

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**FABIANA SOARES DA SILVA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO  
ACERCA DA AQUISIÇÃO DE ESPANHOL POR FALANTES BRASILEIROS**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susiele Machry da Silva

Pelotas,  
2014

**FABIANA SOARES DA SILVA**

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO  
ACERCA DA AQUISIÇÃO DE ESPANHOL POR FALANTES BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Susiele Machry da Silva

Pelotas,  
2014

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por ter me abençoado até aqui e por ter me mostrado que os obstáculos em meu caminho nunca serão maiores do que a minha força.

Aos meus pais, por terem me dado a vida, por terem me ajudado a me tornar o que sou hoje, por serem, para mim, os maiores exemplos de pessoas que eu poderia ter.

Ao meu irmão, pelo apoio incondicional e por ter me suportado durante várias madrugadas em que passei estudando por não ter tempo durante o dia.

À minha vó Neli e à minha tia Isabel, pelo exemplo de mulheres e de superação que sempre foram para mim.

Ao meu marido, por estar sempre ao meu lado, por ter me dado amor, carinho, atenção e apoio quando mais precisei, por ter enxugado as minhas lágrimas inúmeras vezes e por ter dito as frases que eu tanto precisava escutar, tais como “Tu vais chegar lá”, “Eu confio em ti” e “Estamos juntos nessa”.

Às minhas colegas Eveline e Camila, por terem me recebido tão bem em uma cidade onde eu não conhecia nada, por terem me acolhido e me mostrado que eu podia contar com elas.

Aos meus professores da UCPEL e ex-professores da UNIPAMPA por terem contribuído imensamente para com a minha formação acadêmico-profissional, por terem compartilhado conhecimentos e experiências que hoje me fazem ser quem eu sou dentro e fora da sala de aula.

À Professora Aline Lorandi, pelo carinho, apoio e compreensão de sempre, por acreditar em mim mais do que eu mesma e, especialmente, por ter me despertado para essa área tão linda chamada Aquisição de Linguagem.

À professora Carmen, por ter acreditado em mim desde o primeiro dia em que me conheceu, por ter me apoiado e me incentivado tanto durante esses dois últimos anos, por ter me dado as primeiras orientações que me permitiram chegar até aqui.

À minha querida e incansável orientadora, Susiele, por ter cedido suas horas livres para me orientar, por ter me recebido em sua casa e por ter confiado em mim a ponto de me deixar com o seu amado filho (gato). Obrigada por toda atenção, compreensão e apoio a mim concedidos.

Enfim, obrigada a todos os meus amigos, colegas e demais familiares que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui, com suas palavras de carinho e energias positivas que me fizeram perceber que não estou só nesta caminhada.

Essa vitória é também de todos vocês!

*A linguagem (...) faz o papel de janelas da nossa vida. Permite a comunicação e a troca entre as pessoas, desde as muito próximas e íntimas até as mais distantes; abre aos falantes possibilidades de aprendizagem, de iluminação da mente pela informação e pela cultura; traz oportunidades de evolução individual e coletiva; permite a criação e a recepção de belezas literárias ímpares imaginadas pelos escritores. (LAMPRECHT, 2009, pág. 17)*

## RESUMO

Com base nos pressupostos teóricos das áreas de Consciência Fonológica e de Aquisição de Língua Estrangeira, nesta pesquisa, pretende-se investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, são capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos. A hipótese da qual parte este trabalho é de que quanto maior for a exposição do aprendiz aos padrões fonológicos e fonéticos da língua-alvo, maior deve ser o sucesso na percepção de aspectos fonológicos (BEST; TYLER, 2007; FLEGE, 1995). Assim sendo, selecionou-se um grupo de doze informantes, seis crianças e seis adultos, todos com nacionalidade brasileira. Com o intuito de investigar se esses sujeitos seriam capazes de reconhecer diferenças entre os referidos pares de sons, desenvolveram-se dois testes de percepção. O Teste 1 abarcou o reconhecimento de frases (produzidas em uma única língua ou mescladas); já o Teste 2, esse envolveu a discriminação de sons em pares de palavras, seguido por uma tarefa de identificação do idioma (espanhol ou português). A seguir, realizou-se uma entrevista com cada informante, a fim de verificar se esse seria capaz de justificar suas respostas. Para a realização da análise estatística, utilizou-se o programa SPSS, versão 21.0. Com relação à análise qualitativa, realizou-se uma adaptação dos níveis de representação mental propostos por Karmiloff-Smith (1992), com base no modelo de Redescritção Representacional. Em resumo, o referido estudo partiu do pressuposto de que falantes nativos do português, quando expostos ao ensino formal do espanhol, costumam encontrar dificuldade para reconhecer as diferenças entre as possibilidades fonológicas e alofônicas de ambas as línguas, o que pode tornar mais complexa a consciência do funcionamento de suas classes de segmentos (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; QUILIS, 1985; SILVEIRA E SOUZA, 2011). Levando em consideração essas questões, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolver estudos que abarquem níveis de consciência fonológica, níveis de representação mental e a sua relação com o processo de aquisição de uma língua estrangeira, visto que se o professor souber identificar os níveis de representação mental e de consciência fonológica que seus alunos tendem a apresentar na língua meta, terá maiores possibilidades de adotar procedimentos adequados às necessidades desses discentes, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem. A análise estatística evidenciou, majoritariamente, não haver diferença significativa no desempenho dos informantes no que tange aos testes 1 e 2, ao grupo ao qual eles pertenciam (crianças e adultos) e, tampouco, aos níveis de estudo da língua nos quais esses se encontravam (nível básico e pré-intermediário). Quanto ao nível de Consciência Fonológica, pode-se dizer que os sujeitos investigados foram capazes de reconhecer as diferenças entre os sons-alvo e de identificar a que língua esses sons pertenciam.

**Palavras-chave:** Ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira; Consciência Fonológica; Representação Mental; Reconhecimento de sons.

## RESUMEN

Basado en los presupuestos teóricos de las áreas de Consciencia Fonológica y de la Adquisición de Lengua Extranjera, en esta investigación, se pretende verificar si hablantes brasileños, niños y adultos, aprendices de español como lengua extranjera, son capaces de reconocer diferencias entre los pares de sonidos /s/ - /z/; /l/ - /w/ y /R/ - /r/, cuando presentados en variados contextos. La hipótesis de la cual parte este trabajo es de que cuanto mayor sea la exposición del aprendiz a los patrones fonológicos y fonéticos de la lengua blanco, mayor éxito tendrá en la percepción de aspectos fonológicos (BEST; TYLER, 2007; FLEGE, 1995). Así siendo, se seleccionó un grupo de doce informantes, seis niños y seis adultos, todos con nacionalidad brasileña. Con el propósito de investigar si esos sujetos serían capaces de reconocer diferencias entre los referidos pares de sonidos, se elaboraron dos testes de percepción. El Test 1 abarcó el reconocimiento de frases (producidas en una única lengua o mezcladas); a la vez, el Test 2 involucró la discriminación de sonidos en pares de palabras, seguido por una tarea de identificación del idioma (español o portugués). A continuación, se realizó una encuesta con cada informante, a fines de verificar si ése sería capaz de justificar sus respuestas. Para la realización del análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, versión 21.0. En lo que concierne al análisis cualitativo, se realizó una adaptación de los niveles de representación mental propuestos por Karmiloff-Smith (1992), con base en el modelo de *Redescripción Representacional*. En resumen, este estudio se basó en el presupuesto de que hablantes nativos del portugués, cuando expuestos a la enseñanza formal del español, suelen tener dificultad para reconocer las diferencias entre las posibilidades fonológicas y alofónicas de ambas las lenguas, lo que puede resultar más compleja la consciencia del funcionamiento de sus clases de segmentos (COSTA, 2013; GOMES, 2013; MIRANDA, 2001; QUILIS, 1985; SILVEIRA E SOUZA, 2011). Al tener en cuenta esa caracterización, este trabajo se justifica mediante la necesidad de que se desarrollen estudios que involucren los niveles de consciencia fonológica, niveles de representación mental y su relación con el proceso de adquisición de una lengua extranjera, puesto que si el profesor sepa identificar los niveles de representación mental y de consciencia fonológica que sus alumnos suelen presentar en la lengua meta, tendrá mayores posibilidades de adoptar procedimientos adecuados a las necesidades de esos discentes, pudiendo, así, auxiliarlos en su aprendizaje. El análisis estadístico evidenció, mayoritariamente, no haber diferencia significativa en el desempeño de los informantes con respecto a los instrumentos propuestos (testes 1 y 2), al grupo a lo cual ellos pertenecían (niños y adultos) y tampoco a los niveles de estudio de la lengua en los cuales éstos se encontraban (nivel básico y pre intermedio). En cuanto al nivel de Consciencia Fonológica, se pudo decir que los participantes de esta pesquisa fueron capaces de reconocer las diferencias entre los pares de sonidos-blanco y de identificar a qué lengua esos sonidos pertenecían.

**Palabras-clave:** Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera; Consciencia Fonológica; Representación Mental; Reconocimiento de sonidos.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema Fonológico do Português Brasileiro – Consoantes.....	33
Figura 2: Sistema Fonêmico do Português – Consoantes.....	33
Figura 3: Sistema Fonológico do Espanhol – Consoantes .....	35
Figura 4: Sistema consonântico do Espanhol e suas variações.....	35
Figura 5: Consoante lateral /l/ e suas variações em espanhol.....	36
Figura 6: Consoante não-lateral /r/ em espanhol.....	36
Figura 7: Sistema Fonológico do Espanhol e do Português.....	37
Figura 8: Distribuições possíveis para [r, R, R̃].....	42
Figura 9: Exemplo de questão proposta no primeiro teste.....	51
Figura 10: Recursos disponibilizados pelo <i>TP</i> (Tela inicial).....	54
Figura 11: Exemplo de atividade realizada por meio do <i>TP</i> .....	55
Figura 12: Recursos disponíveis no <i>ELO</i> (Tela inicial).....	57
Figura 13: Exemplo de atividade proposta no segundo teste (identificação de sons).....	61
Figura 14 :Exemplo de atividade de identificação de idioma.....	62
Figura 15: Acertos obtidos no primeiro teste e o tipo de tarefa.....	74
Figura 16: Erros cometidos no primeiro teste e o tipo de tarefa.....	75
Figura 17: Exemplo de relatório gerado pelo sistema <i>ELO</i> (informante 9).....	79
Figura 18: Acertos obtidos no segundo teste, de acordo com o tipo de tarefa.....	82
Figura 19: Erros obtidos no segundo teste e o tipo de tarefa.....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferentes realizações e significados a partir dos sons /R/ e /r/.....	44
Quadro 2: Características dos informantes.....	48
Quadro 3: Palavras com significados distintos.....	63
Quadro 4: Desempenho geral apresentado no primeiro teste.....	72
Quadro 5: Desempenho geral apresentado no segundo teste.....	80
Quadro 6: Erros cometidos no segundo teste (contraste e tipo de tarefa).....	84
Quadro 7: Nível de consciência da língua (julgamento) – Grupo crianças.....	99
Quadro 8: Nível de consciência da língua (julgamento) – Grupo adultos.....	101
Quadro 9: Nível de consciência dos sons (explicação) – Grupo crianças.....	103
Quadro 10: Nível de consciência dos sons (explicação) – Grupo adultos.....	105
Quadro 11: Desempenho geral obtido pelos grupos – consciência dos sons.....	106

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Possibilidades de representação dos sons /r/ e /R/.....	44
Tabela 2: Total de acertos e erros cometidos no primeiro teste.....	76
Tabela 3: Comparação entre os pares (teste de diferenças).....	77
Tabela 4: Erros e acertos obtidos no segundo teste (média e desvio padrão).....	86
Tabela 5: Comparação entre os pares (teste de diferenças).....	87
Tabela 6: Resultados gerais obtidos nos dois testes de percepção.....	89
Tabela 7: Diferenças no reconhecimento dos contrastes para cada tipo de Teste .....	90
Tabela 8: Média geral obtida por cada informante nos testes 1 e 2 (crianças).....	91
Tabela 9: Média geral obtida por cada informante nos testes 1 e 2 (adultos).....	92
Tabela 10: Resultados obtidos para o primeiro teste (Testes de diferenças).....	93
Tabela 11: Resultados obtidos para o segundo teste (Testes de diferenças).....	94
Tabela 12: Resultados para os níveis de conhecimento em espanhol (Teste 1).....	95
Tabela 13: Resultados para os níveis de conhecimento em espanhol (Teste 2).....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	18
<u>2.2</u> CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: TER OU NÃO TER, EIS A QUESTÃO.....	19
2.3 NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO MENTAL À LUZ DO MODELO DE REDESCRIBÇÃO REPRESENTACIONAL (RR).....	21
2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	23
2.5 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA .....	25
2.6. ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	26
2.7 AS CONSOANTES DO PORTUGUÊS E NO ESPANHOL .....	30
<b>2.7.1 Sistema consonantal do português.....</b>	<b>32</b>
<b>2.7.2 Sistema consonantal do espanhol.....</b>	<b>34</b>
<b>2.7.3 Comparação entre os sistemas consonantais do espanhol e do português.....</b>	<b>36</b>
<b>2.7.4 Pares consonantais: contraste /s/ e /z/.....</b>	<b>38</b>
<b>2.7.5 Pares consonantais: contraste /l/ e /w/.....</b>	<b>39</b>
<b>2.7.6 Pares consonantais: contraste /R/ e /r/.....</b>	<b>41</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
3.1 SUJEITOS DO ESTUDO.....	47
3.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	49
<b>3.2.1 Aplicação de questionários.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.2 Do instrumento CONFIAS à elaboração de um novo Teste de percepção.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.3 Definição e elaboração do segundo Teste de percepção: do contexto à palavra.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2.4 O que é o ELO?.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2.5 Por que o ELO? Benefícios e limitações.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2.6 Da teoria à prática: um olhar sobre o teste proposto.....</b>	<b>60</b>

3.2.7 Entrevista sobre o teste.....	65
3.3 VARIÁVEIS TESTADAS.....	66
3.3.1 Grupo.....	66
3.3.2 Tipo de contraste.....	67
3.3.3 Tipo de instrumento e tarefas .....	68
3.3.4 Nível de conhecimento em espanhol.....	69
<b>4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>71</b>
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PRIMEIRO TESTE.....	71
4.1.1 Análise do desempenho dos informantes no primeiro teste.....	73
4.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO SEGUNDO TESTE.....	78
4.2.1 Considerações preliminares sobre a análise do segundo teste.....	78
4.2.2 Resultados obtidos para o segundo teste.....	80
4.2.3 Análise do desempenho dos informantes no segundo teste.....	82
4.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PRIMEIRO E NO SEGUNDO TESTE.....	88
4.3.1 Resultados para os testes 1 e 2: variável instrumento de pesquisa.....	89
4.3.2 Resultados para os testes 1 e 2: variável grupo.....	91
4.3.3 Resultados para os testes 1 e 2: variável nível de conhecimento do espanhol.....	95
4.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DAS ENTREVISTA.....	97
4.4.1 Respostas dadas pelos informantes.....	98
4.4.2 Análise dos níveis de representação mental demonstrados pelos informantes durante a entrevista.....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Estudos realizados acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm aumentando significativamente a cada ano, bem como o interesse de pesquisadores por temas relacionados aos processos de aquisição pelos quais passam os aprendizes dessas línguas, conforme pode ser observado em diversos anais e eventos envolvendo essa temática. Contudo, ainda hoje, grande parte das pesquisas realizadas, particularmente sobre consciência fonológica em alunos bilíngues, costuma ser dedicada quase que exclusivamente aos aprendizes de língua inglesa (CRISTÓFARO-SILVA, 2005; AQUINO & ZIMMER, 2005; ZIMMER, 2004a, 2004b, 2005; ALVES, 2004, 2009; BATTISTELLA, 2010). Assim sendo, de acordo com Roazzi e Dowker (1989), torna-se importante a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas, à medida que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua, o que não permitiria a generalização dos resultados advindos de um único código linguístico.

No que tange ao ensino de espanhol como língua estrangeira em um ambiente formal por falantes nativos do português, há poucos estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Dentre as pesquisas realizadas acerca da consciência fonológica em português e em espanhol, destaca-se como exemplo o estudo de Silveira e Souza (2011) sobre a percepção e a produção das fricativas alveolares da língua portuguesa por falantes de espanhol. Já no que tange à aprendizagem de espanhol por falantes nativos do português, tem-se o trabalho desenvolvido por Miranda (2003) acerca da representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas. Assim sendo, pode-se dizer que ainda há muito a se pesquisar nesse campo de conhecimento, especialmente, no que se refere à consciência fonológica e ao ensino-aprendizagem de espanhol para falantes brasileiros.

Há alguns anos o termo consciência fonológica “no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos” (SCHERER, 2009, p. 25), quando, na verdade, o mesmo está intimamente ligado às práticas pedagógicas de professores de alfabetização, língua materna e língua estrangeira. A consciência linguística é vista, neste estudo, como a capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem. Nas

palavras de Scliar-Cabral (1999), essa é uma habilidade metalinguística, na qual o ser humano tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente.

A consciência fonológica, por sua vez, “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala” (FREITAS, 2003, p. 156). Segundo a autora, essa habilidade pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por unidades menores, as quais podem ser manipuladas conscientemente. Esse tipo de habilidade, permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Embora essas habilidades tenham estreitas relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas, muito raramente os professores atentam às pequenas partículas que compõem as palavras. Contudo, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (SCHERER, 2009, p. 25). Aplicando essa concepção ao campo de estudos de Língua Estrangeira, pode-se dizer que, se o aluno possui consciência da estrutura fonêmica e fonética da língua-alvo, torna-se mais fácil para o docente desenvolver estratégias que visem a minimizar certas dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos.

Quanto à aquisição da língua materna (LM), ainda que essa não seja o foco deste trabalho, torna-se necessário, ao menos, apresentar uma breve contextualização sobre o modo como a primeira língua do sujeito pode contribuir para com a aprendizagem de um segundo idioma.

Em suma, “a avaliação fonológica em crianças pré-escolares e escolares tem sido de significativa importância para o entendimento da consciência fonológica e da sua interferência no processo de aprendizagem” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 49). Por conseguinte, trabalhar com atividades que envolvam a consciência fonológica pode contribuir não somente para o processo de alfabetização, mas também para a superação de desvios fonológicos e dificuldades gerais de aprendizagem. Tal

constatação pode ser também considerada pertinente em se tratando do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Levando em consideração essas questões, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolverem estudos que abarquem os níveis de consciência fonológica, níveis de representação mental (KARMILOFF-SMITH, 1986) e a sua relação com o processo de aquisição do espanhol como LE – área em que os estudos ainda são escassos. Entendendo-se, também, que, se o professor souber identificar os níveis de consciência fonológica que os aprendizes tendem a apresentar em qualquer que seja a língua estrangeira, em diferentes tarefas e contextos, terá possibilidade de adotar procedimentos adequados às necessidades desses sujeitos, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem.

Ao longo de cinco anos de experiência docente obtida por meio de cursos de espanhol ministrados gratuitamente à comunidade (projeto de extensão) e, com base no trabalho realizado em uma escola de idiomas durante três anos (escola privada), a pesquisadora responsável por este estudo pôde observar que os aprendizes dessa língua costumam encontrar dificuldade para reconhecer as diferenças entre as possibilidades fonológicas e alofônicas do português e do espanhol, tendo em vista as particularidades do inventário linguístico de cada língua. Essa dificuldade se deve ao fato de haver, na língua espanhola, um número menor de sons possíveis, em comparação ao português. Enquanto o inventário fonológico do português é composto por 19 fonemas consonantais e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984), o sistema fonológico do espanhol possui 17 consoantes e apenas 5 vogais. No que se refere aos segmentos consonantais, por exemplo, a fonologia do português apresenta seis fricativas (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/) e quatro líquidas (/l/, /ʎ/, /r/, /R/), enquanto que a fonologia do espanhol, segundo Hensey (1972), contém somente quatro fricativas (/f/, /s/, /z/, /x/) e três líquidas (/l/, /r/, /R/).

Essa diferença entre as duas gramáticas fonológicas, além das diversas possibilidades alofônicas que se manifestam, pode implicar graus de complexidade no processo de aquisição dessas línguas como LE. Em se tratando da aquisição do espanhol por falantes nativos de português, a implicação está no emprego de um número menor de consoantes fricativas e líquidas, o que pode resultar em

interferência de um sistema no outro e, conseqüentemente, tornar mais complexa a consciência do funcionamento dessas classes de segmentos.

Tendo em vista essas questões, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar se falantes brasileiros, crianças e adultos, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, são capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, quando apresentados em variados contextos (juntos e em separado). A finalidade deste estudo é investigar os níveis de consciência linguística e de representação mental dos aprendizes em LE, por meio de experimentos que envolvem tanto o reconhecimento de sons, quanto a identificação do idioma.

Para tanto, selecionou-se um grupo de seis crianças e um grupo de seis adultos, todos com nacionalidade brasileira. O público investigado encontra-se entre os níveis básico e pré-intermediário de estudo formal em língua espanhola. Todos os sujeitos envolvidos são alunos de um instituto de idiomas (escola privada), localizado no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai, mas de pouco contato com a língua espanhola.

