... tú cantastes
- P. continue
- E. el cantó... nosotros cantemos... cantamos... vosotros cantáis can... ellos:::.... cantaron
- P. errou um aí... vosotros
- E. isso... canteis
((chamam o professor na sala))
- P. vá lá... bora
- E.(yo no) vosotros canteis?
- p. cantasteis
- E. ahh
- P. nem parece que ganhou... a competição... errando desse jeito... ()... outro verbo... cumprir
- E. yo cumplo... tú cumplistes... él cumplo... nosotros cumplimos... vosotros
- P. él cumplo no
- E. que eu colo... eu falei o quê?
- P. él cumplo
- E. [él cumplo é?... eu falei yo cumplo... né?
- P. conjugue de novo... vá lá
- E. yo cumple
- P. não
- E. yo cumplo... yo cumplí?... tú cumplistes...
- P. isso
- E. él cumple... (não consigo)
- P. [qual é o tempo verbal? é o passado
- E. él cumplió
- P. unhum
- E. nosotros cumplimos... vosotros cumplieis
- P. não
- E. cumplieis
- P. não
- E. Pera aí... cum... cumplisteis?
- P. unhum
- E. ellos cumplieron
- P. agora aprender... vamo lá
- E. uhn?
- P. aprender... no seu tempo... fica tranquila pode pensar de buenas... e aí?
- E. ()

- P. (termine aí conjugar o primeiro)
 E. conjugar o quê?
 P. aprender
 E. ah... é pra eu conjugar aprender?
 P. sim
 E eu pensei que era pra:::... perguntando se eu tinha apendido... uhn:::... yo aprend... yo aprendo
 P. (no presente não hein)
 E. aprende
 P. (aí é no presente)
 E. yo aprendié
 P. como?
 E. aprendié... yo aprendí... tú aprendistes... él a
 P. [não aprendistes não... aprendiste
 E. aprendiste... él... él aprendié
 P. não
 E. a... pren... aprendió ((professor dá sua opinião sobre a prova da aluna destacando que outros momentos ela esteve muito bem nos conteúdos estudados e agora não consegue conjugar bem os verbos))
 P. vamo lá... vamo pra outro... vamo pra outro tempo verbal... pretérito imperfeito... beber agora
 E. yo bebo
 P. pretérito im::perfeito
 E. yo bebí
 P. não
 E. yo bebe
 P. pretérito perfeito... (não)... imperfeito... imperfecto
 E. [yo bebié
 P. el imperfecto
 E. yo bebió
 P. luchar... vamo lá... esse tempo verbal era o que a gente tava conjugando... segunda-feira
 E. yo:::... yo ducho
 P. luchar
 E. yo lucho... uhm... pode
 P. quer que eu conjugue?... yo luchaba... tú luchabas...él luchaba
 E. [ah::: sim
 P. ()... conjugue beber agora... já que você lembrou... beber
 E. yo bebí ... é pretérito perfeito não né?
 P. imperfecto
 E. yo bebido
 P. não é perfecto é imperfecto... ()... yo bebía... tú bebias... él bebía...
 ((o professor propõe a prova ser feita com leitura de textos))
 P. quer tentar conjugar mais um?... quer?
 E. acho que sim
 P. conjugue pra mim amar... no pretérito indefinido... (no que você ganhou)
 E. yo amé
 P. isso
 E. tu amastes... el am:::... amó
 P. isso
 E. nosotros amamos

P. isso
 E. vosotros amais
 P. amais não
 E. [(ameis?)
 P. não... lembra que é parecido com o (teis)
 E. [(amasteis)... amasteis]
 P. isso
 E. ellos am... ellos amaron
 P. perfeito... agora conjugue um::: com o pretérito imperfeito... o ultimo que a gente brincou,, é:::....
 Intentar... vamo lá
 E. yo intento
 P. não... prete... presente não... é o que é com aba e com ia... quando for AR... aba... quando foi IA IOR IA... ok... tem isso aí... vá lá
 E. [intentaste né?]
 P. é intentar... intentar é o R tendo IAR então como é que fica?
 E. termina em AR?

P. sim
 E. fica... ba
 ((interrompe-se a prova))
 P. vá La
 E. qual é a palavra mesmo?
 P. intentar vamo (arrumar) um verbo mais tranqüilo... é:::.... trabajar... borá lá
 E. yo... yo trabajaba... tu... tu trabaja pera aí... tu trabajaste
 ((interrompe-se novamente a prova))
 E. tu trabajastes
 P. não... trabajaba
 E. [trabajas]
 ((novamente interrompe-se a aula))
 E. yo trabajaba... tú trabajabas... El trabajaba... nosotros trabajamos
 P. não... trabajamos não... trabajabamos
 E. [trabajabamos]... vosotros... traba-jais
 P. isso
 E. ellos:::.... trabajaron
 P. trabajaron é no pretérito indefinido... ellos trabajan... presente... ellos trabaJAbamo... imperfeito... lembra que com B é o pretérito imperfeito
 E. uhum
 P. quando terminar em ()... quando terminar em (éie) é o ia beleza?
 E. uhum

ESTUDIANTE 4

()
 P. primeiro eu quero que:::.... você responda essas perguntinhas... sempre no tempo verbal que eu perguntar você vai responder beleza?... ¿qué has hecho hoy?
 E. yo he hecho ()
 P. yo he hecho qué?
 E. eu ia falar (yo ha hecho)
 P. yo he hecho... vá lá
 E. yo he hecho:::.... estudiado... estudiado

- P. como você éh... quer falar que estudou... você substitui tira esse hecho e coloca he estudiado... ok?
- E. yo he estudiado
- P. isso perfeito... ¿has estudiado para la prueba?
- E. más o menos
- P. ()
- E. yo no tengo estudiado
- P. (pretérito indefinido não... pretérito perfeito)
((a prova é interrompida))
- P. vamo lá
- E. yo... estudé... mas o menos
- P. pretérito perfeito... ¿has estudiado para la prueba?
- E. ()
- P. ()... (vou seguir pra) terceira pergunta... ¿qué has comido hoy?
- E. tem que retomar a pergunta... é?
- P. () não... só o verbo no caso...
- E. yo comí
- P. comí não... pretérito perfeito
- E. ()
- P. (você tá respondendo no passado) mas eu quero que você responda no mesmo tempo verbal que eu perguntar... ¿has comido hoy?... ¿qué has comido hoy? no caso
- E. sí... has
- P. não...
- E. has comido:::
- P. não... vá você vá lá você vá lá você
- E. yo
- P. yo o quê?
- E. yo has comido
- P. não... yo he
- E. uhm?
- P. he ()... ¿ya has jugado a la pelota?
- E. uhm?
- P. ya has::: jugado a la pelota?... é jogar bola... entendeu?
- E. ah:::... no
- P. no o que?
- E. no rugado
- P. no HE jugado
- E. (ah::: não... não) eu tô esquecendo esse he
- P. ¿has estado estudiando ayer?
- E. (sí es... he estado estudiando)
- P. perfeito ()
- É. (é que eu estava esquecendo de pôr o he)... ()
- P. (vou mudar) ()... ¿ya has visto um avión?
- E. no... no he no he visto:::
- P. isso... ¿ya has jugado a La pelota?
- E. no... no he ruga... no he jugado
- P. isso... ¿qué has comido hoy?
- E. yo he comido::: macarrón
- P. ()... ¿has estudiado para la prueba?
- E. posso ser sincero?