Com o intuito de investigar se esses falantes brasileiros, crianças e adultos, eram capazes de reconhecer diferenças entre os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/, foram desenvolvidos dois testes de percepção. O primeiro visava o reconhecimento tanto de frases realizadas somente em um idioma, como de frases mescladas, quando essas continham uma palavra pertencente à outra língua. No segundo teste, por sua vez, propunha-se que, primeiramente, os informantes avaliassem dois estímulos como contendo sons iguais ou diferentes e que, posteriormente, identificassem se a palavra que lhes havia sido apresentada pertencia ao espanhol ou ao português. Por último, realizou-se uma entrevista com cada sujeito informante, a fim de verificar se esse seria capaz de explicar porque uma determinada palavra, segundo ele, pertenceria a uma língua e não a outra.

Diversos estudos têm atestado que há uma forte relação entre o nível de consciência fonológica e o desenvolvimento linguístico, de modo particular, em se considerando o processo de aquisição do código escrito (BLANCO-DUTRA, 2009; CARDOSO-MARTINS, 1995; FREITAS, 2004; LEMLE, 2003; MENESES e LAMPRECHT, 2001; MORAIS, 1996). Pesquisadores como Alves (2009, p. 203) sustentam que o ensino formal da escrita em língua materna contribui e muito para

aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que o sujeito já desenvolveu em sua língua materna a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” e, possivelmente, será mais sensível aos detalhes formais da língua-alvo. Segundo essa perspectiva, os adultos levariam vantagem para aprender uma língua estrangeira, devido ao fato de manterem contato com a escrita há mais tempo, em comparação ao grupo de crianças.

Assim sendo, a hipótese geral da qual parte esta pesquisa é a de que os adultos, por já terem as categorias linguísticas formadas, são capazes de reconhecer mais facilmente unidades menores, tais como fonemas e suas possibilidades alofônicas, devido à complexidade dessas e, também, devido ao tempo de estudo (contato formal) que esses sujeitos já possuem em língua materna. Acredita-se ainda, que os sujeitos que se encontram em níveis mais avançados no estudo da língua espanhola, e possuem mais tempo de contato com o idioma fora da sala de aula, tendem a ter maiores níveis consciência e de representação mental sobre os sons dessa língua e, por consequência, percebem mais facilmente as diferenças entre os pares de sons investigados, a saber, /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/.

Quanto à organização, esta pesquisa está compartimentada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, introdutório, apresentou-se um breve panorama sobre os estudos realizados no Brasil, em especial, no que diz respeito à consciência fonológica e ao ensino de língua espanhola, como língua estrangeira, para falantes brasileiros. No segundo capítulo, realiza-se uma revisão teórica dos conceitos basilares à pesquisa. A seguir, no terceiro capítulo, são abordadas questões relacionadas ao público investigado, aos procedimentos de pesquisa, às variáveis testadas e à condução da análise de dados. No quarto capítulo, os dados são descritos e analisados estatisticamente, as hipóteses e objetivos corroborados ou não, bem como a discussão sobre os níveis de representação mental. As considerações finais são apresentadas no quinto e último capítulo deste estudo.

## 2 APORTE TEÓRICO

### 2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Atualmente, estudos realizados acerca do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm aumentado de forma significativa, bem como o interesse de pesquisadores por temas relacionados aos processos de aquisição pelos quais passam os aprendizes dessas línguas. Esse crescimento pode ser atestado por meio do grande número de publicações (livros, artigos, dissertações, teses, ensaios...), e também de mesas redondas, comunicações, simpósios e oficinas que passaram a ser ofertadas por diferentes eventos ligados aos estudos linguísticos, tanto no que tange à língua materna quanto à língua estrangeira. Contudo, ainda há muito a se pesquisar nesse campo do conhecimento, de modo particular, em relação à consciência fonológica.

Há alguns anos o termo consciência fonológica “no meio escolar, soava estranho e parecia ser algo de domínio somente de linguistas e fonoaudiólogos” (SCHERER, p. 25, 2009), quando, na verdade, o mesmo está intimamente ligado às práticas pedagógicas de professores de alfabetização, língua materna e língua estrangeira. Conforme referido na seção introdutória, ainda hoje, grande parte dos estudos realizados, particularmente sobre consciência fonológica em alunos bilíngues, costuma estar voltado à língua inglesa. De acordo com Roazzi e Dowker (1989), torna-se importante a realização de pesquisas com falantes de diferentes línguas à medida que os resultados podem variar devido aos fatores peculiares a cada língua, o que não permitiria a generalização dos resultados advindos de um único código linguístico.

Além de tais estudos serem bastante recentes, em muitos casos, ainda são insuficientes para contemplar a gama de fenômenos que fazem parte da tão complexa faculdade humana: a linguagem. Segundo Lamprecht (2009, p. 17),

A linguagem (...) faz o papel de janelas da nossa vida. Permite a comunicação e a troca entre as pessoas, desde as muito próximas e íntimas até as mais distantes; abre aos falantes possibilidades de aprendizagem, de iluminação da mente pela informação e pela cultura; traz oportunidades de evolução individual e coletiva; permite a criação e a recepção de belezas literárias ímpares imaginadas pelos escritores.

Todavia, ainda de acordo com a autora, são raras as vezes que “os moradores das casas fixam seu olhar na própria vidraça, raramente eles examinam

a estrutura das janelas” (*ibid*), e é justamente aí que a consciência linguística ganha importância, uma vez que a mesma possibilita olhar para aquilo que costuma passar despercebido, ou seja, para a própria língua, mas que, sem dúvida alguma, está subjacente à forma de ser do sujeito na linguagem e pela linguagem.

## 2.2 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA: TER OU NÃO TER, EIS A QUESTÃO

Quando se está em um ambiente informal, como, por exemplo, conversando com um amigo ou colega de trabalho, muito raramente alguém se atém ao código linguístico utilizado, isto é, dá-se pouca importância à estrutura interna das palavras, ao modo como as mesmas são formadas, organizadas ou, ainda, manipuladas de acordo com as intenções dos falantes. Todavia, o ser humano é capaz de ir muito além, visto que é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre um código linguístico, tomando-o, inclusive, como objeto de análise (ALVES, 2009). Assim sendo, de acordo com o referido autor, pode-se dizer que o falante é capaz de

(...) refletir sobre e manipular, de forma controlada e deliberada, os aspectos do código linguístico, o que permite descobertas sobre a estrutura e suas relações com o funcionamento e o uso da língua. O indivíduo possui, portanto, habilidades de reflexão e manipulação do código em seus diferentes aspectos, o que caracteriza a **consciência linguística** (*ibid*, p. 32, grifo do autor).

A consciência linguística, portanto, consiste na capacidade de refletir sobre a língua e de manipular as diferentes unidades que a constituem. Nas palavras de Sciar-Cabral (1999), essa é uma habilidade metalinguística em que o ser humano tem de utilizar a linguagem para refletir sobre a própria linguagem de forma consciente.

Ao longo dos anos, diversas designações surgiram em torno da consciência linguística, dentre essas, destaca-se o conceito proposto por Turner e Herriman (1984) como um dos conceitos mais difundidos nessa área, ainda nos dias atuais. Segundo a perspectiva teórica adotada por esses autores, a consciência linguística consiste na capacidade de pensar sobre e manipular determinada estrutura. Por esse entendimento, pode-se dizer que as capacidades de produção, de pensamento e de manipulação de certa estrutura, são aspectos fundamentais para o campo da consciência linguística, aspectos esses que a diferem de outras áreas.

Esse conceito de consciência linguística foi essencial para que outras teorias pudessem surgir a fim de delimitar melhor a área, de modo que a mesma acompanhasse o processo evolutivo pelo qual têm passado as mais variadas áreas do conhecimento. Ao longo de suas pesquisas, Lorandi (2011) retoma os estudos propostos por Turner e Herriman (1984) e verifica que, segundo eles, existem três perspectivas distintas no que tange à instauração do desenvolvimento da consciência linguística. Embora essas perspectivas sejam diferentes, a autora percebeu que existe um ponto em comum entre elas: as três evidenciam que existem apenas dois níveis de consciência: o nível implícito e o nível explícito.

De acordo com a pesquisadora, a primeira perspectiva sustenta que a consciência linguística evolui ao mesmo tempo em que se desenvolve aquisição da linguagem, havendo uma ajuda mútua nesse processo entre a aquisição e a consciência. A segunda visão crê que a consciência linguística ocorra somente a partir da metade da infância, ou seja, entre os 6 e os 8 anos de idade. Já a terceira linha de estudo, acredita que as crianças só terão consciência após terem iniciado os seus estudos formais em língua materna, o que seria decorrente da aprendizagem da leitura. Alguns pesquisadores como Bruce, Wimmer e cols e Goswani & Bryant (1964; 1991; 1990 *apud* SCHERER, 2008), por exemplo, acreditam que a aquisição da escrita é um pré-requisito para a consciência fonológica, ou seja, que a consciência fonológica se desenvolve no momento em que criança aprende a escrever e a ler. Scherer (2008), por sua vez, defende uma relação recíproca entre consciência fonológica e aquisição da escrita. Para a referida autora, alguns níveis de consciência fonológica favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Como é possível perceber, embora haja um consenso de que a consciência linguística refere-se à habilidade de pensar sobre e de manipular traços estruturais da língua falada, não existe um consenso entre os teóricos sobre *como* e *quando* a consciência linguística emerge e sobre *o que* pode ser tomado como indicador dessa consciência (NESDAL; TUNMER, 1984 *apud* LORANDI, 2011). Essa divergência de concepções motivou o surgimento de diversos estudos em torno dessa área e, com isso, novas propostas foram emergindo. Dentre esses recentes estudos, destaca-se o modelo de Redescrição Representacional (RR) proposto pela pesquisadora Karmiloff-Smith (1986, 1992), o qual baseia-se em características

observadas por meio do comportamento infantil. Esse modelo defende a existência de quatro níveis de representação mental, cujo conhecimento do sujeito é *redescrito* em formatos que permitem acesso aos diferentes domínios de comportamento e a distintas maneiras de evidenciar a consciência. O referido modelo será abordado de forma mais detalhada na seção seguinte.

### 2.3 NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO MENTAL À LUZ DO MODELO DE REDESCRIÇÃO REPRESENTACIONAL (RR)

Conforme Saggiomo (2013, p. 10), “o modelo de Redescrição Representacional (RR) foi proposto por Karmiloff-Smith com o objetivo de entender como o desenvolvimento cognitivo ocorre”. De acordo com essa recente proposta, para analisar um determinado fenômeno, é preciso, antes de tudo, observá-lo a partir de um viés desenvolvimental, que possa fornecer um suporte aos aspectos inatos e construídos na explicação da cognição humana (LORANDI; KARMILOFF-SMITH, 2012). Segundo essa teoria, existem certas pré-disposições cerebrais tanto de domínio específico, quanto de domínio geral. Com base na perspectiva da mente de uma criança, pode-se dizer que um domínio é um conjunto de representações que sustentam uma determinada área do conhecimento, tais como a linguagem, a matemática, a física, etc. Isto significa dizer que o cérebro passa por um processo de modularização gradual, processo pelo qual as estruturas cerebrais vão se especializando em determinadas funções.

Assim sendo, pode-se dizer que “o modelo RR tenta descrever o modo pelo qual as representações das crianças tornam-se mais manipuláveis e flexíveis para a emergência do acesso consciente do conhecimento” (LORANDI, 2011, p. 6). Para tanto, o caminho percorrido até o acesso consciente do conhecimento envolve processos cíclicos, pelos quais as representações se tornam mais disponíveis devido aos processos redescritivos que se propagam para outras partes do sistema cognitivo. A Redescrição Representacional, por sua vez, consiste em um processo pelo qual uma dada informação, que está implícita na mente de um sujeito, torna-se, subsequentemente, informação explícita, ou seja, aquele conhecimento sobre o qual não se tinha acesso, depois de ter passado pelos processos mencionados, encontra-se, finalmente, disponível para o acesso consciente.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com o modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986), existem quatro níveis em que o conhecimento é representado e *re*-representado. O primeiro nível, denominado *Implícito 1*, abrange o conhecimento enquanto forma procedimental na qual só é possível analisá-lo como um todo, não permitindo o acesso às suas partes. Desse modo, segundo a proposta da criadora desse modelo, essas representações são meramente utilizáveis em resposta ao estímulo externo. No segundo nível, nomeado como *Explícito 1*, já se tem representações explícitas, porém, essas ainda não se encontram acessíveis para uso consciente, tampouco para exposição verbal. Nesse estágio, embora os sujeitos aparentem fazer uma análise das informações do nível I, agora são capazes de extrair informações que elas mesmas contêm. Na sequência, tem-se o nível *Explícito 2*, nesse caso, as representações explícitas já estão acessíveis de forma consciente, todavia, ainda não estão disponíveis para relato verbal. Já no último nível, intitulado *Explícito 3*, tem-se acesso consciente ao conhecimento e o sujeito já é capaz de relatá-lo verbalmente.

Cabe destacar que essas formas de representação não constituem estágios relacionados com a idade do sujeito, uma vez que essas fazem parte de um processo cíclico e contínuo. Por conseguinte, “no momento em que, um certo nível, em termos de comportamento dentro daquele domínio, é atingido, o conhecimento é, então, redescrito de uma forma que se torna acessível para o próximo nível” (LORANDI, 2011, p. 6).

Em suma, o modelo de Redescrição Representacional apresenta um novo conceito à área de consciência linguística, no qual essa habilidade pode ser definida, conforme Lorandi (2011, p. 10), como o alcance de determinados níveis de representação mental, nos quais o conhecimento está em um formato capaz de: a) mostrar sensibilidade aos recursos da língua (*Explícito 1*); b) trabalhar em tarefas *off line* (*Explícito 2*), isto é, realizar tarefas que exijam que o sujeitos mantenha a informação na mente e trabalhe essa informação a fim de produzir uma resposta; e c) pronunciar-se sobre o conhecimento (*Explícito 3*). Com base nesse conceito, acredita-se que a consciência linguística emergja desde cedo na criança, concomitante ao processo de aquisição da linguagem.

## 2.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA ESTRANGEIRA

De modo geral, a consciência fonológica “pode ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala” (FREITAS, 2003, p. 156). Segundo a autora, essa habilidade pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Rueda (1995, p. 63), por sua vez, define consciência fonológica como sendo “a habilidade de manejar explicitamente as estruturas internas da palavra e, em consequência, não ter dificuldade de operar com ela”. Logo, trata-se então, na visão da autora, da habilidade de reconhecimento de estruturas.

Conforme Scherer (2009), para falar em consciência fonológica é necessário que o falante ignore o significado de uma dada palavra e passe a prestar atenção à sua estrutura; precisa estar consciente de que a palavra falada é constituída de elementos menores que podem ser segmentados e manipulados isoladamente. Por conseguinte, enquanto habilidade cognitiva, a consciência fonológica permite a reflexão sobre os sons da fala, envolvendo diferentes habilidades que podem ser testadas por meio de diferentes tarefas de identificação e de produção de sons (FREITAS, 2003). Esse tipo de habilidade permite ao falante reconhecer e manipular sons, como, por exemplo, identificar que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som dentro de um conjunto de palavras.

Partindo do pressuposto de que a consciência fonológica é uma habilidade heterogênea, isto é, uma aptidão que apresenta propriedades distintas e que se desenvolve em diferentes tempos (TREIMAN, 1996), pode-se falar em graus ou níveis de consciência fonológica, esses que, por sua vez, emergem naturalmente ao longo do desenvolvimento linguístico dos falantes. De acordo com Supple (1986), a consciência fonológica envolve níveis de complexidade distintos e que se desenvolvem gradualmente, isto é, aos poucos a criança vai se tornando consciente de frases, palavras, sílabas e fonemas, considerando-os como unidades identificáveis. Segundo Freitas (2004), estudiosos como Goswami e Bryant (1999) sustentam que a consciência linguística envolve níveis de consciência fonológica. Esses níveis, por sua vez, podem ser divididos em: nível da sílaba, nível das

unidades intrassilábicas e nível dos fonemas. Os referidos níveis serão apresentados detalhadamente na próxima seção (Cf. Seção 2.5).

A noção de consciência linguística, ressaltada nos estudos de aquisição de língua materna, tem também implicações para a língua estrangeira. De forma semelhante à língua materna, nesse caso, o entendimento é de que a consciência fonológica também envolve a reflexão e a manipulação dos sons da língua. Conforme Alves (2009), a reflexão implica em notar as diferenças entre os sistemas de sons da língua materna (L1) e da língua estrangeira (L2), enquanto que a manipulação incide em operar sobre os sons da língua-alvo por meio de atividades ou de tarefas que exijam consciência fonológica. Ainda de acordo com o autor,

Ter consciência fonológica da L2, portanto, inclui a capacidade de o aprendiz julgar, como semelhante ao falar nativo ou não, as produções de seus colegas, bem como a própria produção de sons da L2. Trata-se de uma capacidade fundamental para a aquisição do sistema-alvo, pois indica que o aprendiz se mostra capaz de reconhecer as diferenças entre a forma nativa e o que pode ser efetivamente produzido por um falante de sua L1. (ALVES, 2009, p. 206)

Subjaz a essa explicação, a ideia de que o aprendiz precisa perceber que existem diferenças entre os sistemas sonoros da L1 e da L2, para só então poder manipulá-las.

Por conseguinte, as habilidades desenvolvidas na língua materna podem auxiliar no processo de aquisição da L2. Contudo, isso não dizer que se o aprendiz obtiver altos níveis de consciência fonológica em sua língua materna terá o mesmo desempenho na língua estrangeira. Quanto a esse aspecto, Battistela (2010, p. 31), em seu estudo sobre a consciência fonológica em língua estrangeira, aponta que a “consciência em língua materna não garante de maneira alguma a consciência fonológica na L2, porém ela pode figurar como um benefício”. Ainda de acordo com a autora (*ibid*, p. 14), isso se deve ao fato de que os sistemas sonoros das línguas no mundo variam consideravelmente, o que envolve, portanto um trabalho intenso de explicitação pelo professor em sala de aula.

Frente a isso, no que tange à consciência dos aspectos fonético-fonológicos de uma língua, pode-se dizer que essa abarca a capacidade de reconhecimento de sons e a habilidade de percepção das diferenças entre o sistema da língua-alvo e a produção em língua materna. Conforme Lamprecht (2009, p. 209), “a consciência

dos padrões silábicos implica o reconhecimento de padrões fonotáticos da língua, contagem e a segmentação das palavras em sílabas”. Em outras palavras, a capacidade de segmentar palavras da língua estrangeira em unidades menores, em comparação às sílabas, por exemplo, sempre envolverá a consciência dos fonemas dessa língua. Logo, o aprendiz deve ser capaz de reconhecer, especialmente, sons que não existem em seu sistema de língua materna, mas que fazem parte do repertório linguístico da língua-alvo.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à consciência de alofones, ou seja, de sons que, mesmo apresentando variações (diferentes possibilidades de produção), não terão seus sentidos modificados. É o caso, por exemplo, da palavra /tia/ que, no português brasileiro (doravante PB), pode ser realizada como [ˈtia] ou como [ˈtʃia], sendo compreendida por todos falantes dessa língua, independentemente de sua realização. Já no caso do espanhol, esses fonemas são distintivos e, portanto, utilizar um som no lugar do outro pode acarretar mudança de sentido, tal como será discutido na seção 2.7 deste trabalho. Enfim, ter consciência desses sons requer tanto uma capacidade de conhecer, julgar e manipular os sons que não sejam distintivos na língua estrangeira (BATTISTELLA, 2010), quanto reconhecer as possibilidades alofônicas que são possíveis de ocorrer em determinado contexto fonético-fonológico.

## 2.5 NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Conforme mencionado na seção anterior, as habilidades de reflexão e manipulação implicam diferentes níveis de consciência fonológica, em consonância com as diferentes unidades da fonologia. Logo, de acordo com Goswami e Bryant (1999), a consciência fonológica é composta pelos seguintes níveis: *consciência da sílaba*; *consciência de elementos intrassilábicos* e *consciência fonêmica*.

De modo geral, a *consciência de sílaba* diz respeito à capacidade que o falante tem de segmentar as palavras em sílabas, sendo essa uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que as crianças desenvolvem precocemente. Quanto à *consciência no nível intrassilábico*, essa abrange constituintes silábicos, ou seja, unidades menores que a sílaba e maiores que um único segmento. Em outras

palavras, o nível intrassilábico pode ser subdividido em consciência dos constituintes silábicos, como, por exemplo, a consciência da rima e a consciência das aliterações – aspectos esses que não compõem o foco do presente trabalho.

Para este estudo, importa a *consciência no nível dos fonemas*, também chamada de *consciência fonêmica*, a qual “corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua” (ALVES, 2009, p. 44). Desse modo, pode-se dizer que, segundo o referido autor, o sujeito só manifestará consciência nesse nível quando for capaz de: 1) segmentar uma palavra a partir dos diversos sons que a constituem; 2) juntar sons que estejam separados a ponto de formar uma palavra; 3) identificar e classificar palavras que comecem ou terminem com o mesmo som e, ainda, 4) excluir sons de uma palavra de modo a formar outras palavras existentes numa dada língua.

Esses graus ou níveis, por sua vez, podem apresentar um caráter implícito ou explícito, dependendo do caso. De acordo com Roazzi e Dowker (*apud* FREITAS, 2003, p. 156),

O jogo espontâneo com sons e a manipulação jocosa de palavras fazem parte da consciência implícita, da capacidade do ser humano de reconhecer similaridades entre os sons da fala. Por outro lado, a análise e julgamento consciente dos sons constituintes das palavras denotam o caráter explícito da consciência fonológica.