P. pode

E. não... no he estudiado

P. aí... perfeito... agora você tá respondendo certo... ()... agora não é mais nesse tempo verbal aí

E. ()

P. não é mais nesse tempo verbal aí... agora é no pretérito indefinido... o da primeira brincadeirazinha... (o da primeira brincadeirazinha... aquele lá)... ¿cuándo naciste?... é o passado... passado esse

E. ah... o que acaba com aba né?

P. uhum... não aba não... (esse daí é o pretérito imperfeito o de aba o de segunda feira)... ¿cuándo naciste?... ele no português é cantei...amei... vivi... comi

E. [(eu não entendi a pergunta)

P. ¿cuando naciste?

E. ¿cuándo naciste? naciste aquí... ()

P. [nací

E. ah... (yo he nací)... (yo)... (he)...

P. não... he mais não... não é esse tempo verbal mais não

E. yo ho... não... ()... oh bicho agora eu buguei... (viu?)

P. vou responder pode ser?

E. uhm?

P. vou responder pode ser?... ¿cuándo naciste?... yo nací en marzo... ()...ayer estuviste bailando?

E. no estuviste... bailando

P. estuviste é pra tú... ()

E. [no estaba]

P. estaba não... é nesse tempo verbal aqui

E. no estuvo

P. no estuve ()

E. é estuve

P. é estuve... vá lá agora responda

E. no estuve bailando

P. i::sso... ¿en qué lugar creciste?

E. ()

P. eu perguntei creciste é tú agora você responde yo vá lá

E. yo crecí

P. isso

E. yo crecí en serra talhada ()

P. ¿cuándo fue la última vez que bailaste?

E. (pode repetir?)

P. (oi?)

E. (repete a pergunta?)

P. ¿cuándo fue la última vez que bailaste?

E. ()

P. ()

E. yo... bailé... em miercoles

P. ()

E. ()

P. agora é outro tempo verbal beleza? esse é o ultimo que a gente brincou... do aba e do ia...

E. [()

P. ¿estabas cantando?

- E. no estaba
- P. ¿dónde estudiabas el año pasado?
- E. yo estudia... estudiaba en... la Manuel Pereira Lins
- P. ¿qué estabas haciendo ayer?
- E. yo estaba (jugando)
- P. tranquilo... ()... agora eu quero que você conjugue... uns verbinhos pra mim... hacer no pretérito... perfecto... o que tem o haber o has... (o participio)... os que eu fiz... o verbo que eu fiz as duas perguntas... vamo lá... eu quero que você conjugue hacer
- E. yo haço... ¿no?
- P. (ele tem o) haber mais o participio...
- E. haber?
- P. sim... mais o participio
- E. eu não lembro o que é o participio
- P. participio é aquela regrinha... termina com ar... ado... termina com e...ir... ido... vá lá
- E. ()
- P. por que (ele) é irregular ()
- E. ()
- P. ele é irregular vamos
- E. (como?)
- P. ()
- E. ()
- P. vamo pular pro outro... caminar
- E. camino
- P. não
- E. caminado?
- P. caminado mais cadê o haber?... o haber... antes... () has o ha
- E. ah:... he caminado
- P. i::sso
- E. has caminado... ha cami he camina.... hemos caminados hastes caminado e han caminado
- P. hastes não
- E. () (agora deu branco na minha cabeça... foi que nem... na prova de química)... ()
- P. hábeis caminado
- E. hábeis?
- P. ()
- E. ()
- P. hemos o quê?
- E. caminado
- P. (e o haber)?
- E. han?
- P. i::sso... caminado... agora eu quero canta::r no pretérito indefinido
- E. pera aí... é ar
- P. é aquele da brincadeira lá
- E. então se termina ar fica é::: ado... né?
- P. isso aí não é não
- E. e qual é ()
- P. [pretérito indefinido]... eu cantei tu cantaste... uhm
- E. [()... O verbo?
- P. cantar
- E. cantar
- P. eu comi... eu bebi... é esse tempo verbal ()