Em outras palavras, se uma criança costuma “brincar” com os sons de uma dada língua de forma espontânea, inconsciente, por exemplo, pode-se dizer que a mesma se encontra num nível implícito de consciência fonológica, uma vez que ela ainda não é capaz de refletir sobre aquilo que está produzindo. Porém, se ela já consegue reconhecer semelhanças e diferenças entre sons, ou ainda, manipular conscientemente os sons de uma língua a fim de formar novas palavras, por exemplo, pode-se dizer que a sua análise evidencia um caráter explícito de consciência fonológica. Segundo Alves (2009), dizer que um sujeito é capaz de manipular os sons de uma dada língua significa que ele é capaz de realizar atividades que exijam o apagamento, a adição ou a substituição de sons.

Em resumo, a consciência fonológica “caracteriza-se por uma gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem atividades diferenciadas, revelam-se em momentos específicos de maturação da criança” (*ibid*,

p. 35). Por sua natureza, os níveis de consciência linguística se desenvolvem de maneira diferenciada e individual, variando de acordo com os níveis de complexidade exigidos. Logo, os níveis silábico e intrassilábico, por exemplo, são menos complexos e, em decorrência disso, ocorrem antes mesmo do processo de alfabetização, enquanto que o nível fonêmico, por ser mais complexo e “exigir um alto nível de consciência fonológica” (FREITAS, 2004, p. 182), uma vez que a criança tem de lidar com unidades mais abstratas, costuma ocorrer a partir do ensino formal do código escrito.

## 2.6 ENTRE A LÍNGUA MATERNA E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Partindo do pressuposto de que a consciência fonológica envolve uma reflexão consciente acerca do sistema de sons de uma dada língua, pode-se dizer que, ao iniciar os estudos em uma língua estrangeira, o sujeito aprendiz já traz consigo certos conhecimentos linguísticos advindos de sua língua materna. É interessante destacar que, mesmo que esses códigos linguísticos sejam bastante diferentes, o sujeito transferirá, inevitavelmente, para o processo de aquisição da LE as habilidades de consciência fonológica referentes à manipulação dos sons da sua língua materna (HU; SCHUELE, 2005), língua que ele utilizará como base para aprender outros códigos. Por conseguinte, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, o aprendiz será capaz de utilizar a seu favor as habilidades de reflexão e manipulação já desenvolvidas em sua língua materna, o que poderá facilitar seu aprendizado. Em outras palavras, de acordo com Alves (2009, p. 202),

Isso quer dizer que um indivíduo é capaz de segmentar as palavras da L1<sup>1</sup> provavelmente será capaz de fazer o mesmo com palavras da L2<sup>2</sup>, desde que já se mostre consciente das diferenças entre os dois sistemas sonoros. O fato de as palavras faladas serem constituídas de unidades menores, os fonemas, já é reconhecido pelo aprendiz; trata-se de um conhecimento que ele traz consigo desde o seu letramento em língua materna.

---

<sup>1</sup> <sup>2</sup> Leia-se L1 como primeira língua (língua materna) e L2 como segunda língua (língua estrangeira).

Além disso, conforme já mencionado, acredita-se que o ensino formal da escrita em língua materna pode contribuir para aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que o sujeito já desenvolveu em sua língua materna a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo (*ibid*, p. 203)” e, possivelmente, de tornar-se mais sensível aos detalhes formais da língua-alvo. Logo, a consciência dos sons em língua materna possibilita maior vantagem no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Em suma, o sujeito aprendiz deve ser capaz de reconhecer, seja de forma explícita ou implícita, quando certas palavras e/ou sons pertencem ou não à língua-alvo, sendo capaz de julgar suas próprias produções e também as de seus colegas, como sendo semelhantes ao falar nativo ou não. Ainda segundo Alves (2009, p. 206), “trata-se da capacidade fundamental para a aquisição do sistema-alvo, pois indica que o aprendiz se mostra capaz de reconhecer as diferenças entre a forma nativa e o que pode ser efetivamente produzido por um falante de sua L1”.

Cabe ressaltar que, assim como ocorre em língua materna, as tarefas de avaliação de consciência fonológica em língua estrangeira também possibilitam a categorização dessa consciência em diferentes níveis. Por conseguinte, os variados graus de complexidade que caracterizam esses níveis também devem ser levados em conta na hora da aplicação dos testes e da categorização dos dados. Para tanto, o nível de consciência dos fonemas em língua estrangeira poderá ser verificado a partir da aplicação de tarefas que exijam as habilidades de síntese, de segmentação e/ou de identificação fonêmica, evidenciando, assim, se o aprendiz já é capaz de reconhecer a existência de sons distintivos entre ambas as línguas, aqueles que não pertencem à sua língua materna, as possibilidades alofônicas que esses sons apresentam, bem como manipular esses sons de acordo com as possibilidades e restrições de cada língua.

Ao adquirir uma língua estrangeira, o sujeito, nesse caso falante nativo de português, passa, inevitavelmente, por um processo gradual no qual lhe permitirá internalizar as estruturas dessa nova língua. No entanto, “para que se passe de um estágio da língua para outro, é necessário que o *input (insumo)*, tudo o que o professor disponibiliza para o aluno em sala de aula e ao qual o aprendiz é exposto em seu meio, esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo”. (BATTISTELLA, 2010, p. 21, grifo da autora). Isto significa dizer que, quanto maior e

mais adequado seja o *input* proporcionado ao aprendiz, mais condições ele terá de melhorar a sua produção linguística. Para tanto, esse aprendiz se apoiará na estrutura de sua língua materna para produzir a estrutura da língua estrangeira, visto que ele ainda não possui as categorias formadas para os sons da língua estrangeira.

De acordo com Zimmer (2008), durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendizes baseiam-se no conhecimento que já possuem em sua língua materna para poder compreender a estrutura da língua estrangeira, seja em nível morfossintático, semântico, pragmático ou fonológico. Para Battistella (2010), o que se aprende e como se aprende depende muito da influência da língua materna e, em consequência disso, alguns elementos da língua estrangeira serão mais facilmente aprendidos em comparação a outros. Esses aspectos mais difíceis de ser aprendidos e a dificuldade de estabelecer categorias nessa nova língua condicionam o surgimento de *erros*.

Até meados da década de 60, o erro era encarado de uma maneira negativa, o aprendiz não podia errar. Com base na perspectiva adotada pela Análise Contrastiva, uma vez cometido o erro, a forma correta era repetida até sua fixação total (LADO, 1957). Esses *erros* eram considerados como resultado da interferência da língua materna na língua estrangeira, ou ainda, como hábitos malformados. Com o passar dos anos e com o surgimento de muitos estudos realizados em torno dessa temática, os *erros* foram aos poucos ganhando um novo *status* e passaram a ser considerados como parte do processo de aprendizagem, ou seja, como parte de um processo gradativo de tentativa que “permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por falantes nativos e criar um sistema linguístico legítimo” (BATTISTELLA, 2010, p. 23). Enfim, a ocorrência do erro, muitas vezes decorrente da transferência e interferência de LM, decorre das estratégias do aprendiz para comunicar-se na língua-alvo (CORDER, 1967).

Diversas pesquisas abordam assuntos relacionados à transferência da língua materna para a língua estrangeira, como, por exemplo, Gass e Selinker (2008). Esses estudos, de modo geral, evidenciam que a transferência pode tanto influenciar na produção do aprendiz, como interferir na sua proficiência linguística, uma vez que essa transferência, quando surgida na identificação de semelhanças e/ou diferenças, pode facilitar a aprendizagem, ou ainda, criar certos obstáculos. Ao

transferir os padrões do português para o espanhol, por exemplo, formas diferentes do falar nativo poderão ser produzidas.

No que tange ao processo de aquisição dos aspectos fonético-fonológicos de uma língua estrangeira, embora o foco deste trabalho seja a percepção, acredita-se que a relação entre percepção e produção dos sons seja muito significativa. Alves e Barreto (2009) percorrem modelos teóricos que evidenciam as dificuldades de pronúncia como decorrentes de um processamento dos sons da língua estrangeira, como se esses fossem os mesmos da língua materna. Assim sendo,

Novas categorias fonéticas da L2 podem ser estabelecidas, de modo a haver discriminação entre os novos sons da L2 e os da L1, sendo necessário um certo grau de dissimilaridade entre esses sons e as categorias da L1; caso contrário, o aprendiz corre o risco de atribuir os sons da L2 a uma categoria perceptual da L1. (ALVES; BARRETO, 2009, p. 237)

Seguindo essa perspectiva, Battistella (2010, p. 23) defende que “o grau de proficiência do aprendiz na L2 influencia na questão da transferência, ou seja, quanto maior é o contato com a língua estrangeira, melhor é o desempenho do aprendiz na língua”, o que diminuiria, gradualmente, a influência da língua materna para a língua estrangeira. Portanto, entende-se que quanto maior for a exposição do aprendiz aos padrões fonológicos e fonéticos da língua-alvo, maior deve ser o sucesso na percepção de aspectos fonológicos (BEST; TYLER, 2007; FLEGE, 1995) e, por conseguinte, melhor será o seu desempenho.

Em suma, pode-se dizer que os processos de transferência ocorrerão de acordo com as diferenças fonético-fonológicas existentes entre os sistemas a serem adquiridos. Essa transferência decorre da dificuldade que o aprendiz encontra para estabelecer uma separação funcional referente às categorias de sons das duas línguas. A seguir, na seção 2.7, será realizada uma breve contextualização acerca do sistema consonantal das línguas naturais.

## 2.7 AS CONSOANTES DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

De modo geral, todas as línguas naturais possuem consoantes e vogais, porém, esses sistemas diferem de língua para língua. Cabe ressaltar que, neste trabalho, tem-se como foco somente as consoantes /s/, /z/, /l/, /R/ e /r/. Segundo o linguista Mattoso Câmara Jr. (1978), a consoante é o elemento que se combina com

a vogal para formar a sílaba, manifestando diferenças articulatórias de acordo com a posição que ocupa na palavra: pré-vocálica (antes da vogal); intervocálica (no meio da vogal) e pós-vocálica (depois da vogal). Assim sendo, tem-se uma obstrução na passagem do ar em posição pré-vocálica; Em posição pós-vocálica, ocorre uma abertura da boca devido à articulação da vogal; Já as consoantes intervocálicas, essas, por sua vez, apresentam uma articulação mais enfraquecida, propiciando, assim, o aparecimento de alofones posicionais de consoantes não intervocálicas (MATTOSO CÂMARA JR, 1984) conforme será abordado nas próximas seções. Em outras palavras, pode-se dizer que, com base nos estudos de Ladefoged e Maddieson (1996), a consoante é um som produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem de ar, podendo ou não haver fricção, enquanto que as vogais são produzidas sem fricção ou obstrução da passagem da corrente de ar.

Por meio de uma análise fonêmica das consoantes, pode-se definir quais são os sons de uma língua que possuem valor distintivo, ou seja, que podem dar significados diferentes às palavras. Sons que estejam em oposição, como, por exemplo, /f/ e /v/ em “faca” e “vaca”, são caracterizados como unidades distintas e são denominados fonemas (CRISTÓFARO-SILVA, 2007). Costuma-se observar se há, pelo menos, duas palavras com significados diferentes, cuja sequência sonora seja a mesma para que se possa realizar a identificação de seus fonemas. No caso do contraste /s/ e /z/ em Português, por exemplo, quando observados em palavras como “caça” e “casa”, evidenciam que a troca de um som pelo outro acarreta mudança de sentido e que, portanto, se trata de dois fonemas distintos que constituem um par mínimo.

Algumas consoantes, independentemente da língua, podem apresentar variabilidade no seu uso, dependendo do ambiente fonético no qual se encontram, seja por distribuição complementar ou livre, e de fatores extralinguísticos, geográficos e/ou sociais (BISOL, 2010; MATTOSO CÂMARA JR, 1984). Esses elementos que podem apresentar mais de uma forma e, ainda assim, receberem os mesmos significados, são chamados de *variantes* de um fonema ou *alofones*, como serão tratados neste estudo. Essas variantes, segundo Mattoso Câmara Jr (1977, p. 45), podem ser classificadas em dois tipos: 1) posicionais, que se impõem pela posição na sílaba ou no vocábulo, através da assimilação de traços de sons vizinhos

e, 2) livres, quando ocorrem de acordo com a comunidade que as utiliza, sendo típicas somente em alguns grupos sociais ou regiões do país, por exemplo.

Quanto aos sons selecionados como foco desta pesquisa, esses podem ser realizados de diferentes maneiras no português brasileiro, conforme apontam os estudos de Hora, Monaretto e Quednau, (2010, p. 208 - 209):

- o “l” pós-vocálico pode ser pronunciado como alveolar, velar ou vocalizado (ma[l] ~ ma[t] ~ [ma[w]; ba[l]de ~ ba[t]de ~ ba[w]de);
- o ‘s’ pós-vocálico pode ser pronunciado como sibilante ou chiante, conforme o dialeto (pa[s] ~ pa[ʃ]; mo[s]ca ~ mo[ʃ]ca); podendo ainda, ser surdo ou sonoro, de acordo com o segmento seguinte (bo[s]que, ra[z]ga);
- o “r” é a consoante que mais apresenta variações, podendo ser realizada como vibrante ([r]ápido), fricativa velar ([x]ápido), uvular ([R]ápido) e aspirada ([h]ápido), ou como vibrante simples (c[r]avo, ma[r]), ou ainda, como um som retroflexo ([ɻ]ápido, ma[ɻ]).

Nas próximas seções serão apresentados os sistemas consonantais da língua portuguesa e da língua espanhola, tendo em vista suas principais semelhanças e diferenças, bem como suas possibilidades alofônicas, aspectos que, sem dúvida, podem influenciar na aprendizagem desses idiomas.

### **2.7.1 Sistema consonantal do português**

O sistema fonológico do português é composto, de modo geral, por 19 fonemas consonantais, multiplicados em muitos alofones, e por 7 fonemas vocálicos (MATTOSO CÂMARA JR, 1984). Na Figura 1, são apresentadas apenas as consoantes do português, visto que essas são o foco deste estudo.

Figura 1: Sistema Fonológico do Português Brasileiro

PORTUGUÊS				
Consoantes				
	labial	dent/alv	palatal	velar
plosivas	p, b	t, d		k, g
fricativas	f, v	s, z	ʃ, ʒ	
nasais	m	n	ɲ	
laterais		l	ʎ	
vibrante tensa				R
não-tensa		r		

Fonte: Fernández (2001)

Alguns desses fonemas, por sua vez, apresentam várias possibilidades alofônicas. De acordo com Cristófaros-Silva (2012), o sistema fonêmico do Português Brasileiro pode apresentar diferentes variações alofônicas, representadas na Figura 2, que segue:

Figura 2: Sistema Fonêmico do Português - Consoantes

• CONSOANTES	
FONEMAS	ALOFONES
/p/	[p], [pʷ]
/b/	[b], [bʷ]
/t/	[t], [tʷ], [tʲ], [tʃ]
/d/	[d], [dʷ], [dʲ], [dʒ]
/k/	[k], [kʷ], [kʲ]
/g/	[g], [gʷ], [gʲ]
/f/	[f], [fʷ]
/v/	[v], [vʷ], [h]
/s/	[s], [sʷ], [sʲ], [h], [ ]
/z/	[z], [zʷ], [zʲ], [ʁ], [ ]
/ʃ/	[ʃ], [ʃʷ], [h]
/ʒ/	[ʒ], [ʒʷ], [h]
/m/	[m], [mʷ]
/n/	[n], [nʷ], [nʲ]
/ɲ/	[ɲ], [ɲʷ]
/l/	[l], [w], [lʲ], [ɬ]
/ʎ/	[ʎ], [lʲ], [y]
/r/	[r], [ ]
/ʀ/	[h], [ʁ], [x], [ʁ], [ɹ], [r]

Fonte: Cristófaros-Silva (2012)

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, serão evidenciadas somente as possibilidades alofônicas que se apresentam para as consoantes em análise neste estudo. Assim sendo, para efeito de análise, destacam-se apenas as consoantes /s/, /z/, /l/, /r/ e /R/.

Como é possível perceber, o português brasileiro possui muitas variações alofônicas que, sem dúvida, dificultam a aprendizagem dessa língua como língua estrangeira. Essa complexidade é explicada pelo fato de que os sons são considerados fonemas em uma língua podem apresentar diferentes realizações alofônicas em outra. Nesse caso, o aprendiz não apenas precisa adquirir os fonemas da língua e suas consoantes contrastivas, mas também reconhecer as diferentes possibilidades alofônicas.

Essa dificuldade fica mais evidente quando a aprendizagem envolve fonemas que funcionam diferentemente em dois sistemas fonológicos colocados em contato – o da língua estrangeira e o da língua materna, quer dizer, quando alofones da língua materna constituem fonemas na língua estrangeira (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83), conforme será discutido ao longo deste trabalho.

Em suma, durante “a aquisição da fonologia de uma Língua Estrangeira, os fonemas e os sons compartilhados com a Língua Materna têm a sua aquisição facilitada e mais precoce do que os fonemas e sons que são totalmente novos”, (*ibid*, p. 85). Por outro lado, as diferenças fonético-fonológicas existentes entre os sistemas da LM e da LE tendem a dificultar ainda mais a aprendizagem da nova língua. A próxima seção apresentará o sistema consonantal do espanhol e as suas possibilidades alofônicas.

### **2.7.2 Sistema consonantal do espanhol**

O sistema fonológico do espanhol apresenta-se de uma maneira distinta do sistema fonológico do português e em menor número, sendo esse composto por 17 consoantes e apenas 5 vogais. Na Figura 3, a seguir, podem ser visualizadas as consoantes do espanhol:

Figura 3: Sistema Fonológico do Espanhol – Consoantes

ESPAÑHOL				
Consoantes				
	labial	dent/alv	alv/pal	velar
plosivas				
tensa	p	t	tʃ	k
não-tensa	b	d		g
fricativas	f	s	ʝ	x
nasais	m	n	ɲ	
laterais		l		
vibrantes				
tensa		ʀ		
não-tensa		r		

Fonte: Fernández (2001)

É importante destacar a dificuldade que se teve para encontrar estudos que abarcassem o fenômeno da alofonia em espanhol, especialmente, em comparação ao sistema consonantal do português. Tendo em vista essas questões, teve-se de recorrer à *Fonología Española* e, com base na proposta de Alarcos Llorach (2012), encontrou-se a representação da Figura 4, exposta a seguir, na qual é possível visualizar possibilidades alofônicas que se apresentam na língua espanhola.

Figura 4: Sistema consonântico do Espanhol e suas variações

<i>Oclusivas:</i> [p], [b]; [t], [d]; [k], [g].
<i>Africadas:</i> [tʃ], [dʒ].
<i>Fricativas:</i> [β], [f]; [θ], [ð]; [s], [z]; [ʃ], [ʒ]; [x], [χ], [w].
<i>Laterales:</i> [l], [ʎ], [ʟ], [ʟ̂].
<i>Vibrantes:</i> [r], [r̄].
<i>Nasales:</i> [m], [ɱ], [n], [ɲ], [ɳ], [ŋ], [ŋ̃].

Fonte: Alarcos Llorach (2012, p. 130)

Para efeito de análise, destacam-se, nas Figuras 5 e 6 que seguem, as consoantes /l/ e /r/ e suas possibilidades alofônicas, quando existentes:

Figura 5: Consoante lateral /l/ e suas variações em espanhol

/l/	/l/	[l]	[l̥]	<i>l</i>	/lilas/ [lilas] <i>lilas</i> ; /el sól/ [el sól] <i>el sol</i>
		[l̥]	[l̥]		/el tólido/ [el̥ to̥lido] <i>el toldo</i>
		[l̥]	[l̥]		/el θíne/ [el̥ θíne] <i>el cine</i>
		[l̥]	[l̥]		AFI: /el t̥ʃiko/ [el̥ t̥ʃiko] <i>el chico</i>
					RFE: /el çiko/ [el̥ çiko] <i>el chico</i>

Fonte: Quilis (1985; 1993)

Figura 6: Consoante não-lateral /r/ em espanhol

/r/	/r/	[r]	[r̥]	<i>r</i>	/péro/ [péro] <i>péro</i>
-----	-----	-----	------	----------	---------------------------

Fonte: Quilis (1985; 1993)

Conforme pode ser observado nas figuras 4, 5 e 6, em espanhol existem três possibilidades de variação para /l/, tais como [l], [l̥] e [l̥]; enquanto que para /r/ não é registrado nenhuma variação. A seguir, será apresentado um quadro comparativo entre as duas línguas, português e espanhol, no qual é possível visualizar as suas semelhanças e diferenças.

### 2.7.3 Comparação entre os sistemas consonantais do espanhol e do português

Com base nas figuras 1 e 3, apresentadas anteriormente, é possível perceber que a língua portuguesa possui um número maior de segmentos consonantais em comparação à língua espanhola. Embora essa diferença pareça pequena, ela, sem dúvida, impacta o aprendizado de ambas as línguas como língua estrangeira, pois de um lado tem-se o falante brasileiro que, em decorrência do sistema fonológico do português, poderá produzir sons que não existem na língua espanhola e; por outro, tem-se o hispano-falante que, possivelmente, encontrará ainda mais dificuldades para pronunciar certos sons que não existem em sua língua materna. Em muitos casos, mesmo com vários anos de estudo e de contato direto com o português, os hispano-falantes simplesmente não conseguem adquirir certas categorias fonético-

fonológicas, como, por exemplo, a consoante /z/ e as vogais médias abertas /ɜ/ e /ɔ/ do português brasileiro.

Na figura que segue, é possível visualizar os fonemas comuns às duas línguas representados pela cor preta, os fonemas existentes somente em português na cor verde e em vermelho os fonemas pertencentes somente ao espanhol:

Figura 7: Sistema Fonológico do Espanhol e do Português

	<i>BILABIAL</i>		<i>LABIO</i>		<i>LINGUO</i>		<i>INTER</i>		<i>ALVEOLAR</i>		<i>PALATAL</i>		<i>VELAR</i>	
	<i>SR</i>	<i>SN</i>	<i>SR</i>	<i>SN</i>	<i>SR</i>	<i>SN</i>	<i>SR</i>	<i>SN</i>	<i>SR</i>	<i>SN</i>	<i>SR</i>	<i>SN</i>	<i>SR</i>	<i>SN</i>
<i>OCCLUSIVA</i>	p	b			t	d							k	g
<i>FRICATIVA</i>			f	v			ɸ		s	z			x	
<i>AFRICADA</i>														
<i>NASAL</i>		m				n								
<i>LATERAL</i>										l				
<i>VIBRANTE</i>														
<i>SIMPLES</i>														
<i>VIBRANTE</i>										r				
<i>MÚLTIPLA</i>														

Fonte: Ribeiro (2003)

De acordo com Oliveira (2009, p. 2271), quando comparados os sistemas fonológicos de ambas as línguas, pode-se dizer que:

- Os fonemas oclusivos bilabiais /p/ e /b/ e velares /k/ e /g/ se realizam da mesma forma nas duas línguas;
- /t/ e /d/ são linguodentais em português e dentais em espanhol;
- Os fonemas fricativos, labiodental /f/ e alveolar /s/, realizam-se igualmente nos dois idiomas;
- Os sons nasais se realizam do mesmo modo nas duas línguas, a saber, o fonema /m/, bilabial e /n/ alveolar;

- O fonema lateral /l/ realiza-se igualmente nos dois idiomas, quando em posição de onset/ataque silábico.

Porém, existem distinções entre alguns sons desses sistemas. Segundo a autora, o português apresenta, por exemplo, os fonemas fricativos labiodental /v/, alveolar /z/, sons não existentes no espanhol. Em contrapartida, o espanhol apresenta outros fonemas fricativos: palatal/palato alveolar /ʃ/ e velar /x/. Outro aspecto que merece destaque, diz respeito aos fonemas vibrantes, já que em português o /r/ é alveolar e /R/ velar, enquanto que em espanhol, existe a vibrante simples /r/ e a vibrante múltipla /~r/, sendo os dois sons alveolares.

Em suma, depois de apresentados os sistemas consonantais de cada língua, pode-se observar que, apesar de haver bastante semelhança entre as línguas, essas não apresentam as mesmas unidades fonológicas e, essas, não se comportam da mesma forma nas duas línguas.

#### **2.7.4 Pares consonantais: contraste /s/ e /z/**

Com base em observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora deste estudo, percebeu-se que os brasileiros aprendizes de espanhol como LE tendem a produzir o fonema /z/, mesmo esse não existindo em espanhol. Tal processo apresenta-se mais recorrente quando a palavra é grafada com a letra 'z', como é caso de [z]apato e ca[z]adora, por exemplo, e também em situações nas quais a consoante /s/ está entre vogais, tais como "casa" e "estudioso". Essas produções ocorrem em razão de esse som pertencer ao inventário linguístico da língua materna desses sujeitos. Por consequência, os aprendizes acabam aplicando a mesma pronúncia de sua língua materna à língua estrangeira.

A dificuldade entre os dois sons (/s/ e /z/) acontece, portanto, em duas direções, a saber, (i) o aprendiz de português, por partir de um sistema fonológico maior, pode transferir seu conhecimento e produção desses sons para o espanhol (LE); (ii) o aprendiz de espanhol, ao aprender o português, por partir de um sistema menor, precisa adquirir esses novos sons, não existentes em sua língua. Silveira e Souza (2011) realizam um estudo acerca das dificuldades que os nativos de espanhol, aprendizes de português como língua estrangeira, geralmente encontram para ouvir e para produzir o contraste entre a sibilante surda /s/ e a sonora /z/.

Segundo as autoras (*ibid*, p. 170), “tal dificuldade é facilmente constatada quando interagimos com falantes nativos de espanhol expressando-se em língua portuguesa”. Diferentemente dos brasileiros, os hispano-falantes precisam produzir um som que não existe em sua língua materna. Logo, esses sujeitos terão de criar novas categorias fonético-fonológicas com base no que eles já conhecem em sua língua materna, o que se torna um obstáculo ainda maior para aprendizagem da nova língua.

Na seção que segue, serão analisados os sons /l/ e /w/, bem como as suas ocorrências e variações.

### **2.7.5 Pares consonantais: contraste /l/ e /w/**

As consoantes líquidas formam uma classe especial em diversas línguas devido à sua facilidade para combinar-se com outras consoantes e formar os chamados encontros consonantais (GOMES, 2013). As líquidas abarcam as laterais /l, ʎ/, os glides /j, w/ e os vários tipos de /r/, e são classificadas como aproximantes, isto é, são sons produzidos sem turbulência pela aproximação dos articuladores com/sem leve contato (LADEGOFED, 1975 *apud* BISOL, 2010). Assim sendo, pode-se dizer que as consoantes mencionadas compartilham entre si o traço aproximante, aspecto esse que pode motivar o aparecimento de variáveis entre elas, como é o caso da troca da líquida /l/ pelo glide /w/ (sem alteração de sentido) no português brasileiro, quando essas se encontram em posição de coda, ou seja, em final de sílaba (salto/sal), conforme será abordado ao longo desta seção.

Segundo Quilis (1985), o grupo das consoantes líquidas, do qual as laterais fazem parte, mereceria ser um intermediário entre as vogais e as consoantes, visto que o mesmo agrupa uma série de fonemas que, sem deixar de serem sons consonantais, possuem alguns traços característicos das vogais. Conforme o autor, o que de fato diferencia as consoantes laterais das vogais é que essas são produzidas com a total obstrução da passagem do ar, quando o articulador ativo toca o articulador passivo no ponto de articulação, ao mesmo tempo em que as extremidades abaixadas das laterais da língua permitem que a corrente de ar saia sem qualquer impedimento pelas partes onde não haja contato.

Tendo em vista essas peculiaridades da lateral /l/, Jakobson (1967, p. 124) propõe uma divisão tripartida para a mesma. Logo, esse fonema teria: 1) o traço do vocalismo, próprio das vogais; II) o traço do consonantismo, que caracteriza as consoantes oclusivas, constrictivas e nasais; e III) o traço do vocalismo e consonantismo, simultâneos (sonantes). Seguindo essa linha de raciocínio, Mattoso Câmara Jr. (1984, p.51) postula que:

Em primeiro lugar, /l/ pós-vocálico é posterior por alofonia posicional. Isto quer dizer que, além do movimento da ponta da língua junto aos dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino. Daí decorre uma mutação, que em linguística diacrônica se chama a vocalização da consoante: cessa a elevação da ponta da língua junto aos dentes, a elevação posterior do dorso da língua não chega a interromper a corrente de ar, e há um concomitante leve arredondamento dos lábios. O resultado é um /u/ assilábico, e mal torna-se homônimo de mau, vil de viu e assim por diante. Em outros termos, desaparece da língua o /l/ posvocálico, ficando como tal, apenas, entre as líquidas e /r/ (que no português do Brasil é então do tipo forte - velar, uvular ou faríngeo).

Stein (2011), em seu estudo dialetológico, observou que a aquisição das consoantes líquidas é de ordem complexa, o que pode ser evidenciado pelo fato de essas consoantes serem tardiamente adquiridas pelas crianças e, em muitos casos, sofrerem distúrbios fonológicos. Logo, é bastante comum que essas sejam confundidas com as semivogais /w/ ou /j/ durante o período de aquisição. Segundo o referido autor, em sua constituição, as consoantes líquidas costumam apresentar certa fragilidade no que diz respeito à coordenação entre o gesto vocálico e o consonantal, o que explica a sua variação alofônica. Para Costa (2013, p. 45-46), “o processo de vocalização de /l/ em coda silábica parece ser decorrência direta da possibilidade de realização da articulação velar secundariamente atribuída a esse segmento”. Enfim, a estrutura das líquidas assemelha-se muito à estrutura das vogais e isso, sem dúvida, influencia no surgimento de variações alofônicas.

No português brasileiro, conforme mencionado, percebe-se que os falantes costumam vocalizar o som /l/ quando esse se encontra em final de sílaba. Como esse processo costuma ser recorrente na referida língua, falantes brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, acabam realizando /w/ no lugar /l/ também na língua-alvo. Por conseguinte, esses sujeitos acabam aplicando ao espanhol a mesma regra de alofonia registrada no português, como ocorre, por exemplo, nos casos em que se realiza ma[w] no lugar de ma[l].

É importante salientar que, no português brasileiro, o fonema /l/ pode ser produzido tanto vocalizado como velar, ou ainda, velar labializado (ESPIGA, 1997), havendo, assim, diferentes possibilidades de realizações para um mesmo som, sem implicar mudança de sentido das palavras. Desse modo, pode-se dizer que “o português brasileiro distingue-se do português europeu e da língua espanhola pela realização predominante da lateral pós-vocálica como semivocal [w]” (COSTA, 2013, p. 40). Por outro lado, na língua espanhola, o fonema /l/, independentemente da posição que possa ocupar na sílaba, será sempre pronunciado da mesma maneira. Logo, não se tem registro de vocalização em nenhum ambiente linguístico da língua espanhola.

Diante de todas essas peculiaridades fonéticas e articulatórias, destaca-se a dificuldade que os falantes nativos de outras línguas podem encontrar para compreender o português falado, em especial, os falantes nativos de língua espanhola devido à proximidade entre as línguas. Em contrapartida, segundo Hora (2010), os falantes brasileiros podem acompanhar mais facilmente o espanhol falado porque se defrontam com um jogo de timbres vocálicos menor e menos variável que o seu próprio, o que facilitaria a compreensão.

A seguir, serão abordadas questões relacionadas ao contraste /R/ e /r/, os quais constituem também dificuldade em nível fonético/fonológico para brasileiros, aprendizes de espanhol como LE.

#### **2.7.6 Pares consonantais: contraste /R/ e /r/**

As consoantes róticas, também conhecidas como líquidas não-laterais, apresentam similaridades acústicas e padrão fonológico muito parecidos com as consoantes laterais, constituindo, assim, junto a essas, a classe das líquidas. De acordo com Miranda (2001), a grande diversidade fonética com que se manifestam os fonemas róticos é uma das maiores características desses sons. Segundo Maddieson (1984, *apud* MIRANDA, 2001, p. 112), as consoantes róticas “estão presentes em pelos menos 76% das línguas do mundo já descritas”. O fonema /r/, por sua vez, é comumente chamado de vibrante devido à sua constituição. Tendo em conta essa característica, Quilis e Fernández (1982, p.129) apresentam a seguinte definição para os fonemas vibrantes:

Se da el nombre de consonantes vibrantes a aquel grupo de sonidos cuya característica principal es la de poseer una o varias interrupciones momentáneas durante la salida del aire fonador, producidas por el contacto entre el ápice lingual y los alvéolos. Las cuerdas vocales vibran siempre durante la emisión de estos sonidos.

Quanto às possibilidades alofônicas, como mencionado, a consoante vibrante é um fonema com número relativamente grande de realizações fonéticas, essas que, por sua vez, têm ocorrência e frequência diferenciada por dialetos (BISOL, 2010). Com base em diversos estudos, Cristófaros-Silva (2007, p. 143) desenvolve um quadro no qual é possível visualizar algumas das possibilidades alofônicas que há para [r] e [R] em diferentes regiões do país e do mundo:

Figura 8: Distribuições possíveis para [r, R, R̃]

	Ambiente	Exemplo	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	Caipira	Portugal
/r/ fraco	Intervocálica	caro	/r/ [r]	/r/ [r]	/r/ [r]	/r/ [r]
	Seguindo C na mesma sílaba	prato	/r/ [r]	/r/ [r]	/r/ [r]	/r/ [r]
/R̃/ forte	Intervocálica	carro	/R̃/ /h/	/R̃/ /X/	/R̃/ /ř/	/R̃/ /ř/
	Início de palavra	rua	/R̃/ /h/	/R̃/ /X/	/R̃/ /ř/	/R̃/ /ř/
	Seguindo C na mesma sílaba	Israel	/R̃/ /h/	/R̃/ /X/	/R̃/ /ř/	/R̃/ /ř/
/R/ posvocálico	Final de sílaba antes de C voz.	corda	/R/ /h/	/R/ /ɣ/	/R/ /ɟ/	/R/ [r]
	Final de sílaba antes de C desvoz.	torto	/R/ /h/	/R/ /X/	/R/ /ɟ/	/R/ [r]
	Final de palavra	mar	/R/ /h/	/R/ /X/	/R/ /ɟ/	/R/ [r]

Fonte: Reproduzido de Cristófaros-Silva (2007, p. 143)

Cabe destacar que, nesta dissertação, optou-se pelo uso do mesmo símbolo utilizado por Cunha e Cintra (2008) para representar o “erre” forte: o arquifonema /R/, visto que o mesmo varia amplamente no português do Brasil, conforme descrito na Tabela 1. Assim sendo, a representação desses fonemas será feita por meio dos sons /R/ e /r/, ou seja, para efeito de análise, somente esse contraste representará

todas as possibilidades fonéticas já apresentadas, o que não quer dizer que se desconheça outras variantes.

Miranda (2001), com base em sua pesquisa realizada sobre a aquisição das consoantes róticas por crianças brasileiras, mais especificamente do “r-fraco” e do “r-forte”, junto ao estudo de diferentes propostas no que tange ao segmento fonológico do “r”, constata a existência de dois fonemas róticos no sistema fonológico das crianças, e, conseqüentemente, no sistema do Português do Brasil. Segundo a autora, “os ‘r’s forte e fraco contrastam unicamente em ambiente intervocálico”. Já o Mattoso Câmara Jr. (1977), num primeiro momento, havia concluído que o português possuía apenas a vibrante forte [R] no seu sistema consonantal, e que o r-brando seria uma variante enfraquecida. Porém, anos mais tarde, o linguista revê sua posição e, com base na fonética, constata que não há qualquer geminação entre os fonemas, evidenciando, assim, a existência de duas vibrantes que se opõem entre vogais e se neutralizam nas demais posições de sílaba, o que vem ao encontro da concepção defendida por Miranda (2001).

Em contrapartida, “estes dois fonemas, em espanhol, têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte, em uma situação comunicativa” (GOMES, 2013, p. 13). Isto significa dizer que, enquanto os fonemas /r/ e /R/ podem ser encontrados como variáveis fonéticas em determinadas posições silábicas do português, em espanhol essa troca não é permitida, visto que ambos os sons são fonemas diferentes nessa língua, independentemente de sua posição.

Tendo em vista essa diferença entre as línguas, este estudo parte do pressuposto de que o contraste /R/ e /r/ seja o par que envolva maior dificuldade no que diz respeito ao reconhecimento de suas diferenças por falantes brasileiros. Essa complexidade dá-se em virtude de esses dois sons existirem em ambas as línguas e de, no português, apresentarem diferentes possibilidades alofônicas (variações que ocorrem para o mesmo fonema, sem alteração do sentido). De acordo com Harris (1983), os pares mínimos, em espanhol, são abundantes, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Diferentes realizações e significados a partir dos sons /R/ e /r/

Palavras realizadas com o som [R] e seus respectivos significados <sup>3</sup>	Palavras realizadas com o som [r] e seus respectivos significados
<b>[R]aro</b> <sup>4</sup> Vasilha semelhante a uma jarra.	<b>[r]aro</b> Extraordinário, singular, pouco comum ou frequente
<b>Co[R]er</b> Segurar algo (pessoa ou objeto); pegar um ônibus ou táxi; Contrair uma enfermidade, entre outros.	<b>Co[r]er</b> Andar rapidamente, com pressa, realizar uma corrida.
<b>[R]ota</b> O nome da letra jota (J) em espanhol.	<b>[r]ota</b> Que está quebrada ou partida em duas ou mais partes (substantivo Feminino). Deixou de funcionar. Está muito cansada.
<b>Pe[R]o</b> Significa cão ou cachorro. Também pode ser atribuída a uma pessoa indigna, depreciável.	<b>Pe[r]o</b> Elemento ( <i>Mas</i> ) que une duas orações ou sintagmas cujos significados se contrapõem, se restringem ou se limitam.
<b>A[R]o</b> Bulbo de alho cultivado, de cheiro e gosto forte e persistente, composto de um número de bulbos menores (dentes).	<b>A[r]o</b> Peça de ferro ou de outra matéria rígida, em formato de circunferência.

Fonte: Silva (2014)

Com base nas diversas possibilidades fonéticas e fonológicas que há para /r/ e /R/ em português e em espanhol, criou-se a Tabela 1, a seguir, com o intuito de apresentar essas variedades/, do ponto de vista da “Fonética” e do ponto de vista da “Fonologia e, especialmente, de mostrar como essas serão representadas neste trabalho.

Tabela 1: Possibilidades de representação dos sons /R/ e /r/

FONÉTICA		FONOLOGIA
1) /x/	Fricativa velar Forma fonética: [x]	ESP. – fonema PORT. – alofone de /R/
2) /r/	Líquida não-lateral (rótica) alveolar (vibrante múltipla alveolar) Forma fonética: [r]	ESP. – fonema (r –forte) PORT. – alofone de /R/
	Líquida não-lateral (rótica) velar (+freq.)	

<sup>3</sup> Essas palavras podem receber outros tipos de significados além dos aqui apresentados, conforme pode ser visualizado em vários dicionários *online*, tais como <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/> e <http://www.wordreference.com/ptes/>.

<sup>4</sup> É importante destacar que, embora o primeiro som da palavra [R]aro seja uma consoante fricativa, optou-se por representá-lo como consoante líquida para facilitar o entendimento deste trabalho, bem como a análise dos dados.

3) /R/	(vibrante múltipla fricativa velar (+freq.)) Formas fonéticas: [x] ~ [ɣ] ~ [r] ~ [h] ~ [r]... O símbolo [R] é usado, em análises do PB, para representar as formas fonéticas do r-forte	<b>PORT. – fonema (r –forte)</b>  O símbolo /R/ é usado, em análises do PB, para representar o fonema r-forte
4) /r/	Líquida não-lateral (rótica) alveolar (vibrante simples alveolar) Forma fonética: [r]	<b>ESP. – fonema (r –fraco)</b>  <b>PORT. – fonema (r –fraco)</b>

Fonte: Matzenauer (2013)

Segundo Matzenauer, (2013), em se considerando as róticas, as dificuldades para falantes nativos de Português Brasileiro (PB), na aquisição do espanhol como língua estrangeira, são as seguintes:

- 1- A aquisição da vibrante múltipla alveolar /r/ do ESP, já que a sua forma fonética [r] é alofone de /R/ no PB;
- 2- A aquisição da fricativa velar /x/ do ESP, já que a sua forma fonética [x] é alofone de /R/ no PB.

Quanto aos demais sons apresentados na tabela 1, de acordo com Cristófarosilva (2007, p. 38-39), a fricativa velar desvozeada [X] é uma variável típica do dialeto carioca, ocorrendo em início de palavra (rata), em início de sílaba precedido por vogal (marra) e por consoante (Israel) e, ainda, em final de sílaba quando precedido por consoantes desvozeada (carta) e em final de sílaba (mar). No que diz respeito à vibrante simples ou tepe alveolar [r], essa é “uniforme em posição intervocálica e seguindo consoante em todos os dialetos do português brasileiro” (*ibid*). Por conseguinte, optou-se por não entrar em detalhes sobre esse fonema devido ao fato de esse não apresentar dificuldade aos aprendizes brasileiros no que tange à aquisição do espanhol, conforme verificado no estudo de Gomes (2013).

Em resumo, pode-se dizer que, diferentemente do espanhol, o sistema consonantal do português brasileiro apresenta variantes para /R/ e /r/ condicionadas por fatores linguísticos ou não linguísticos com distribuição variável de acordo com o dialeto e também de acordo com o ambiente linguístico. Em posição pré-vocálica (rato, honra), por exemplo, ocorre a vibrante forte /R/, independentemente de sua realização fonética; Já em posição pós-vocálica (carne, mar), predomina a variante simples /r/ em dialetos do Sul; enquanto que em grupo consonântico (prato), o

mesmo só aparece a vibrante simples; Por último, em posição intervocálica, /R e /r/ são capazes de distinguir significados como caro/carro, era/erra. (BISOL, 2010, p. 212).

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia empregada neste estudo, tendo em vista o público investigado, os procedimentos de pesquisa realizados, as variáveis testadas e a condução da análise de dados.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se efetivou à luz dos estudos realizados na área de Aquisição de Língua Estrangeira, especialmente, no que tange aos níveis de consciência fonológica e de algumas de suas possíveis implicações para o ensino. Neste capítulo, são apresentadas questões referentes ao método, a saber, delimitação da amostra, instrumentos e procedimentos de coleta, definição das variáveis e procedimentos de análise. Tem-se, dessa forma, na seção 3.1, questões relacionadas ao público-alvo para o qual se dirigiu este estudo. Na seção 3.2, são apresentados os procedimentos e os instrumentos utilizados para a realização da presente pesquisa. A seguir, na seção 3.3, são delimitadas as variáveis verificadas e, por último, na seção 3.4, explicitada a maneira como os dados foram analisados.

#### 3.1 SUJEITOS DO ESTUDO: UM OLHAR SOBRE ALGUMAS PECULIARIDADES DESSE PÚBLICO

Conforme mencionado na seção introdutória, esta pesquisa foi realizada com seis crianças e seis adultos, todos com nacionalidade brasileira. O público investigado abarcou duas turmas de crianças - *Chicos y Chicas A1 e Espanhol A1* (o que equivale aos níveis básico e pré-intermediário dos adultos) - e dois grupos de adultos - *Espanhol A1 (básico)* e *Espanhol A2 (pré-intermediário)*. Todos os sujeitos envolvidos eram alunos de uma escola de idiomas (escola privada), localizada no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai, mas de pouco contato com a língua espanhola.