- E. ha cantado?
P. ahn?
E. ha cantado?
P. ha cantando não tem mais isso não... isso foi pretérito perfeito... nós tamo no indefinido
E. (quebrando)
P. (pretérito indefinido é passado... nós não estamos mais no presente não)
E. e o que é que eu falei ha cantado?
P. ha cantado é pretérito perfeito... eu quero pretérito indefinido
E. e pretérito indefinido é o quê?... é passado ou é o quê?
P. pretérito indefinido é passado
E. ()
P. seria yo canté... tú cantaste... él cantó... nosotros cantamos... vosotros cantasteis y ellos cantaron... cumplir
E. ()... é o que?
P. cumplir agora... o verbo cumplir... no mesmo tempo
E. yo cumpliste?
P. no
E. (oh bicho tu sabe que... eu tô embolando)... yo cumplí
P. uhm?
E. yo cumplí
P. yo cumplí... unhun... va lá
E. tú cumpliste
P. i::sso
E. él cumplí
P. él o quê?
E. cumplí
P. cumplió
E. ah eu esqueci o ó... él cumplianos
P. não
E. ()
P. ()
E. ()
P. (é nosotros agora)
E. (ah)
E. a de agora é::: é::: nos é::: agora nosotros é?... cumpliastes
P. nosotros cumplimos... vosotros como fica?
E. cumplisteis
P. isso... e ellos como fica
E. cumplen... (oxente)
P. cumplieron... agora para aprender va lá
E. hein?
P. aprender
E. agora aí:::... é aprender então acaba em er se é er então vai ser:::... ido né?
P. não tem mais isso não... isso aí é pretérito perfeito... nós tamo no pretérito indefinido
E. e qual é agora? ()
P. [o mesmo que eu fiz ontem]
E. não o verbo
P. aprender
E. aprender... yo aprendo?
P. não... tem que estudar viu?... assim como Adriana tem que estudar também... tava falando...

((professor fala sobre necessidade de estudar para as outras provas da escola))