As crianças selecionadas para este estudo possuíam idade entre 10 e 13 anos e estavam cursando entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental. Com relação ao grupo de adultos, salienta-se que, devido ao programa seguido pela escola, não há uma idade média para a organização das turmas de adultos. Assim sendo, os adultos investigados por esta pesquisa possuíam maior discrepância de idade (DP = 8,64) em relação às crianças (DP = 1,04), visto que a idade mínima que o programa exige é 14 anos. A seguir, são apresentadas, no Quadro 2, as características dos grupos selecionados, considerando o nível de conhecimento em língua espanhola e a média de idade de cada grupo.

Quadro 2 – Características dos informantes

Grupo	Nível básico	Nível pré-intermediário	Idade média de cada grupo	Desvio Padrão (DP)
Crianças	3 participantes	3 participantes	11,5 anos	1,04
Adultos	3 participantes	3 participantes	25, 3 anos	8,64

Fonte: Silva (2014)

Conforme mencionado, neste estudo, optou-se pela separação dos informantes em grupos (adultos e crianças) e não por suas idades, uma vez que essas, na maioria dos casos, eram discrepantes. Quanto ao gênero sexual, essa variável não será controlada, visto que não são esperadas diferenças de comportamento no que tange a esse aspecto. De forma semelhante, não são esperadas diferenças de comportamento no que diz respeito à escolaridade dos sujeitos investigados, visto que este estudo centra-se na aquisição de LE e parte da premissa de que, no caso do grupo em estudo, torna-se mais relevante trabalhar apenas com o nível de língua espanhola que o aprendiz está cursando (básico e pré-intermediário).

Desse modo, para a seleção dos sujeitos, levou-se em conta, mais precisamente, o grupo investigado (adultos ou crianças); e o nível no qual os sujeitos se encontram nos cursos ofertados pela escola investigada (básico, pré-intermediário, intermediário, etc.). Em resumo, essas foram as questões determinantes no momento de selecionar os grupos que fariam parte deste estudo.

É importante salientar que, além dessas questões, partiu-se do entendimento de que outros fatores também poderiam influenciar nos resultados desta pesquisa. Essas questões, por sua vez, envolvem o contato que os sujeitos haviam tido e/ou costumavam ter com a língua espanhola fora da sala de aula. De modo geral, a maioria dos informantes costumava ter contato com falantes nativos do espanhol - por um período reduzido, durante suas férias - seja por terem amigos e/ou familiares que vivem no Uruguai, ou, por viajarem frequentemente com seus pais a cidades uruguaias.

Salienta-se, não obstante, que os participantes desta pesquisa não são falantes nativos do espanhol e tampouco possuem fluência oral e escrita no idioma. Em decorrência disso, pode-se dizer que o único contato formal que os aprendizes possuem com a Língua Espanhola ocorre por meio da escola de idiomas onde se realizou este estudo. Na próxima subseção serão apresentadas maiores informações sobre os procedimentos de pesquisa adotados neste estudo.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Primeiramente, realizou-se a revisão bibliográfica que embasaria este estudo, tendo em vista os objetivos delineados, bem como o *corpus* em questão. A seguir, esta pesquisa passou pela avaliação e aprovação do CEP (Comitê de Ética), conforme consta no termo de aprovação (Anexo 1). No caso do grupo de crianças, por tratar-se de um grupo de sujeitos menores de 18 anos, foi necessário que os pais e/ou responsáveis por esses alunos assinassem um *Termo de Consentimento Informado* (Anexo 2). No que tange aos informantes com idade acima de 18 anos, esses tiveram de assinar um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 3), no qual autorizavam a utilização de seus dados em proveito desta pesquisa

Posteriormente, foram desenvolvidos e aplicados dois questionários, um voltado às crianças e outro aos adultos. Esses, por sua vez, abrangiam tanto os dados pessoais de cada sujeito (tais como idade, escolaridade, local de nascimento, etc.), como também o contato com a língua espanhola fora da sala de aula. A seguir, foram aplicados dois testes de percepção fonético-fonológica, a saber, (i) identificação e reconhecimento de sons pertencentes às línguas espanhola e/ou portuguesa (/s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/), quando mesclados em uma mesma frase; (ii) identificação e reconhecimento desses sons, porém, em palavras isoladas. Após a realização desse segundo teste, foram propostas tarefas envolvendo o julgamento de seis frases (as mesmas que compuseram o primeiro teste), realizado por meio de um relato verbal.

Por último, realizaram-se entrevistas individuais com os sujeitos pesquisados. Essa tarefa permitiu outro tipo de análise resultante do cruzamento de dados, esses que, por sua vez, haviam sido coletados a partir do desempenho que os referidos

sujeitos haviam apresentado nos testes anteriores. Mais detalhes sobre os experimentos aplicados são fornecidos nas próximas seções.

### **3.2.1 Aplicação de questionários**

Antes de proceder à aplicação dos instrumentos, os sujeitos foram convidados a preencher um questionário com a finalidade de averiguar o contato que esses costumavam ter com a língua espanhola fora da sala de aula, seja por meio de conversas com falantes nativos ou pela realização de atividades que envolvessem a língua-alvo (exemplo: escutar música ou olhar filme). Além disso, também foram coletados dados referentes às características dos informantes, tais como nome completo, idade, escolaridade, local de nascimento, etc. Em suma, foram elaborados dois questionários (Anexo 4) com perguntas específicas para cada público, totalizando 7 questões para os adultos e 6 para as crianças. Tendo em vista as características peculiares a cada um desses grupos, foi necessário adaptar a forma como as questões seriam propostas, o que não significa que essas tenham sido diferentes. Todos os dados obtidos por meio desses questionários podem ser visualizados no Anexo 5.

Levando em consideração que os sujeitos investigados vivem em uma região relativamente próxima à fronteira, partiu-se da premissa de que, para esta pesquisa, a questão da proximidade com cidades uruguaias teria maior influência caso os aprendizes tivessem contato direto com o espanhol (em casa ou com os seus familiares e amigos, por exemplo), ou ainda, se tivessem residido em algum local de fala hispânica.

### **3.2.2 Do instrumento CONFIAS à elaboração de um novo teste**

Definir um instrumento de pesquisa é sempre um procedimento delicado, visto que diversos aspectos devem ser considerados, tais como os objetivos, o público-alvo, a natureza da pesquisa, etc. Inicialmente, pretendia-se aplicar algumas tarefas de consciência fonológica com base no instrumento CONFIAS (Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial), tarefas essas “organizadas de forma sequencial e em uma escala crescente de complexidade, validada estatisticamente” (BLANCO-DUTRA, 2009, p. 59). Porém, partindo do pressuposto

de que os resultados obtidos por meio das tarefas propostas pelo CONFIAS (MOOJEN *et al.*, 2003) proporcionariam dados muito mais restritos à produção, sentiu-se a necessidade de desenvolver pelo menos um teste que abrangesse também a percepção fonético-fonológica.

Partiu-se do entendimento de que por meio da elaboração e da aplicação de dois testes diferentes, um relacionado à identificação de palavras contextualizadas, e outro contendo somente palavras isoladas, seria possível observar se os sujeitos investigados apresentariam um desempenho similar em ambos os testes, ou se haveria discrepância entre os dados, tendo em vista a natureza da atividade proposta.

De modo geral, o primeiro teste foi composto por vinte e quatro frases (Anexo 6) que foram gravadas em um CD e, posteriormente, apresentadas aos alunos. Para a gravação dessas frases, a pesquisadora, além de utilizar sua própria gravação, contou com a participação voluntária de outro falante nativo do português, também, domiciliado na cidade de Bagé e com conhecimento em espanhol. Isto significa dizer que as frases que compõem os instrumentos foram gravadas por uma voz feminina e outra masculina, de forma aleatória. Desse total de 24 frases, quatro eram pronunciadas totalmente em português e quatro inteiramente em espanhol; quatro estavam mescladas, contendo somente uma palavra em português (frase em espanhol e palavra em português) e, as outras quatro, mescladas com apenas uma palavra pronunciada em espanhol (frase em português e palavra em espanhol). Por conseguinte, para cada frase que os sujeitos escutavam havia quatro possibilidades de resposta. Se a resposta fosse “frase mesclada”, eles deveriam identificar qual palavra havia sido pronunciada na outra língua, conforme pode ser visualizado na Figura 9 a seguir.

Figura 9: Exemplo de questão proposta no primeiro teste

<p><b>1- En esa frase hay palabras:</b></p> <p>( ) Solamente en Español;</p> <p>( ) Solamente en Portugués;</p> <p>( ) Mezcladas, pues la palabra _____ está dicha en Español;</p> <p>( ) Mezcladas, pues la palabra _____ está dicha en Portugués.</p>
---

Fonte: Silva (2014)

Assim sendo, desenvolveu-se o primeiro teste com o intuito de observar se os sujeitos informantes seriam capazes de perceber e, particularmente, de identificar e reconhecer as diferenças, em nível fonético-fonológico, entre a língua portuguesa e a língua espanhola, quando fossem mescladas palavras de ambas as línguas em uma mesma frase, ou seja, quando fossem apresentados os sons de uma língua, porém, no contexto frasal de outra.

As tarefas foram realizadas individualmente, durante o período de aula. Antes de ir para sala de informática, foi realizado um treinamento com os alunos. Nesse caso, a pesquisadora escrevia no quadro-branco as opções citadas acima e, a seguir, entregava aos informantes quatro placas, contendo as letras A, B, C e D. Nesse treinamento, os sujeitos ouviam quatro frases produzidas em voz alta pela pesquisadora e eram orientados a identificar a que contexto cada uma das frases se enquadrava, mostrando apenas uma plaquinha com a opção que lhes parecia correta, estratégia utilizada para evitar possíveis interferências na resposta do colega. Esse momento de treinamento foi bastante importante, visto que, para os alunos lhes permitia sanar suas dúvidas e, para a investigadora, observar se os aprendizes estavam compreendendo a tarefa proposta.

Após a realização dessa atividade de pré-aquecimento, as turmas eram conduzidas ao laboratório de informática. Nesse ambiente, cada participante dispunha de um computador e de um fone de ouvido e, podia escutar até três vezes cada gravação. Procedeu-se dessa maneira a fim de evitar que situações adversas (ruídos, comentários dos outros colegas, etc.) pudessem interferir no desempenho dos informantes. É importante destacar que todas as frases foram cuidadosamente gravadas e editadas, por meio do software *Audacity*, antes de serem apresentadas aos sujeitos investigados.

Assim que os informantes terminavam de ouvir todas as gravações e de preencher toda a ficha (Anexo 7) que lhes havia sido entregue para a realização da atividade proposta, esses eram liberados da sala. Quando possível, a investigadora realizava perguntas sobre possíveis dificuldades que os informantes pudessem ter encontrado para realizar as atividades propostas, bem como sobre a qualidade das gravações que lhes haviam sido apresentadas.

Conforme mencionado no início desta seção metodológica, o segundo teste visou à identificação de alguns sons em palavras isoladas, experimento a ser apresentado na seção que segue.

### **3.2.3 Definição e elaboração do segundo teste de percepção: do contexto à palavra**

De modo geral, pretendia-se elaborar um segundo teste no qual os informantes pudessem escutar, primeiramente, dois pares de estímulos que contivessem os segmentos-alvo e, logo após, indicar se esses eram iguais ou diferentes, tal como proposto na literatura sobre percepção (FLEGE, 1995). No caso deste estudo, esses estímulos seriam compostos por pares de palavras, às vezes pronunciadas em português ou em espanhol, e, outras vezes, mescladas (uma palavra em português e outra em espanhol). No entanto, teve-se dificuldade em encontrar um programa que permitisse a elaboração desse tipo de tarefa.

Softwares como o *PRAAT*<sup>5</sup>, ferramenta que permite a análise e a síntese da fala, desenvolvida pelos linguistas Paul Boersma e David Weenink, do *Institute of Phonetic Sciences*, da Universidade de Amsterdam, e o *TP*<sup>6</sup>, *Teste/Treinamento de Percepção* - aplicativo de software gratuito desenvolvido por Rauber et al., 2012, para a realização de experimentos de Percepção da Fala, por exemplo, embora sejam ferramentas desenvolvidas para a elaboração de instrumentos de percepção, não possibilitavam realizar os testes pretendidos nesta pesquisa.

No caso do TP, a dificuldade para utilizar o *software* deve-se ao fato de que não era possível disponibilizar dois estímulos em separado, de modo que os informantes pudessem escutar um estímulo por vez. Além disso, assim que o programa era inicializado, os arquivos de som tocavam automaticamente, ou seja, os informantes não teriam tempo de ler o enunciado da atividade antes de escutar o estímulo. Como o programa não permitia a apresentação dos estímulos de modo separado, a única saída seria gravar os sons em um mesmo arquivo, o que impediria os participantes deste estudo de escutar cada estímulo isolado, se eles

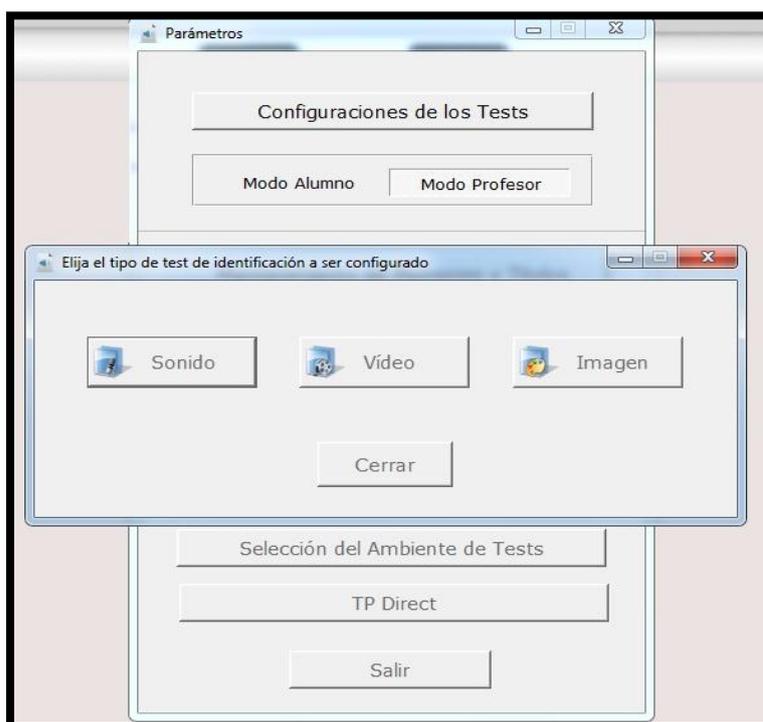
---

<sup>5</sup> Esse software está especialmente voltado à análise de som como ondas, focando em parâmetros como frequência, comprimento, intensidade, etc. Mais informações podem ser obtidas nos seguintes sites: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> e <http://www.usp.br/gmhp/soft/praat.pdf>.

<sup>6</sup> Mais informações podem ser obtidas em [http://www.worken.com.br/tp\\_regfree.php](http://www.worken.com.br/tp_regfree.php) e [http://www.worken.com.br/tp/Tutorial\\_TP\\_VS31BR.pdf](http://www.worken.com.br/tp/Tutorial_TP_VS31BR.pdf).

assim desejassem. Outra limitação desse software, diz respeito à impossibilidade de se utilizar diferentes recursos midiáticos simultaneamente, isto é, antes de produzir uma atividade, o docente/pesquisador tem de selecionar entre SOM, VÍDEO ou IMAGEM e só poderá utilizar a extensão escolhida, conforme demonstra a Figura 10 que segue.

Figura 10: Recursos disponibilizados pelo TP (Tela inicial)

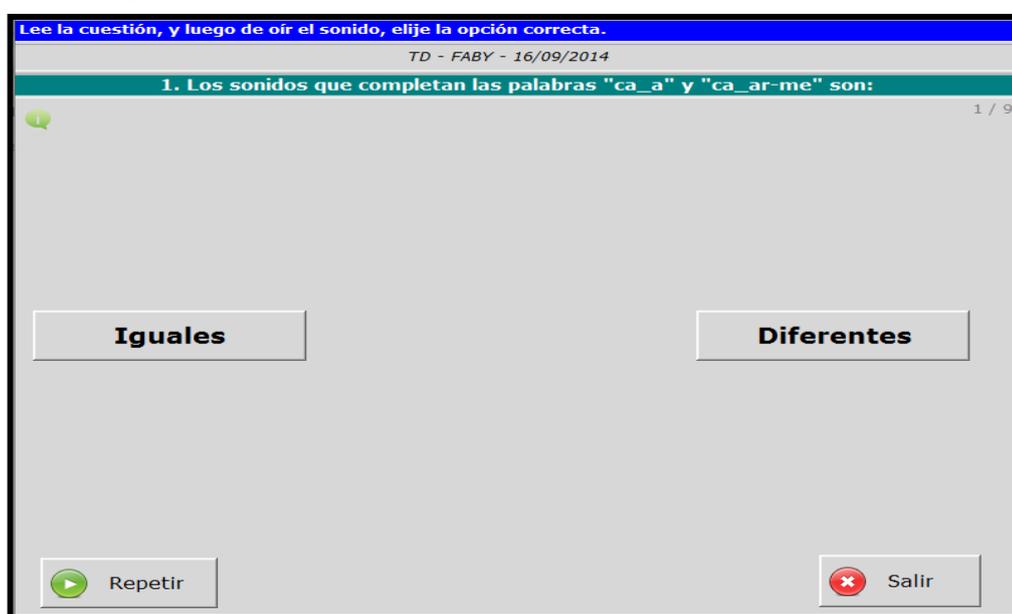


Fonte: Silva (2014)

Outros fatores que também foram considerados na hora de escolher o software para o desenvolvimento do experimento envolvem a compatibilidade e a funcionalidade do programa. Tanto o TP quanto o PRAAT não funcionam se não estiverem instalados nos computadores em que serão utilizados, quer dizer, se o pesquisador desejar aplicar um desses testes com seus informantes terá de instalar o programa em cada computador para que o mesmo funcione. Esse tipo de software não seria o ideal para esta pesquisa, visto que a escola onde se pretendia aplicar os testes possui um sistema que controla e impede a instalação de programas que sejam diferentes daqueles disponibilizados pela própria escola.

Assim sendo, partiu-se do entendimento de que os *softwares* do *praat* e do *TP* não seriam os mais adequados para o público ao qual se dirige este estudo. Dessa forma, tendo em vista que o público-alvo também seria composto por crianças, o *layout* do programa *TP*, por exemplo, se torna pouco atrativo e eficiente quando se quer contemplar aspectos também de nível semântico. Isto significa dizer que os informantes poderiam encontrar alguma dificuldade para interpretar o que lhes era apresentado por meio de gravações e, não teriam outros recursos aos quais recorrer, uma vez que os referidos sujeitos teriam acesso somente ao estímulo auditivo e não a imagens, por exemplo, conforme exemplifica a Figura 11 a seguir.

Figura 11: Exemplo de atividade realizada por meio do *TP*



Fonte: Silva (2014)

Levando em conta todos esses aspectos, decidiu-se, para o desenvolvimento dos testes que compõem os instrumentos desta pesquisa, utilizar o programa ELO (Enseño de Línguas Online) como suporte para a realização do segundo teste. Embora o referido software não tenha sido desenvolvido para esse fim, uma vez adaptado, o mesmo conseguiu dar conta dos objetivos deste estudo e, principalmente, do teste proposto. Na seção seguinte, são apresentadas informações sobre o funcionamento do ELO e a sua adequação para os propósitos do presente estudo.

### 3.2.4 O que é o ELO?

O ELO (Ensino de Línguas Online) é um sistema de autoria que permite ao professor elaborar atividades pedagógicas e interativas para os seus alunos. Esse programa de computador foi criado e batizado pelo pesquisador Leffa (2006) como uma Ferramenta de Autoria, devido ao fato de possibilitar a produção de arquivos digitais e multimidiáticos, podendo conter texto escrito, imagem, som e vídeo simultaneamente. O mesmo foi elaborado com o intuito de instrumentalizar o docente para ensinar línguas por meio da rede nacional de computadores e, também, de ampliar a sua ação para além da sala de aula, de modo a torná-lo presente até mesmo na Educação a Distância (EAD).