P. já sabe aprender?

E. não... ()

P. aprendí... aprendiste... aprendió... aprendimos... aprendisteis y aprendieron

E. (então eu só preciso saber o começo para saber o resto)

P. (agora eu quero)... é só você lembrar que quando for com ar ou quando for terminado em ar começa com... com e

E. [astes

E. ahn?

P. com e... e

E. ah

P. e se for com er... ir começa com i... yo comí... yo bebí... (entendeu?)

P. agora com o pretérito imperfeito agora... aquele do aba e do ía ()... beber ()

E. do aba e do quê?

P. do aba e do ía... quando termina em ar é o aba quando termina com er e ir é o ía

E. ío?

P. ía

E. e qual é o verbo aí?

P. beber

E. yo bebía

P. i::sso

E. tú bebía... bebías

P. i::sso

E. él bebíamos... bebisteis

P. não... bebisteis não

E. bebiste? ()

P. bebíais...

E. [()

P. ()

E. ()

P. ()

E. ()

P. bebían... luchar (agora)... ()... amar

E. amaba... amaba

P. [isso

E. amar... amabieron

P. não

E. amabais não é amar ()... amabamos... ()

P. yo amaba tú o quê?

E. amaba...

P. amabas... él

E. [ama

P. él o quê?

E. amaba

P. él amaba... nosotros?

E. amabamos

P. y::: vosotros?

E. amabisteis

P. amabais

E. (oxe)

P. amabais
 E. amabais
 P. y ellos
 E. [amaban]
 P. y ellos
 E. amaban

ESTUDANTE 5

P. vamo lá...buenas tardes... no.... buenas noches
 E. buenas noches
 P. ¿cómo estás?
 E. estoy bien
 P. (qué bueno)... éh... eu vou... fazer umas... perguntinhas pra você... éh.... no tempo verbal que eu perguntar... você responde... ok? vamo lá... (posso) começar?
 ((o professor explica o motivo de sua prova oral está sendo gravada e a tranquiliza reforçando que não deve preocupar-se com isso e manter seu foco apenas na prova))
 P. ¿qué has hecho hoy?
 E. hoy he estudiado
 P. i::sso... ¿has estudiado para la prueba?
 E. sí... he estudiado
 P. ¿qué has comido hoy?
 E. hoy... he comido (munguzá)
 P. ¿has jugado a la pelota?
 E. ahn?
 P. ¿ya has jugado a la pelota? la pelota é bola... ¿ya has jugado?
 E. no... no he jugado
 P. ¿has estudiado ayer?
 E. sí... he estudiado
 P. ¿ya has visto un avión?... ¿ya has visto a un avión?
 E. sí... (yo) he visto
 P. ¿cuándo naciste?... agora é outro tempo verbal
 E. yo nací... en (siete de enero)
 P. ¿ayer estuviste bailando?
 E. no... no... estuve
 P. ()... tá perfeito... ¿en qué lugar creciste?
 E. yo crecí en Serra Talhada
 P. ¿cuándo fue la última vez que bailaste?
 E. yo bailé... (anoche)
 P. (anoche)... ¿estabas cantando?
 E. ahn?
 P. ¿estabas cantando?
 E. éh... no... no estaba
 P. ¿dónde estudiabas el año pasado?
 E. yo estudiaba en ()
 P. ¿qué estabas haciendo ayer?
 E. yo estaba dormindo
 P. perfeito... rápido demais
 ((interrompe-se a prova e o professor comenta sobre o desempenho individual da aluna e sobre o desempenho dos demais na prova, elogiando-a por ter feito um bom trabalho))

P. agora eu quero que você conjugue o ver hacer pra mim no pretérito perfeito

E. yo he hecho... tú has hecho... él ha hecho... éh... nosotros hemos hecho... vosotros habéis hecho y ellos han hecho

P. i::sso... agora caminar...

E. yo he caminado... tú has caminado... él ha caminado... nosotros hemos caminado... éh:::... vosotros habéis caminado y ellos han caminado

P. (vou perguntar) agora... no pretérito indefinido

E. yo caminé... tú caminaste... él caminó... nosotros caminamos... vosotros caminasteis... ellos caminaron

P. (muito bem)... cumplir

E. yo cumplí... tú cumpliste... él cumplió... nosotros cumplimos... vosotros cumplisteis... ellos cumplieron

P. aprender

E. yo aprendí... tú aprendiste... él aprendió... nosotros aprendimos... vosotros aprendisteis y ellos aprendieron

((o professor pede que o ventilador seja desligado por causa do enorme barulho que produz))

P. (conjugue aí pra mim agora) trabajar

E. yo trabajé... tú trabajaste... él trabajó... nosotros trabajamos... vosotros trabajasteis y ellos trabajaron

P. éh:::... dormir

E. yo dormí... tú dormiste... él durmió... nosotros dormimos... vosotros dormisteis y ellos durmieron

((o professor comenta sobre a rapidez da aluna para dar as respostas))

P. agora (beber) no pretérito imperfeito... é aquele do aba e do ía... beber

E. yo bebía... tú bebías... él bebía... nosotros bebíamos... vosotros bebíais y ellos bebían

P. amar

E. yo amaba... tú amabas... él amaba... nosotros amábamos... vosotros amabais y ellos amaban

P. tener

E. (tener)... yo tenía... tú tenías... él tenía... nosotros teníamos... vosotros teníais... ellos tenían

P. (parabéns)

ESTUDIANTE 6

P. primeira coisa... éh... quando eu fazer uma pergunta num tempo verbal... você responde nele mesmo... ok?... tranquilo? pode começar?