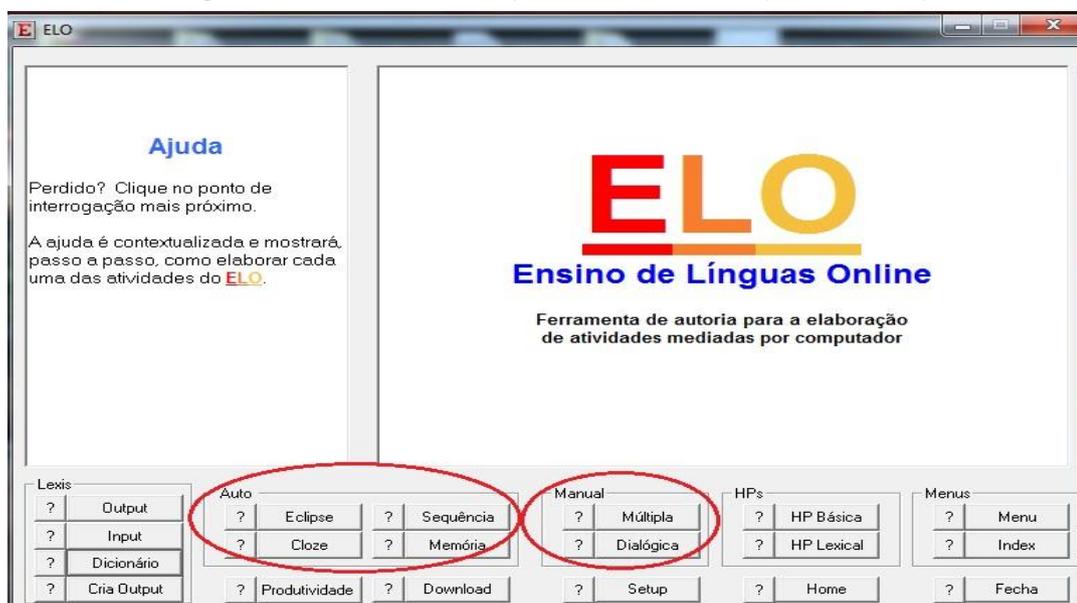
Atualmente, existem duas possibilidades de se utilizar o ELO: 1) fazendo um cadastro no site [http://www.elo.pro.br/index\\_anterior.html](http://www.elo.pro.br/index_anterior.html)), ou, 2) baixando o programa para um computador. A vantagem da primeira versão (New Cloud Version) é que não se ocupa a memória do computador, já que existe um espaço gratuito (nuvem) para o armazenamento das atividades desenvolvidas pelo professor, além da capacidade de compartilhamento de suas atividades com outros profissionais. Outra vantagem que se observa é que esses materiais podem ser acessados de qualquer computador, sem a necessidade de instalação de nenhum software. Por outro lado, só se pode ter acesso a essas atividades quando se está conectado à internet, o que nem sempre condiz com a realidade de muitas escolas brasileiras, especialmente, públicas.

Nesse sentido, baixar o programa para um computador de uso pessoal pode ser mais vantajoso, uma vez que o docente poderá elaborar suas atividades a qualquer hora e em qualquer lugar, independentemente, se há ou não acesso à internet no local desejado. Além disso, o risco de perder tudo que se está fazendo devido a uma queda de sinal é também evitado quando se tem o programa instalado, sem contar a praticidade de abrir e editar os arquivos que já estão salvos em seu computador. Levando em conta esses aspectos e algumas limitações de caráter prático encontradas na versão online, como, por exemplo, a impossibilidade de elaborar atividades que abarcassem diferentes modalidades textuais (texto escrito, imagem, som e vídeo) de forma simultânea, optou-se por trabalhar com a segunda possibilidade (versão do programa baixado). Nessa versão, como

mencionado anteriormente, o programa não precisa ser instalado nos computadores onde as atividades serão realizadas.

Pode-se dizer que, de modo geral, o ELO possibilita a criação de seis tipos de atividades diferentes, sendo quatro automáticas (Eclipse, Cloze, Sequência e Memória) e duas manuais (Múltipla e Dialógica), como é possível visualizar na Figura 12 apresentada a seguir:

Figura 12: Recursos disponíveis no ELO (Tela inicial)



Fonte: Silva (grifo da autora, 2014)

Resumidamente, o recurso *Eclipse* permite criar e editar textos para que o aluno reconstrua os espaços que estiverem faltando. O *Cloze*, bastante semelhante ao eclipse, mostra-se ideal para quem quer trabalhar com textos lacunados, como, por exemplo, com o preenchimento de sufixos e prefixos, ou ainda, com palavras e expressões quaisquer. O único aspecto que diferencia esses dois tipos de atividades é que, no caso da *Eclipse*, se uma mesma palavra for empregada mais de uma vez e essa estiver faltando várias vezes ao longo de um texto, por exemplo, quando aluno preencher a lacuna certa pela primeira vez, todas as demais serão preenchidas automaticamente. O mesmo não ocorre com as atividades de *Cloze*, já que, nesse caso, se o aluno tiver de preencher dez vezes a mesma palavra, terá de fazer o preenchimento de uma palavra por vez.

Quanto à *Sequência*, esse tipo de tarefa possibilita criar e editar arquivos para jogos de sequência. Pode-se trabalhar com a progressão de textos (introdução, desenvolvimento e conclusão), com aspectos coesivos, ou ainda, com questões de lógica e raciocínio, dependendo dos objetivos e da criatividade do professor.

O recurso *Memória* possibilita criar arquivos para jogos de memória. Nesse caso, pode-se trabalhar tanto com vocabulário quanto com aspectos frasais, tais como causa e consequência, verbo e objeto, tempo verbal e pessoa, etc. Ademais, é possível elaborar atividades que mesclam imagem-som, imagem-texto escrito, som-texto escrito e assim por diante.

Outro recurso do programa é a função *Dialógica* que cria e edita arquivos contendo perguntas abertas que serão propostas aos alunos. Como as respostas são livres, o professor terá de prever, por meio de palavras-chave, as respostas que possivelmente serão dadas. Elaborar esse tipo de atividade é uma tarefa bastante complexa, visto que simular a interação aluno/professor exige a antecipação de possíveis respostas que os alunos poderiam dar em diferentes situações.

Na opção *Múltipla*, por sua vez, tem-se um recurso que permite criar atividades de múltipla escolha. Nessa atividade não há praticamente limite no que tange à quantidade de tarefas e pode conter até dez opções de respostas diferentes. Essa atividade é ainda mais interativa e possibilita trabalhar, simultaneamente, com imagens, sons, vídeos e textos escritos. Tendo em vista os recursos disponíveis pelo ELO e os objetivos deste estudo, optou-se por utilizar esse último tipo de atividade para a realização do segundo teste. Na próxima subseção, serão apresentadas mais detalhadamente as características e o funcionamento do sistema ELO.

### **3.2.5 Por que o ELO? Benefícios e limitações**

Antes de mais nada, é importante destacar que tanto o *TP* quanto o *PRAAT* não foram escolhidos como softwares para a elaboração dos instrumentos devido aos aspectos discutidos na seção anterior, em especial, no que diz respeito ao atendimento aos objetivos desta pesquisa. Isso não significa que essas ferramentas sejam ineficientes, muito pelo contrário, todos os programas têm seus benefícios e limitações, ou seja, prós e contras, o que irá definir mesmo será o *corpus* e os

objetivos de cada pesquisador. Desse modo, pode-se dizer que o ELO foi escolhido pelos seguintes motivos:

- ✓ Compatibilidade com todos computadores;
- ✓ Não há necessidade de instalar o programa para que o mesmo funcione. As atividades elaboradas por meio desse software podem ser utilizadas em qualquer computador, sem depender do acesso à internet. Para isso, basta criar uma pasta contendo todos os arquivos utilizados em cada atividade, zipar e enviar por e-mail, ou ainda, gravar em um dispositivo móvel de armazenamento (CD, Pen Drive, etc.) e pronto!
- ✓ Possibilidade de se trabalhar com som, imagem, vídeo e texto escrito, de forma simultânea;
- ✓ O usuário possui maior controle sobre o modo como deseja realizar as tarefas, podendo retroceder ou avançar as atividades quando desejar, pedir ajuda, consultar o dicionário e, principalmente, escutar os estímulos quando e como preferir;
- ✓ Quem produz as atividades pode decidir se essas serão ou não avaliadas, como é o caso das atividades de múltipla escolha e dialógica;
- ✓ O layout do programa é bastante atrativo e de fácil manuseio, possui textos autoexplicativos que auxiliam tanto o professor quanto o usuário no momento de utilizá-lo. Além disso, o professor/pesquisador pode utilizar as cores que quiser de fundo e tem total controle sobre as fontes (tipo, cores, tamanhos, etc.), o que possibilita abranger um público maior, como, por exemplo, pessoas com dificuldade de visão;
- ✓ Interatividade e resposta imediata. O usuário pode receber diferentes tipos de *feedbacks*, além de poder controlar a sua porcentagem de acertos, podendo também, receber incentivos para “seguir assim” ou para “tentar de novo”, por exemplo;
- ✓ Relatório de desempenho. Como esse programa foi pensado para complementar o ensino presencial, de um modo à distância, existe a possibilidade de o professor receber um relatório no qual constará o desempenho que os alunos apresentaram no geral e em cada atividade. Em resumo, constará nesse relatório quantas perguntas foram propostas e quantas foram realmente feitas, a porcentagem total de acertos, dia e hora em que a atividade foi realizada, tempo total que o aluno levou para concluir

todas as atividades e quantas tentativas ele fez até marcar a resposta correta. O usuário também pode acrescentar um comentário sobre as atividades, o que permite ao professor obter outro tipo de feedback do aluno;

- ✓ É um programa leve, em termos de extensão, pode ser baixado GRATUITAMENTE por qualquer pessoa e não há necessidade de se cadastrar no site<sup>7</sup>. Além disso, há um repositório de atividades disponível no referido site e qualquer um pode ter acesso as mesmas (em espanhol, português e inglês), podendo, inclusive, utilizá-las em sala de aula.

Quanto às limitações do ELO, destacam-se a impossibilidade de deixar invisível a porcentagem de acertos, bem como a quantidade total de questões, o que pode deixar o usuário nervoso pelo fato de estar sendo avaliado, ou ainda, ansioso para terminar as atividades. Outro aspecto que merece atenção no uso do ELO diz respeito à incompatibilidade de alguns arquivos com o sistema operacional Linux, no qual alguns vídeos simplesmente não abrem e algumas imagens não aparecem.

Cabe destacar que os estímulos selecionados para a elaboração desse segundo teste só puderam ser apresentados de modo separado à medida que se realizou uma adaptação da atividade de múltipla escolha disponibilizada pelo sistema ELO. Isso se deve ao fato de que no lado esquerdo da tela (onde o usuário lê as orientações ou perguntas) não é possível disponibilizar dois áudios ou vídeos juntos sem que esses sejam abertos simultaneamente e de maneira automática, assim como ocorre com o TP. Logo, os estímulos foram disponibilizados no lado direito da tela, espaço onde costuma-se disponibilizar apenas as atividades propostas aos participantes, mas que, nesse caso, também abarcou arquivos em formatos de áudio. Somente nesse espaço pode-se apresentar os estímulos em separado. A seguir, essas questões serão explicadas de maneira mais detalhada.

### **3.2.6 Da teoria à prática: um olhar sobre o teste proposto**

Conforme mencionado, o segundo teste foi realizado por meio do sistema ELO e as atividades desenvolvidas foram de múltipla escolha. Nessas atividades, apresentava-se um par de palavras (explicitadas no enunciado da tarefa) com

---

<sup>7</sup> Mais informações podem ser obtidas em [http://www.elo.pro.br/index\\_anterior.html](http://www.elo.pro.br/index_anterior.html)

somente uma “letra” faltando. A proposta era que os informantes escutassem os dois estímulos e analisassem se os sons que estavam faltando nas duas palavras eram diferentes ou semelhantes. Por exemplo, as palavras /mal/ e /sal/, existem nas duas línguas; no entanto, foram pronunciadas no estímulo da seguinte maneira: [‘mal]<sup>8</sup> e [‘saw], ou seja, nesse exemplo, o som de “l” foi produzido de forma diferente nas duas palavras. No primeiro caso, seguiu-se a forma padrão do espanhol, enquanto que, no segundo caso, realizou-se a variante alofônica de vocalização do /l/ em posição de coda, variante essa característica do português brasileiro. A configuração do teste elaborado é representada na Figura 13 a seguir:

Figura 13: Exemplo de atividade proposta no segundo teste (identificação de sons)



Fonte: Silva (2014)

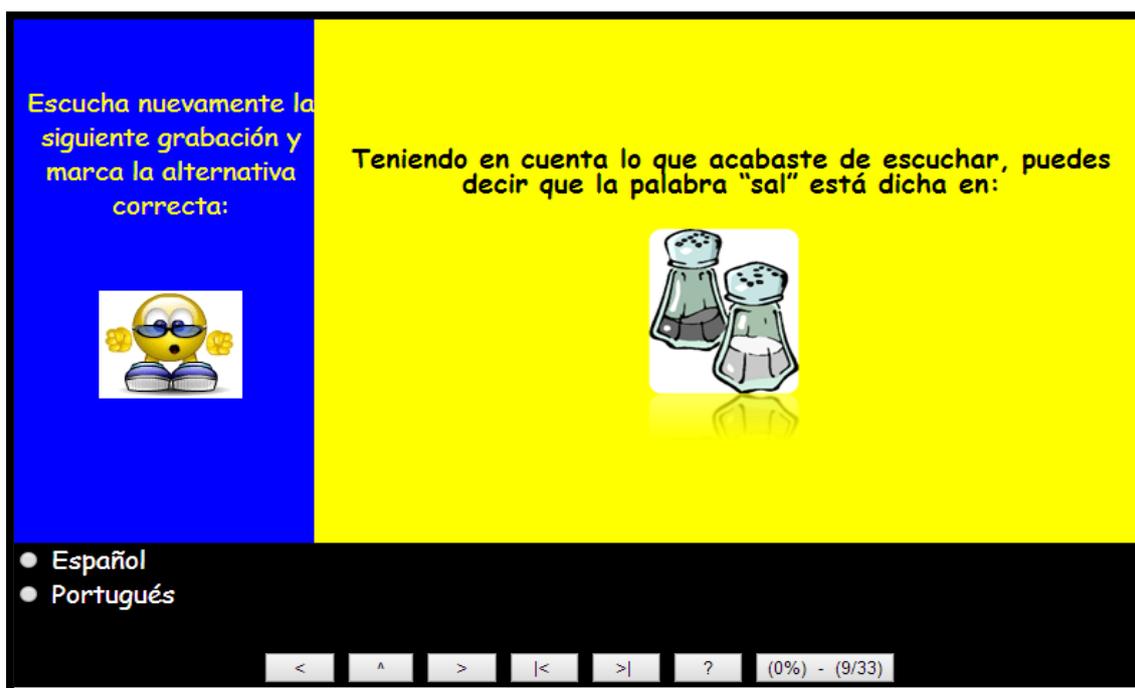
Durante a execução das atividades, cada informante deveria clicar nas imagens (à direita) para escutar os estímulos e, a seguir, fazer um clique na opção (“iguales” ou “diferentes”) com base na sua percepção de oitiva para os sons que faltavam em cada palavra apresentada. Independentemente de seu desempenho, o

<sup>8</sup> É importante ressaltar que não foram levadas em conta questões dialetais neste trabalho, embora se saiba que descendentes de alemães, por exemplo, costumam manter /l/ como líquida lateral, enquanto a grande parte da população brasileira transforma esse som em glide /w/ quando o mesmo está em posição de coda.

único feedback que o aluno recebia era *¡Adelante!*, já que ele poderia ser influenciado por um feedback negativo, caso se equivocasse, por exemplo. Dessa maneira, acertando ou errando, o feedback era sempre o mesmo. Após haver concluído a referida atividade, o sujeito deveria clicar em “>” para prosseguir.

Na continuidade do mesmo teste, após julgar se os estímulos eram iguais ou diferentes, o informante deveria identificar a que língua (português ou espanhol) pertencia a palavra que ele tinha acabado de escutar, como pode ser visualizado no exemplo disposto na Figura 14, que representa a tela subsequente do experimento.

Figura 14: Exemplo de atividade de identificação de idioma



Fonte: Silva (2014)

Nessa segunda tarefa, era proposto que os informantes escutassem, novamente, uma das palavras exibidas na tela anterior do mesmo experimento. Nesse momento, além de ser apresentada apenas uma das palavras do par, o sujeito também teria contato com a palavra escrita. Dessa forma, no caso do exemplo /mal/ e /sal/, apresentou-se novamente a palavra “sal”, solicitando ao informante a identificação do idioma. No caso, dada a variação alofônica apresentada na pronúncia do //, que ocorre no Português Brasileiro e não no espanhol, a resposta esperada seria “português”.

As palavras que compõem o segundo teste foram recortadas das frases apresentadas no primeiro teste, conforme explicado na seção anterior. Por conseguinte, as palavras possuíam entonações diferentes devido ao fato de terem sido produzidas em contextos distintos, isto é, em frases. Realizou-se esse procedimento a fim de diminuir a possibilidade de interferência (indução) no momento em que os informantes tivessem de identificar a que língua essas palavras pertenciam.

É importante ressaltar que as palavras incluídas nos dois testes não foram escolhidas aleatoriamente, ao contrário, teve-se bastante cuidado na hora de selecioná-las, uma vez que essas deveriam fazer parte do inventário linguístico de dos dois idiomas, português e espanhol. Cabe destacar também, conforme já relatado nas seções introdutórias deste capítulo, que a gravação dos estímulos utilizados nos testes foi realizada por duas pessoas diferentes, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino. Após as gravações, a pesquisadora teve também o cuidado de realizar a edição dos estímulos no software *Audacity*, normalizando a intensidade da voz dos locutores e removendo possíveis ruídos que pudessem interferir na qualidade do áudio.

Em alguns momentos, se escolheu uma palavra e não a outra do par devido a questões semânticas e/ou dialetais. Como seriam utilizadas imagens para diminuir possíveis problemas de interpretação, já que algumas palavras existiam nas duas línguas e poderiam receber diferentes significados em cada uma delas, tentou-se evitar palavras que apresentassem mais de uma pista ao informante. Entre esses estímulos que podem apresentar diferentes significados de acordo com a forma como são pronunciados, destacam-se as palavras elencadas a seguir no Quadro 3:

Quadro 3: Palavras com significados distintos

Palavra selecionada	Significado em português	Significado em espanhol
<b>Goma</b>	Goma de mascar (mais conhecido como <i>Chiclete</i> ), ou ainda, gominha (um tipo de doce popularmente conhecido como <i>Jujuba</i> ).	Borracha (material escolar)
<b>Coma</b>	3ª pessoa do singular no modo imperativo, advinda do verbo “comer”.	Pode significar tanto “vírgula”, como a 3ª pessoa do singular, do modo imperativo.

<b>Carro</b>	Veículo de quatro rodas.	Pode significar uma espécie de carroça de desfile de carnaval, uma carroça qualquer ou carrinho de supermercado.
<b>Brasileira</b>	Neste caso, não há diferença de significado, mas sim de pronúncia.	Várias pessoas falam [bra'silejra], especialmente as que vivem em regiões de fronteira. No entanto, a forma padrão é "brasileña".

Fonte: Silva (2014)

Essas palavras não foram excluídas do estudo pelas seguintes razões:

- ✓ Já na primeira etapa, elas foram trabalhadas de forma contextualizada (em frases);
- ✓ Num segundo momento, essas palavras estiveram acompanhadas de imagens, o que facilitava o entendimento e evitava a ambiguidade;
- ✓ O objetivo desses testes era a identificação de sons e não de significados.

Embora esses não tenham sido ignorados, não foram considerados determinantes para esta pesquisa.

Em suma, foram realizadas 32 atividades no total (Anexo 8). Dentre essas atividades, 16 envolviam pares de palavras nas quais os informantes deveriam observar se os sons dessas eram iguais ou diferentes e, outras 16, abarcavam somente uma palavra, essa que, por sua vez, deveria ser identificada como pertencente a uma das línguas em questão. Cabe destacar que nos exemplos acima, aparece o número "33", como se essa fosse a quantidade de atividades no total; porém, a primeira página do experimento é apenas uma introdução, contendo explicações gerais sobre o funcionamento do programa, isto é, o que os alunos precisariam fazer para realizar as tarefas propostas.

Outra questão que merece destaque diz respeito aos estímulos distratores apresentados em diferentes momentos do experimento. Isso significa dizer que, dos 32 estímulos incluídos no segundo teste, 8 não foram avaliados e não abarcavam os sons que estavam sendo pesquisados. Esses estímulos foram incluídos com o propósito de distrair a atenção do informante com relação ao foco analisado. Como os sujeitos costumam apresentar desempenhos diferentes no início e no término de qualquer atividade (THOMAS, 2011), no começo por ainda não estarem familiarizados com a proposta e, no final, por, normalmente, ficarem ansiosos para

concluir as tarefas - esses estímulos distratores foram distribuídos exatamente no começo (2 pares) e no final das atividades (2 pares).

### **3.2.7 Entrevista sobre o teste**

Após o término do teste anterior, realizou-se uma entrevista com cada sujeito informante, a fim de verificar se o mesmo era capaz de explicar porque uma determinada palavra, segundo o que ele havia respondido, pertencia a uma língua e não a outra. Essas entrevistas foram realizadas individualmente, logo após a aplicação do segundo teste, com uma duração máxima de 5 minutos, tendo como norte seis questões que versavam sobre as respostas apresentadas pelos informantes no teste anterior. Em outras palavras, os mesmos deveriam responder se nas frases ouvidas (as mesmas apresentadas no primeiro teste) existiam palavras pertencentes ao português e/ou ao espanhol e, a seguir, justificar a sua resposta. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Todavia, como se trata de uma estratégia de análise qualitativa e complementar aos testes realizados, somente os dados importantes para este estudo foram levados em conta no momento de esquematizar os resultados obtidos. Para auxiliar na análise de dados, a pesquisadora desenvolveu uma ficha (Anexo 9), na qual era possível identificar, no momento da entrevista, o nível de consciência fonológica que os informantes apresentavam diante de cada estímulo proposto, bem como tomar nota de outras questões que fossem pertinentes e que pudessem ser perdidas após a finalização dessa etapa.

Esse tipo de atividade mostra-se de suma relevância, uma vez que permite ao investigador averiguar se os sujeitos realizaram as tarefas com base no que realmente aprenderam e conhecem sobre a língua, ou se eles simplesmente acertaram a questão por intuição ou por sorte. Além disso, a referida atividade de entrevista, no caso deste estudo, permitiu analisar os níveis de consciência linguística que os aprendizes apresentam em diferentes situações, bem como comparar esses dados com o desempenho apresentado nos testes anteriores.