E. aham

P. ¿qué has hecho hoy?

E. yo he... estado... estudiando para la prueba di español

P. i::sso... (qué)... () ¿has estudiado ()?

E. sí... ha... he... estudiando

P. estudiado

E. (yo he estudiado)

P. ¿qué has comido hoy?

E. yo he comido... frijoles

P. ¿ya has jugado a la pelota?... a la pelota é bola

E. no... no he jugado

P. jugado

E. (jugado)

- P. ¿has estado estudiando ayer?... ¿has estado estudiando ayer?
 E. sim... yo... he estudiado
 P. he estado
 E. yo he estado estudiando
 P. ¿ya has visto a un avión?
 E. sí... yo he visto
 P. ¿cuándo naciste?... agora é outro tempo verbal... ¿cuándo naciste?
 E. yo naciste
 P. ¿yo naciste?
 E. não... yo nací... en... (a data?)
 P. pode falar... o mês...
 E. yo nací en octubre
 P. ¿ayer estuviste bailando?... ¿ayer estuviste bailando?
 E. no
 P. (fique tranquilo)
 E. ()
 P. ¿ayer... estuviste... baila::ndo?
 E. no... ayer no estuviste ()
 P. estuviste é verbo estar... eu tô perguntando pra você... você responde com yo
 E. yo
 P. não... sí... sí... yo estuve bailando
 E. [ah
 P. ¿en qué lugar creciste?
 E. yo crecí en:: Serra Talhada
 P. i::sso... ¿cuándo fue la última vez que bailaste?
 E. a última vez que bailé fue ayer
 P. ¿estabas cantando?
 E. no... no estabas:: cantando
 P. [no estaba
 E. [no esta... no estuve
 P. agora é outro tempo verbal... ¿estabas cantando?
 E. no... no estabas... no estaba... cantando
 P. ¿dónde estudiabas el año pasado?
 E. yo estudiaba... estudiaba (aquí)
 P. ¿ya estudiabas aquí?
 E. sí ()
 P. () ¿qué estabas haciendo hoy?... não... ¿qué estabas haciendo ayer?
 E. yo estaba... (não... pera)... yo estaba asistiendo película
 P. ()... conjugue o verbo hacer no pretérito perfeito
 E. hacer?
 P. sim
 E. (hacer no pretérito perfeito?)... he hecho... has hecho... ha hecho... hemos hecho... habéis hecho y han hecho
 P. caminar
 E. he caminado... has caminado... ha caminado... hemos caminado... habéis caminado y han caminado
 P. i::sso... agora (cantar) no pretérito indefinido
 E. indefinido?
 P. sim

E. yo canté... tú cantastes... cantaste... él cantá... él cantó... nosotros cantamos... vosotros cantasteis y ellos cantaron

P. i::sso... cumprir

E. cumprir?... yo... yo cum... yo cum::plí ... yo cumplí... tú cumpliste... él cumplió... nosotros cumplimos... vosotros cumplisteis y ellos cumplieron

P. i::sso... aprender

E. ()...

P. ahn?

E. no mesmo?

P. sim

E. yo a-pren-dí... yo aprendí... tú aprendiste... él aprendió... nosotros aprendimos... vosotros aprendisteis y ellos aprendieron

P. beber no pretérito imperfecto agora... ()

E. yo... bebe... bebía

P. é com aba e com ía

E. yo bebía... tú bebías... él bebía... nosotros bebíamos... vosotros bebíais... ellos bebían

P. vosotros bebíais

E. bebíais

P. amar

E. amar... yo amaba... tú amabas... él amaba... nosotros amábamos... amábamos?... vosotros amabais y ellos amaban

P. [i::sso... perfeito...

APÊNDICE B - Transcrição fonética das respostas da primeira parte da prova

ESTUDANTE 1

[oi es estu'dadu]
 [e estudi'ado]
 [si dzo e estudi'adu]
 [dzo e cõ'mido maka'hõn] [taʎa'ri]
 [si dzo dza e hu'gado a la pe'lotə]
 [si dzo e es'tado estudi'ãdu]
 [si dzo as 'bisto]
 [si dzo e 'bisto ã abi'õn]
 [dzo na'si ẽr 'doi mil i õ]
 [dzo is'tube bar'lãnu]
 [dzo kre'siste]
 [dzo kre'si ẽr 'serə ta'ʎadə]
 [dzo bar'le ẽr ar'e]
 [si dzo es'tabə kã'tãdu]
 [si dzo estudi'abə ẽr la ih'mã eliza'bet]
 [dzo es'tabə dor'mĩdu]

ESTUDANTE 2

[dzo e e'tʃo]
 ['mutʃəs 'kosəs]
 [si 'tẽgu estudi'adu]
 [si dzo e estudi'adu 'parə la pru'ebə]
 [dzo e cõ'mido]
 [si dzo dza e hu'gado]
 [si dzo e es'tado estudi'ãdo]
 [si dzo e 'bisto]
 [dzo na'si i dos mil i dos]
 [si es'tube bar'lãdo]
 [dzo kre'si i 'sɛhə ta'ʎadə] [ar'e]
 [si dzo es'tabə]
 [dzo estudi'abə ẽn mãnu'ɛv pe'rerə lĩs]
 [dzo es'tabə estudi'ãdo]

ESTUDANTE 3

[oi e 'fetʃo 'nadə]
 [si dzo e estudi'adu]
 [oi dzo cõ'mi]
 [oi dzo 'tẽgo cõ'mido]
 [oi dzo e cõ'mido a'ros]
 [si dzo e hu'gado]
 [si dzo 'tẽgo]
 [si dzo es'tube]
 [si dzo es'tabə estu'dãdu ar'e]
 [si dzo e 'bisto]

[dʒo na'si ɛn ũno de ok'tubro de dos mil i dos]
 [no no es'tube bar'lãdʊ]
 [dʒo kre'si ɛn vi'tɔrɪə de sãtã'tãn]
 [no se]
 [no no es'tabə]
 [ɛn ãpo pa'sado do estudi'abə ɛn la ir'mã eliza'bet]
 [dʒo nõ me re'cuerto]

ESTUDANTE 4

[dʒo e 'etʃo estudʒi'ado]
 [dʒo e estudi'adʊ]
 [dʒo no 'tɛgʊ estudʒi'ado]
 [dʒo estu'de 'mais õ mɛn]
 [dʒo kõ'mi]
 [nõ e ru'gadʊ]
 [si e es'tabə estudi'ãdʊ]
 [no no e 'bisto]
 [no no e ru'gadʊ]
 [dʒo e cõ'mido maka'rõn]
 [no estu'bistɪ] [no es'tube bar'lãdʊ]
 [dʒo kre'si i 'sɛhə ta'ladə]
 [dʒo bar'le ɛn mi'ɛhkulɪs]
 [no es'tabə]
 [dʒo estudi'abə ɛi la mãnu'ɛv pe'rerə lɪs]

ESTUDANTE 5

[oɪ e ɛstudi'adʊ]
 [si e ɛstudi'adʊ]
 [oɪ e cũ'mido]
 [no no e hu'gadʊ]
 [sɪ e estudi'adʊ]
 [si dʒo e 'bisto]
 [dʒo na'si ɛn 'setɪ de ẽ'nerʊ]
 [no no es'tube]
 [dʒo kre'si ɛn 'sɛhə ta'ladə]
 [dʒo bar'le]
 [no no es'tabə]
 [dʒo estudi'abə]
 [dʒo es'tabə doh'mɪdʊ]

ESTUDANTE 6

[dʒo e es'tado estu'diãdʊ 'parə la pru'ebə di ispã'jɔw]
 [dʒo e estudi'adʊ]
 [dʒo e cũ'mido fri'hɔlɪs]
 [no no e hu'gadʊ]
 [sɪ dʒo e estudi'adʊ]
 [e es'tadʊ estudi'ãdʊ]

[sĩ dʒo e 'bistɔ]

[dʒo na'si ẽn o'tubɾe]

[dʒo kre'si ẽn 'sɛhə ta'ʎadə]

[a 'utima bes ke bar'le fu'e ar'e]