Em suma, a entrevista possibilita ao informante explicar suas respostas, isto é, apresentar uma justificativa oral para o fato de, por sua avaliação, acreditar que uma dada palavra pertence a um ou ao outro idioma. Para tanto, o informante foi

orientado a apresentar argumentos para sustentar a sua “tese”, com base em conhecimentos diversos, especialmente, aqueles advindos do contato formal que possui com ambas as línguas.

Como é possível perceber, esse tipo de tarefa exige um grau maior de complexidade e, portanto, pode revelar se o sujeito avaliado é capaz de chegar ao nível explícito 3 de representação mental, nível máximo segundo Karmiloff-Smith K (1986), o que não seria possível averiguar por meio dos outros instrumentos, visto que a verbalização desse conhecimento torna-se necessária quando se quer contemplar esse nível de consciência.

### 3.3 VARIÁVEIS TESTADAS

Nesta seção são apresentadas as variáveis que foram testadas por este estudo. São, portanto, descritos os grupos de fatores linguísticos e não linguísticos relacionados ao indivíduo e/ou ao tipo de tarefa, que poderiam influenciar no desempenho dos informantes.

#### 3.3.1 Grupo

Esta variável tem por objetivo verificar se há diferenças de comportamento entre adultos e crianças em relação ao reconhecimento dos pares de sons em exame e ao nível de representação mental em língua estrangeira. Segundo estudos desenvolvidos na área de aquisição de L2, crianças, frequentemente, alcançam maior sucesso na aquisição de padrões fonológicos em relação a adultos (BIRDSONG, 2005, 2007; LENNEBERG, 1967; FLEGE; MACKAY, 2011). Por outro lado, pesquisadores como Alves (2009, p. 203) sustentam que o ensino formal da escrita em língua materna contribui e muito para aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo a proposta do autor, como o sujeito já desenvolveu em sua língua materna a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo”, possivelmente, será mais sensível aos detalhes formais da língua-alvo. Desse modo, seguindo essa perspectiva, os adultos levariam vantagem para aprender uma LE devido ao fato de manterem contato com a escrita há mais tempo.

Dada a diferença de comportamento que tende a ser verificada entre adultos e crianças, este estudo optou por selecionar um grupo de crianças e um grupo de

adultos, com vistas a verificar possíveis diferenças de comportamento entre esses. Os fatores que compõem a variável são, portanto:

- a. adultos
- b. crianças

A hipótese de que parte este estudo, considerando os sons em análise e a situação em que ocorre a aprendizagem, é de que os adultos são capazes de reconhecer mais facilmente unidades menores, tais como fonemas e possibilidades alofônicas, devido à complexidade dessas e, também, devido ao tempo de estudo (contato formal) que esses já possuem em língua materna, em comparação às crianças.

### **3.3.2 Tipo de Contraste**

Esta variável busca analisar o comportamento dos informantes com relação aos pares de sons considerados nas tarefas propostas. Assim sendo, este estudo parte do pressuposto de que os informantes tendem a apresentar diferentes performances de acordo com os sons envolvidos em cada par. Por conseguinte, tem-se como fatores:

- a. Contraste /s/ e /z/
- b. Contraste /l/ e /w/
- c. Contraste /R/ e /r/

Com base em observações realizadas em sala de aula, parte-se da premissa de que os sujeitos investigados tendem a perceber mais facilmente o contraste /s/ e /z/, o que pode ser justificado pelo fato de o som /z/ não fazer parte do inventário linguístico da língua espanhola, língua-alvo, facilitando, assim, o reconhecimento das diferenças entre os dois sons e a identificação da língua a qual pertencem (SILVEIRA; SOUZA, 2011).

Contudo, pensa-se que o contraste /R/ e /r/ seja o par que envolva maior dificuldade no que diz respeito ao reconhecimento de suas diferenças. Essa complexidade se deve ao fato de esses dois sons existirem em ambas as línguas e de, no português, apresentarem diferentes possibilidades alofônicas (alternâncias que ocorrem para o mesmo fonema, sem alteração do sentido). A modo de exemplo,

dependendo da variedade local, pode-se ter no português produções como chu[R]asco ~ chu[r]asco. No espanhol, por sua vez, segundo Gomes (2013, p. 13), “estes dois fonemas (...) têm sua importância própria e a troca de um pelo outro, em determinados contextos, pode produzir uma compreensão incorreta por parte do ouvinte, em uma situação comunicativa”. Assim sendo, os sons /R/ e /r/ são fonemas diferentes na língua espanhola e, nesse caso, o emprego de um no lugar do outro pode implicar diferenças de significado, como é caso das palavras exibidas no Quadro 1 (Cf. Seção 2).

Quanto ao contraste // e/w/, percebe-se que, frequentemente, os informantes vocalizam o som // devido ao fato de esse processo ser recorrente no português brasileiro, isto é, realizam /w/ no lugar // (COSTA 2013; HORA, 2010). Aplica-se, assim, ao espanhol, a mesma regra de alofonia registrada no português, quando // encontra-se em posição de coda (final de sílaba), como ocorre, por exemplo, nos casos em que se produz ma[w] no lugar de ma[l]. Por esse motivo, acredita-se que os sujeitos envolvidos nesta pesquisa encontrarão certa dificuldade para perceber as diferenças entre esses sons quando os mesmos estejam mesclados, ou seja, dispostos em uma mesma frase (frase dita numa determinada língua e palavra pronunciada em outra).

### **3.3.3 Tipo de Instrumento e tarefas**

O controle desta variável tem por objetivo verificar se o tipo de instrumento aplicado e as tarefas propostas nesses instrumentos são capazes de impactar o desempenho apresentado pelos informantes deste estudo. Os fatores que compõem a variável são, portanto:

- a. Teste 1
- b. Teste 2

Comparando os testes 1 e 2, espera-se, nesse caso, maior dificuldade para tarefas que exijam o reconhecimento de determinados sons em frases mescladas quando comparadas às frases realizadas em uma única língua. Por conseguinte, partiu-se da hipótese de que os informantes apresentem melhor desempenho no

segundo teste, uma vez que esse envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas e não dispostas em frases, como ocorre no primeiro instrumento.

Importante ressaltar que, além dos dois testes aplicados, conforme já exposto, realizou-se uma entrevista com cada participante. Nesse caso, acredita-se que os sujeitos adultos sejam capazes de reconhecer os sons envolvidos em cada frase e de explicar as suas respostas com mais facilidade e propriedade em comparação ao grupo infantil. Isso se deve ao tempo de contato que esses já mantêm com o espanhol e aos conhecimentos linguísticos advindos de sua língua materna e de seu estudo formal, esse que, por sua vez, desenvolve a “capacidade de tomar a língua como objeto de estudo” (ALVES, 2009, p. 203).

### **3.3.4 Nível de conhecimento em Espanhol**

Esta variável busca averiguar se há diferenças de performances entre informantes que estão há mais tempo cursando espanhol, em comparação aos que se encontram em níveis mais iniciais de estudo. Assim sendo, os fatores que compõem esta variável são:

- a. Nível básico
- b. Nível pré-intermediário

Parte-se, neste estudo, do pressuposto de que os sujeitos que possuem contanto com a língua espanhola há mais tempo e, por tal razão, se encontram em níveis de proficiência mais avançados, apresentarão maior sensibilidade para perceber os detalhes fonéticos/fonológicos da língua-alvo. Por conseguinte, entende-se que quanto maior for a exposição do aprendiz aos padrões fonológicos e fonéticos da língua-alvo, maior deve ser o sucesso na percepção de aspectos fonológicos (BEST; TYLER, 2007; FLEGE, 1995) e, portanto, melhor será o seu desempenho em testes de percepção. Logo, por estarem há mais tempo em contato com a língua espanhola, acredita-se que os sujeitos que se encontram no nível pré-intermediário de ensino apresentarão níveis mais avançados de consciência fonológica, no que tange à percepção e ao reconhecimento dos contrastes investigados. Isto significa dizer que “quanto maior é o contato com a língua

estrangeira, melhor é o desempenho do aprendiz na língua” (BATTISTELLA, 2010, p. 23), o que corrobora as hipóteses apresentadas.

### 3.4 CONDUÇÃO DA ANÁLISE

No próximo capítulo, serão apresentados e analisados os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa *Teste 1*, *Teste 2* e *Entrevista*. Cada um desses instrumentos será analisado detalhadamente, levando em consideração os erros e acertos obtidos pelos informantes, bem como as possíveis causas de tais resultados. Para tanto, na análise, utilizou-se o software *SPSS versão 17.0 (Statistical Product and Service Solutions)*, com vistas a desenvolver o tratamento estatístico dos dados. O referido programa consiste em um conjunto de ferramentas de tratamento de dados que permite uma análise estatística dos mesmos, possibilitando desde a manipulação de tarefas analíticas de um único departamento, até tarefas de centenas de usuários de uma organização.

Os testes desenvolvidos por meio do SPSS foram escolhidos com base nas questões de pesquisas e nas variáveis propostas para este estudo. Para determinar o tipo de teste a ser aplicado, paramétrico ou não paramétrico, procedeu-se a análise exploratória dos dados, com a finalidade de testar a distribuição normal e a *homogeneidade das variâncias*. Para esse propósito, foram rodados os testes *Shapiro- Wilks* e *Kolmogorov-Smirnov*. Quando, pelo menos um desses testes apresentou valor de  $p > 0,05$ , a decisão foi por aplicar testes paramétricos.

Para os testes de diferença, considerou-se o valor de corte de  $p = ,05$ . Dessa forma, foram avaliados como significativos os casos em que o valor de  $p$  foi maior ( $>$ ) que 0,05; quando o valor de  $p$  ficou próximo ao ponto neutro ou menor que 0,10, o resultado foi considerado como marginalmente significativo. Por outro lado, se os valores de  $p$  foram superiores a ,05 ou ,010 interpretou-se como diferença não significativa.

## 4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à descrição e à discussão dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, já citados na seção metodológica deste estudo (Cf. seção 3). Tem-se, dessa forma, na seção 4.1, a análise dos resultados encontrados para o primeiro teste; na seção 4.2, os resultados alcançados no segundo teste e, a seguir, na seção 4.3, apresenta-se uma análise comparativa dos resultados obtidos em ambos os testes e realiza-se uma discussão sobre o papel das variáveis consideradas para este estudo, a saber, (i) tipo de instrumento; (ii) grupo (crianças e adultos) e (iii) nível de conhecimento do espanhol. Por último, na seção 4.4, são analisados os dados coletados por meio das entrevistas e discutidos os níveis de representação mental nos quais se enquadram as respostas dos informantes, considerando também, o desempenho apresentado nos testes anteriores.

### 4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PRIMEIRO TESTE

Pode-se dizer que, de modo geral, o primeiro teste foi desenvolvido com o intuito de observar se os sujeitos informantes seriam capazes de perceber e de reconhecer as diferenças, em nível fonético-fonológico, entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Verificou-se, por conseguinte, a habilidade de reconhecimento por parte dos aprendizes em duas situações, a saber, (i) quando frases eram apresentadas somente em uma das línguas, português ou espanhol; (ii) quando fossem mescladas palavras de ambas as línguas em uma mesma frase, isto é, quando uma dada palavra, existente nos dois idiomas, fosse pronunciada com os sons pertencentes ao inventário linguístico de uma determinada língua, porém, no contexto frasal de outra.

Esse teste, conforme apontado na seção de metodologia (cf. seção 3), foi composto por vinte e quatro frases que foram gravadas em CD-ROM e, posteriormente, apresentadas aos alunos. Desse total de frases, quatro eram pronunciadas totalmente em português e quatro inteiramente em espanhol; quatro estavam mescladas, contendo somente uma palavra em português (frase em espanhol e palavra em português) e, quatro encontravam-se mescladas, com

apenas uma palavra pronunciada em espanhol (frase em português e palavra em espanhol).

No Quadro 4 abaixo são apresentados os principais resultados<sup>9</sup> obtidos nessa primeira etapa, com base nos erros e nos acertos dos informantes, bem como no tipo de tarefa em que esses erros e acertos ocorreram com mais frequência:

Quadro 4: Desempenho geral apresentado no primeiro teste

Tipo de contraste	Frases somente em espanhol N=24		Frases somente em português N=24		Frases mescladas – palavras em espanhol N=24		Frases mescladas – palavras em português N=24		Total de acertos N=96	Total de erros N=96
	E	A	E	A	E	A	E	A		
Contraste /s/ e /z/	5	19	6	18	<u>9</u>	15	6	18	70	<u>26</u>
Contraste /l/ e /w/	3	21	1	23	6	18	8	16	78	18
Contraste /R/ e /r/	1	<u>23</u>	1	<u>23</u>	<u>7</u>	19	5	17	<u>82</u>	14
		63		64		52		51	230 questões	58 questões

Fonte: Silva (2014)

Conforme é possível observar no quadro acima, de um total de 288 questões propostas, os informantes acertaram 230 e se equivocaram em 58. Dessas 230 questões corretas, 63 envolviam o reconhecimento de frases somente em espanhol e 64 o reconhecimento de frases somente em português, o que totaliza 127 questões identificadas corretamente como pertencentes a uma única língua. Considerando esses números, pode-se dizer que 55% dos acertos ocorreram em questões nas quais os informantes deveriam reconhecer se as frases que lhes haviam sido apresentadas estavam em português ou em espanhol; ou seja, nas situações em que as frases não estavam mescladas, contendo, assim, somente palavras realizadas em um único idioma.

<sup>9</sup> Os resultados completos, obtidos por meio desse primeiro teste, podem ser visualizados no anexo 10.

Os resultados evidenciam que a maior dificuldade dos informantes foi com relação à percepção dos contrastes quando apresentados em frases mescladas, isto é, quando a frase estava em português e continha uma palavra em espanhol; ou, quando a frase encontrava-se em espanhol e continha uma palavra em português. Tal comportamento se explica pelo fato de esse tipo de tarefa exigir maior concentração por parte dos informantes, bem como maior conhecimento dos sons pertencentes a cada um dos idiomas.

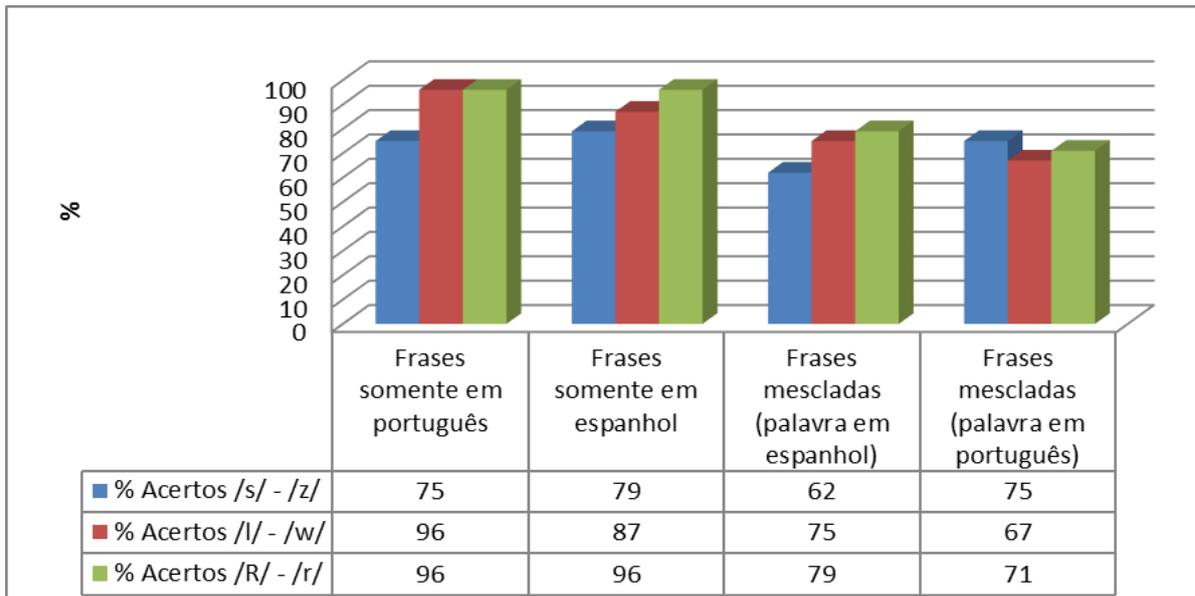
Nesse tipo de tarefa, é importante evidenciar que outros aspectos também podem influenciar no desempenho dos participantes, tais como a pronúncia, a prosódia (ritmo e entonação), a semântica, etc. Assim sendo, é possível que alguns sujeitos tenham se atido apenas à forma como a frase inteira foi pronunciada, ou ainda, somente aos significados de certas palavras, por exemplo, desviando, assim, a sua atenção para outros aspectos da língua que não fossem fonológicos. Isso ocorre devido ao fato de o reconhecimento de sons ser uma tarefa bastante complexa, visto que requer a atenção do aprendiz para unidades linguísticas menores, tais como fonemas e possibilidades alofônicas.

Com vistas a observar o desempenho dos informantes para o primeiro teste, na próxima seção, apresenta-se a análise realizada com base no levantamento prévio de acertos e erros apresentados no Quadro 4.

#### **4.1.1 Análise do desempenho dos informantes no primeiro teste**

Para efeito de análise, atribui-se, em percentual, uma nota máxima de 100% para o desempenho dos informantes em cada um dos pares de contraste analisados (/s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/), de acordo com os contextos nos quais esses pares encontravam-se inseridos, a saber, frases somente em espanhol ou somente em português; ou, frases mescladas, com a frase em uma língua e uma palavra em outra língua. A partir dessa análise, em termos percentuais, chegou-se aos resultados expostos na representação gráfica da Figura 15, apresentada a seguir:

Figura 15: Acertos obtidos no primeiro teste e o tipo de tarefa



Fonte: Silva (2014)

No referido gráfico, é possível visualizar que a maior média de acertos ocorreu em frases realizadas somente em uma língua, nesse caso, em espanhol e/ou em português. Quando a frase foi apresentada inteiramente em português, obteve-se média de 75% para o contraste /s/ e /z/ e de 96% para os contrastes /l/ e /w/ e /R/ e /r/. Para as frases apresentadas somente em espanhol, a média foi de 79% para o contraste /s/ e /z/; 87% para o par /l/ e /w/ e 96% para o par /R/ e /r/.

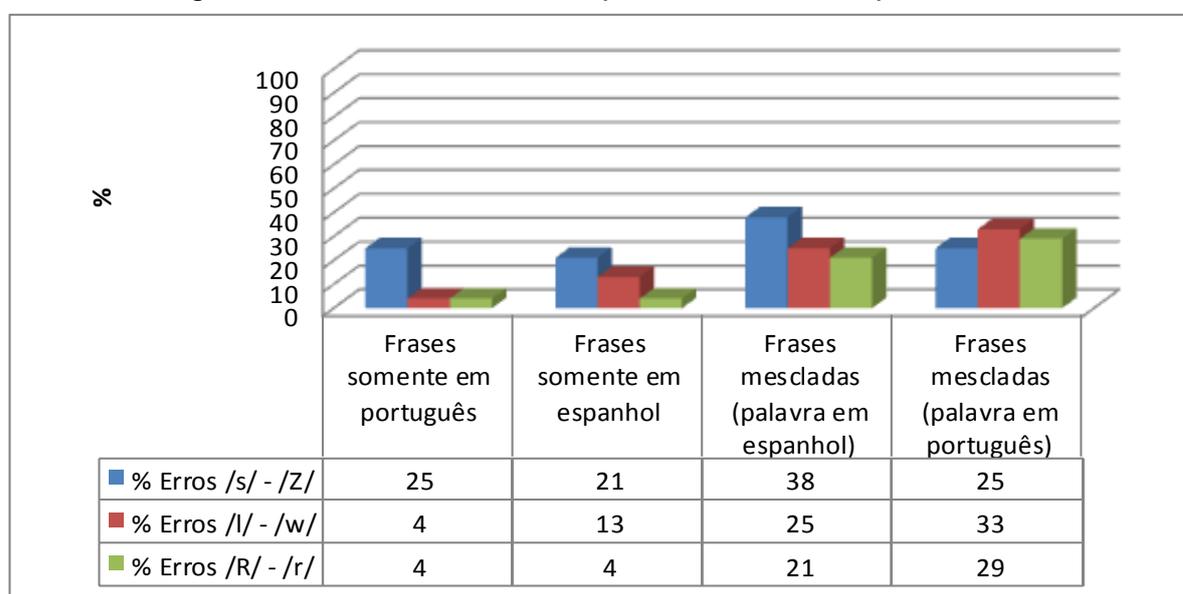
As menores médias foram obtidas em tarefas que exigiam o reconhecimento de palavras apresentadas em frases mescladas. Nesse caso, para as frases em português, mescladas com palavra em espanhol, a média foi de 62% para /s/ e /z/; 75% para /l/ e /w/ e de 79% para /R/ e /r/. No que tange às frases em espanhol, mescladas com palavra em português, alcançou-se média de 75% para /s/ e /z/; de 67% para /l/ e /w/ e de 71% para /R/ e /r/.

Frente a esses resultados, pode-se dizer que, de modo geral, os sujeitos investigados alcançaram melhores médias em tarefas que envolviam o reconhecimento de palavras contendo o contraste /R/ e /r/. É importante destacar que, para o primeiro tipo de tarefa proposto, os pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/ apresentaram a mesma média (96%). Já no que se refere ao último tipo de tarefa exposto no gráfico, frases em espanhol – mescladas com palavras em português,

essa foi a única atividade na qual os sujeitos apresentaram maior média para o par /s/ e /z/, em comparação ao par /R/ e /r/.