[no no es'tabə kã'tãdɔ]

[dʒo estudi'abə a'ki]

[dʒo es'tabə asisti'ẽdɔ pe'likulə]

ANEXO A - Alfabeto Fonético Internacional (2015)

(Disponível em: https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kel_2015.pdf)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2015)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2015 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

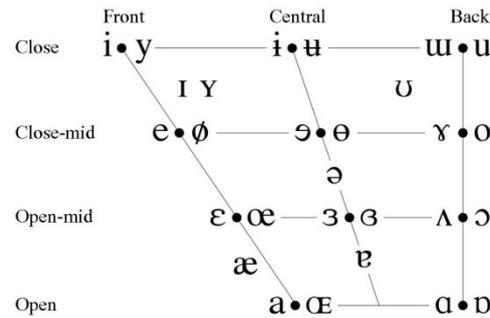
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
Dental	ɗ Dental/alveolar	ɓ' Bilabial
! (Post)alveolar	ɟ Palatal	t' Dental/alveolar
≠ Palatoalveolar	ɡ Velar	k' Velar
Alveolar lateral	ɠ Uvular	s' Alveolar fricative

OTHER SYMBOLS

- ɱ Voiceless labial-velar fricative
 - ɰ Voiced labial-velar approximant
 - ɰ Voiced labial-palatal approximant
 - ħ Voiceless epiglottal fricative
 - ʕ Voiced epiglottal fricative
 - ʔ Epiglottal plosive
 - ʑ Alveolo-palatal fricatives
 - ɻ Voiced alveolar lateral flap
 - ʎ Simultaneous ʃ and x
- Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.

VOWELS



SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long
- ˑ Half-long
- ˚ Extra-short
- ◌ Minor (foot) group
- || Major (intonation) group
- Syllable break
- ◌ Linking (absence of a break)

TONES AND WORD ACCENTS

- | LEVEL | CONTOUR |
|-------------------|--------------------|
| ē or ˥ Extra high | ē or ˨ Rising |
| é ˥ High | ē ˨ Falling |
| ē ˨ Mid | ē ˨ High rising |
| è ˨ Low | ē ˨ Low rising |
| è ˨ Extra low | ē ˨ Rising-falling |
| ˩ Downstep | ↗ Global rise |
| ˩ Upstep | ↘ Global fall |

DIACRITICS

Some diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɨ̞

◌ Voiceless	ɸ ɸ̥	◌ Breathy voiced	ɓ̤ ɓ̤̤	◌ Dental	ʈ ʈ̪
◌ Voiced	ɸ̤ ɸ̤̤	◌ Creaky voiced	ɓ̤̤̤ ɓ̤̤̤̤	◌ Apical	ʈ̪ ʈ̪̪
h Aspirated	tʰ dʰ	◌ Linguolabial	ɸ̣ ɸ̣̣	◌ Laminal	ʈ̪̪ ʈ̪̪̪
◌ More rounded	ɔ̹	◌ Labialized	tʷ dʷ	◌ Nasalized	ẽ
◌ Less rounded	ɔ̜	◌ Palatalized	tʲ dʲ	◌ Nasal release	d ⁿ
◌ Advanced	ɯ̟	◌ Velarized	tˠ dˠ	◌ Lateral release	d ^l
◌ Retracted	ɯ̠	◌ Pharyngealized	tˤ dˤ	◌ No audible release	d̚
◌ Centralized	ẽ̞	◌ Velarized or pharyngealized	ɰ		
◌ Mid-centralized	ẽ̝	◌ Raised	e̝ (ɹ̝ = voiced alveolar fricative)		
◌ Syllabic	ɲ̩	◌ Lowered	e̞ (β̞ = voiced bilabial approximant)		
◌ Non-syllabic	e̯	◌ Advanced Tongue Root	e̟		
◌ Rhoticity	ə̤ ɑ̤	◌ Retracted Tongue Root	e̠		