Apresentados os percentuais referentes ao desempenho dos informantes no que tange aos acertos para ao primeiro teste, buscou-se, em contrapartida, fazer um levantamento dos equívocos, o que possibilita a visualização das principais dificuldades dos aprendizes. Os resultados, com base no levantamento da média percentual de erros para cada uma das tarefas propostas, encontram-se dispostos na representação gráfica da Figura 16 a seguir.

Figura 16: Erros cometidos no primeiro teste e o tipo de tarefa



Fonte: Silva (2014)

Os resultados expressos no gráfico acima permitem observar que as maiores médias de erros registradas (38%, 33% e 29%, respectivamente) ocorreram em tarefas nas quais aos informantes eram apresentadas frases mescladas e esses deveriam, portanto, identificar a palavra “intrusa” que estava em outra língua e, reconhecer, então, a que língua essa palavra pertencia. Por outro lado, quando as frases eram apresentadas somente em uma língua (português e/ou espanhol), obteve-se o menor percentual de equívocos, tal como registram os valores de 4% e 13%, respectivamente, para frases somente em espanhol, contento os pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/. Um percentual de erros um pouco mais alto, entretanto, é notado para o

par /s/ e /z/, mesmo quando a frase é apresentada somente em uma língua, português ou espanhol.

Em suma, os maiores equívocos foram registrados no reconhecimento de frases mescladas, especialmente, em se tratando de frases com palavras que continham os sons que compõem os contrastes /s/ e /z/ e /l/ e /w/. Diferentemente disso, o par /R/ e /r/ foi o que menos registrou erros em quase todos os tipos de tarefas propostas, com exceção da última tarefa, em que obteve a segunda menor média (29%). Tais resultados evidenciam, conforme observado anteriormente na Figura 16, que o par /R/ e /r/ foi o mais facilmente reconhecido pelos participantes nas tarefas propostas neste teste.

Com base no percentual de acertos e erros apresentados pelos informantes neste primeiro teste, realizou-se, com o auxílio do programa estatístico SPSS, o levantamento da média e do desvio padrão, considerando cada um dos pares investigados. Os resultados encontram-se descritos na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Total de acertos e erros cometidos no primeiro teste

	Acertos	Erros	Média de acertos	Desvio Padrão (DP)
/s/ - /z/ (N = 96)	70	26	77,08	(19,82)
/l/ - /w/ (N = 96)	78	18	81,25	(17,27)
/R/ - /r/ (N = 96)	82	14	85,41	(14,91)

Fonte: Silva (2014)

Verifica-se, por meio da tabela anterior, que a média de acertos obtida foi de 77,08 (DP = 19,82) para o par /s/ e /z/; de 81,25 (DP = 17,27) para o par /l/ e /w/; e de 85,41 (DP = 14,91) para o par /R/ e /r/. Considerando as médias obtidas até o momento, pode-se dizer que os informantes apresentaram melhor desempenho na percepção do par /R/ e /r/ em relação aos demais pares, /l/ e /w/ e /s/ e /z/, respectivamente.

Com o objetivo de verificar se a diferença no reconhecimento dos pares de sons supracitados é estaticamente significativa, desenvolveu-se, com o auxílio do SPSS, o teste paramétrico *T para amostras emparelhadas*, considerando que houve distribuição normal dos dados. Os resultados obtidos, quando realizada a comparação entre os pares, são descritos na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Comparação entre os pares (teste de diferenças)

Pares	Média Por par	Desvio Padrão	Resultado teste t	Significância p
<b>Contraste /s/ - /z/</b> <i>Versus</i> <b>Contraste /l/ - /w/</b>	77,08	(19,82)	t(11) = - 0,692	0,504
	81,25	(17,27)		
<b>Contraste /s/ - /z/</b> <i>Versus</i> <b>Contraste /R/ - /r/</b>	77,08	(19,82)	t(11) = - 1,483	0,166
	85,41	(14,91)		
<b>Contraste /l/ - /w/</b> <i>Versus</i> <b>Contraste /R/ - /r/</b>	81,25	(17,27)	t(11) = - 0,886	0,394
	85,41	(14,91)		

Fonte: Silva (2014)

Os resultados obtidos, de acordo com os valores expressos na tabela anterior, não demonstram uma diferença estatisticamente significativa ( $p > ,05$ ) entre o reconhecimento dos pares envolvidos, quando comparados entre si. Na comparação dos pares /s/ e /z/ com /l/ e /w/, obteve-se valor de  $p = 0,504$ , ou seja, um valor maior do que 0,05 ( $p > 0,05$ ). De forma semelhante, quando comparados os pares /s/ e /z/ e /R/ e /r/, por sua vez, obteve-se  $p = 0,166$ , o que tampouco indica significância na diferença. No que tange à comparação dos contrastes /l/ e /w/ e /R/ e /r/, verificou-se valor de  $p = 0,394$ , o que significa que, embora o par /R/ e /r/ tenha registrado a maior média (85,41) na soma de todas as tarefas, em relação ao par /l/ e /w/ que apresentou média de 81,25, não se comprova diferença estatisticamente significativa entre esses pares.

Não se confirma, portanto, no que diz respeito a este primeiro teste, diferença no desempenho dos aprendizes quanto ao tipo de contraste analisado, /s/ - /z/, /l/ - /w/ e /R/ - /r/.

De acordo com o exposto na seção metodológica, um segundo teste foi aplicado com a finalidade de complementar os dados obtidos por meio do primeiro instrumento e, também, com o intuito de verificar o desempenho que os informantes apresentariam em outra situação de teste, envolvendo outros tipos de tarefas. Na próxima seção, são analisados e discutidos os resultados obtidos com base nesse segundo instrumento.

## 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO SEGUNDO TESTE

Conforme referido anteriormente, na seção metodológica (cf. subseção 3.2.6), o segundo teste foi composto por 24 questões e consistia no reconhecimento de diferenças e semelhanças entre os pares de sons apresentados (/s/ - /z/, /l/ - /w/, /R/ - /r/), bem como na identificação da língua à qual pertencia a palavra-alvo, essa que, por sua vez, continha algum dos referidos sons. Primeiramente, os informantes escutavam dois estímulos, julgavam se esses eram diferentes ou semelhantes e, logo após, clicavam na opção que lhes parecia correta (*iguales* ou *diferentes*). Na sequência, do mesmo teste, os sujeitos escutavam apenas uma das duas palavras, que haviam sido apresentadas na tarefa anterior, a fim de identificar a que idioma essa pertencia (*español* ou *portugués*).

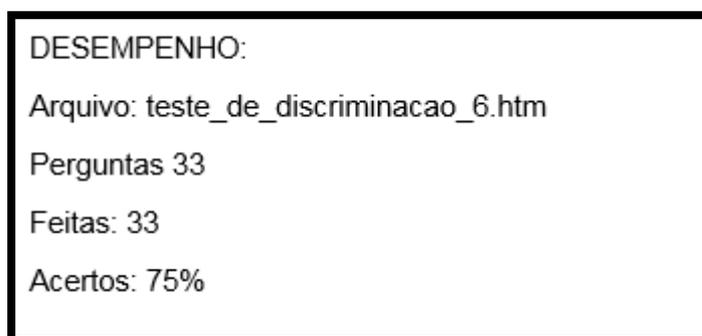
### 4.2.1 Considerações preliminares sobre a análise do segundo teste

Quanto à organização do segundo teste, partindo do pressuposto de que a primeira página do referido teste serviu apenas como apresentação do mesmo e que, os próximos quatro estímulos, atuaram apenas como distratores, conforme explicado na seção metodológica (Cf. seção 3), pode-se dizer que, para efeito de análise, foram observadas apenas as questões válidas (24 questões), conforme será abordado na próxima subseção.

Quanto ao desempenho apresentado por cada informante nesse segundo teste, ressalta-se que esse não pode ser contabilizado com base nos relatórios de desempenho gerados pelo próprio sistema de autoria *ELO* - ferramenta utilizada para a elaboração do referido instrumento. Embora o programa gere automaticamente relatórios que evidenciam o desempenho dos usuários de forma detalhada (contendo data, hora, nota final, tempo total de realização das atividades,

questões certas e erradas, número de tentativas, etc.), não foi possível utilizá-los como base para as análises desenvolvidas neste estudo, pelo menos não do modo como foram gerados. Em outras palavras, as notas geradas (em porcentagem) não correspondiam exatamente ao número de acertos que os participantes haviam tido neste segundo teste, como pode ser visualizado na figura que segue.

Figura 17: Exemplo de relatório gerado pelo sistema ELO (informante 9)



DESEMPENHO:  
Arquivo: teste\_de\_discriminacao\_6.htm  
Perguntas 33  
Feitas: 33  
Acertos: 75%

Fonte: Silva (2014)

A informante 9, por exemplo, segundo o relatório gerado pelo ELO, teria acertado 75% das questões (24 válidas), o que corresponderia a 18 questões corretas. No entanto, ao analisar o desempenho que a informante realmente havia obtido, observou-se que ela acertou 21 questões e não 18, ou seja, a sua porcentagem de acertos deveria ser de 87,3%. Sabe-se que, em alguns casos, os sujeitos fizeram mais de uma tentativa, porém, se desconhece o modo como o sistema avalia cada tentativa efetivada pelos participantes deste estudo.

Pelo que pode ser observado, nesses restritos casos em que houve mais de uma tentativa, os informantes não alteraram as suas respostas, o que pode indicar que eles possam ter selecionado, sem querer, a mesma opção mais de uma vez. Inicialmente, pensou-se que esse seria o motivo pelo qual os resultados não condiziam com o desempenho desses sujeitos. No entanto, em uma análise mais detalhada, pode-se observar que todas as notas geradas pelo sistema não correspondiam à quantidade de respostas corretas que os aprendizes haviam apresentado.

Tendo em vista essa problemática, teve-se de realizar uma análise individual, com base no desempenho de cada sujeito. Se por um lado o relatório não continha

dados coerentes com o desempenho dos informantes, por outro, o mesmo foi bastante importante para que se pudesse realizar essa análise mais detalhada, uma vez que possibilitou a visualização de todos os demais dados, conforme mencionado anteriormente. Isto significa dizer que os dados analisados, nesta subseção, tiveram como suporte os relatórios gerados por meio do sistema ELO, todavia, não se restringiram apenas a esse meio, já que os resultados finais foram gerados de forma manual, e não automática como se esperava.

#### 4.2.2 Resultados obtidos para o segundo teste

Com base na análise realizada acerca do desempenho apresentado por cada informante, no que se refere ao número de erros e acertos, chegou-se aos seguintes resultados, expostos no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5: Desempenho geral apresentado no segundo teste

Tipo de contraste	Questões que exigiam reconhecimento de sons		Questões que exigiam reconhecimento de idioma N=144		Total de erros	Total de acertos N= 96
	E	A	E	A		
<b>Contraste /s/ e /z/</b>	<b>14</b>	15	5	<b>61</b>	<b>19</b> (1 questão não foi contabilizada)	<b>76</b>
<b>Contraste /l/ e /w/</b>	7	10	1	<b>75</b>	<b>8</b> (3 questões não foram contabilizadas)	<b>85</b>
<b>Contraste /R/ e /r/</b>	3	<b>5</b>	2	<b>84</b>	<b>5</b> (2 questões não foram contabilizadas)	<b>89</b>
	<b>Total: 24 erros</b>	Total: 30 acertos	Total: 8 erros	<b>Total: 220 acertos</b>	<b>32 erros</b> (6 questões foram desconsideradas)	<b>250 acertos</b>

Fonte: Silva (2014)

Conforme os dados apresentados no quadro acima, das 250 questões respondidas corretamente, 76 ocorreram com o par /s/ e /z/; 85 com o par /l/ e /w/ e 89 com o par /R/ e /r/. Quanto ao tipo de tarefa, percebe-se uma grande diferença entre o desempenho apresentado pelos informantes nas questões que envolviam o

reconhecimento de sons, e o desempenho apresentado nas questões que exigiam o reconhecimento de idioma. A modo de exemplo, obteve-se um total de 84 acertos para /R/ e /r/ quando a proposta era o reconhecimento de idioma, enquanto, para as tarefas de reconhecimento de sons, o mesmo par apresentou apenas 5 acertos.

De forma semelhante, para o par /s/ e /z/ obteve-se um número de acertos de 61 para a tarefa de reconhecimento de idioma e somente 15 acertos para o reconhecimento de sons. O número total de acertos no teste, considerando todos os pares, evidencia ainda mais essa diferença entre o reconhecimento de sons e o reconhecimento do idioma, uma vez que, das 250 questões respondidas corretamente, 220 acertos ocorreram em tarefas de reconhecimento de idioma e, apenas 30 acertos em tarefas de reconhecimento de sons.

No que tange aos equívocos, dos 24 erros cometidos em tarefas de reconhecimento de sons (iguais ou diferentes), 14 ocorreram em questões que abarcavam o contraste /s/ e /z/; 7 envolviam o par /l/ e /w/ e, apenas 3 contendo os sons /R/ e /r/.

Assim sendo, pode-se inferir que, de modo geral, os sujeitos investigados conseguiram perceber com mais facilidade as diferenças entre os sons /R/ e /r/, principalmente, em se tratando de identificar a que idioma pertencia uma determinada palavra que contivesse algum desses sons em posição de *onset ou ataque*<sup>10</sup> (início de sílaba). Por outro lado, o par /s/ e /z/ apresentou o maior número de erros em todas as análises realizadas até o momento, enquanto que o par /l/ e /w/ tem mantido desempenho médio, não se enquadrando nem como o mais facilmente reconhecido, nem como contraste de maior complexidade de reconhecimento.

É importante destacar que, assim como ocorre com /R/ e /r/, o par /l/ e /w/ também possui sua especificidade quanto à realização alofônica, quer dizer, esse último só foi avaliado em posição de *coda*<sup>11</sup> (final de sílaba), devido ao fato de manter o mesmo som /l/ em ambas as línguas, quando posicionado em início de

---

<sup>10</sup>10 Mais informações sobre a formação das sílabas do português brasileiro (PB) podem ser encontradas em BISOL (2010, Cap. 3).

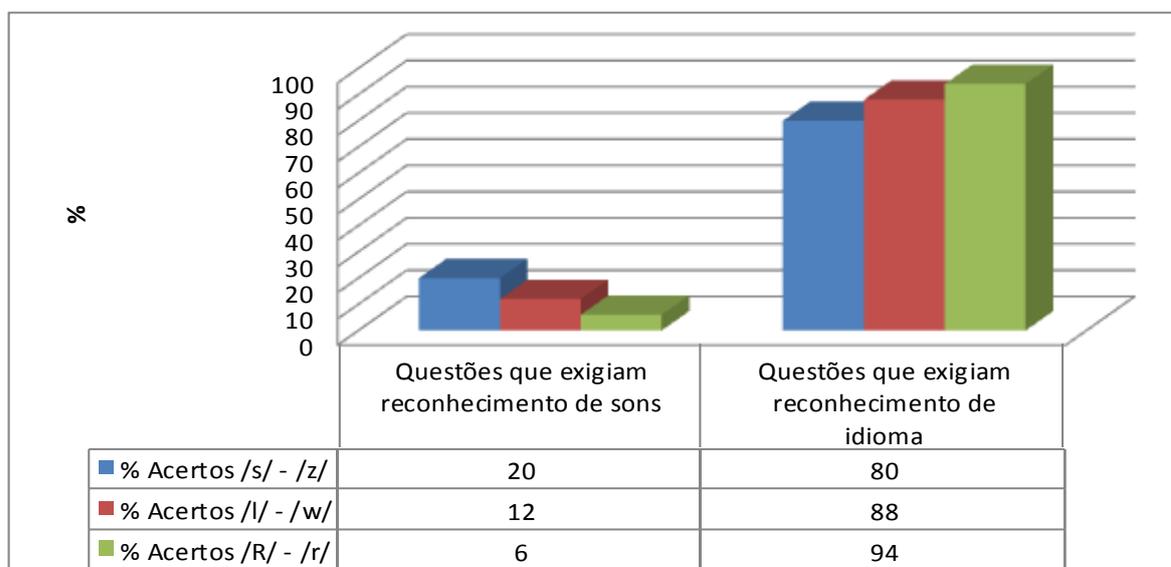
sílaba (Ex. [‘la.ta]) ou, ainda, em meio de sílaba quando as palavras possuem *onset complexo*<sup>12</sup> (Ex. [‘kla.ro]).

Dadas essas observações iniciais, nas seções seguintes, apresenta-se detalhadamente o desempenho dos informantes quanto aos acertos e erros observados com base na aplicação do segundo teste.

#### 4.2.3 Análise do desempenho dos informantes no segundo teste

A representação gráfica disposta na Figura 18 possibilita a visualização do percentual de acertos obtidos no segundo teste, de acordo com o tipo de tarefa e com os pares de sons investigados.

Figura 18: Acertos obtidos no segundo teste, de acordo com o tipo de tarefa



Fonte: Silva (2014)

Por meio do referido gráfico, é possível constatar que a maior média de acertos ocorreu em questões que exigiam o reconhecimento de idioma, ou seja, em tarefas nas quais os sujeitos escutavam uma determinada palavra e identificavam a que língua essa palavra pertencia. Nesse caso, obteve-se média de 80% para o par de sons /s/ e /z/; 88% para o par de sons /l/ e /w/ e 94% para o par de sons /R/ e /r/. Quanto às tarefas que exigiam o reconhecimento dos sons em palavras, obteve-se

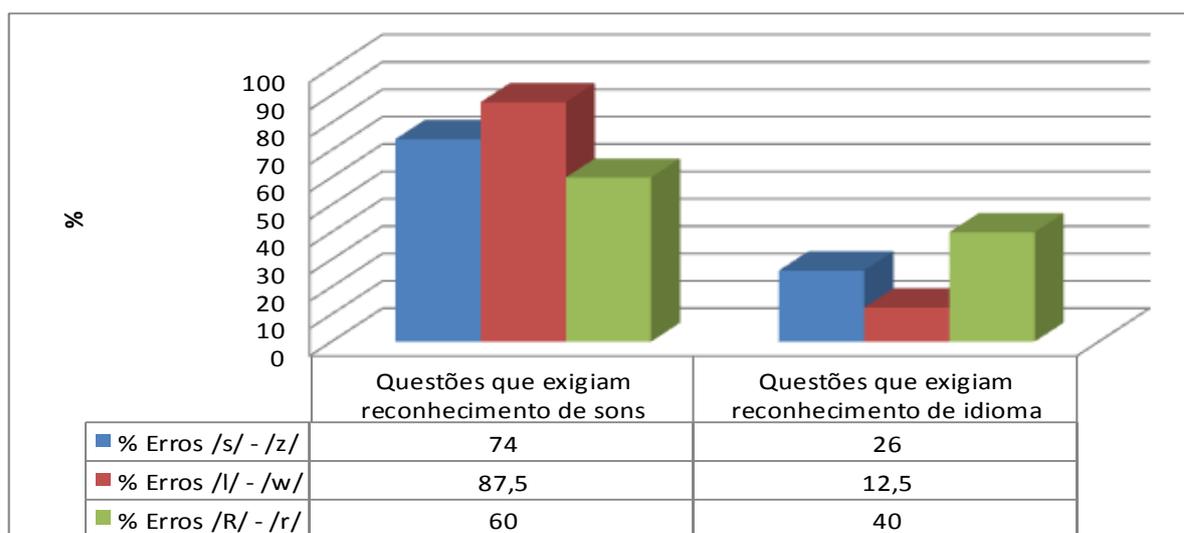
<sup>12</sup> Mais informações sobre a formação das sílabas do português brasileiro (PB) podem ser encontradas em BISOL (2010, Cap. 3).

um desempenho inferior ao apresentado na tarefa de reconhecimento de idioma, com média de 20% para /s/ e /z/; 12% para /l/ e /w/ e 6% para /R/ e /r/. Esses resultados evidenciam que os sujeitos possuem maior facilidade para reconhecer a que idioma pertence uma determinada palavra, em comparação ao reconhecimento dos sons em palavras.

No que tange aos contrastes em análise, para o segundo tipo de tarefa, o par mais facilmente reconhecido foi /R/ e /r/ e, em contrapartida, o par menos facilmente reconhecido foi /s/ e /z/. No entanto, vale salientar que obteve-se um resultado distinto em se tratando de questões que envolviam o reconhecimento de sons. Diferentemente do outro tipo de tarefa (reconhecimento de idioma), nessa segunda proposta de tarefa, obteve-se a maior média para /s/ e /z/ (20%); na sequência, a segunda maior média foi para /l/ e /w/ (12%), enquanto que a menor média foi obtida para o par /R/ e /r/ (6%). Isto significa dizer que o tipo de tarefa pode ter influenciado no desempenho dos informantes, de forma que um determinado par de sons, a exemplo de /R/ e /r/, pode ser mais facilmente reconhecido em uma tarefa e menos reconhecido em outra.

Com vistas a complementar essa análise, representa-se, graficamente na Figura 19, os percentuais de erros com base no tipo de tarefa proposta e nos pares de sons envolvidos.

Figura 19: Erros obtidos no segundo teste e o tipo de tarefa



Fonte: Silva (2014)

Esse gráfico permite verificar que 74% dos erros cometidos em questões que exigiam o reconhecimento de sons envolviam o par /s/ e /z/; 87,5% ocorreram com o par /l/ e /w/ e 60% com o par /R/ e /r/. Nesse caso, tem-se o contraste /l/ e /w/ como o par menos reconhecido; seguido de /s/ e /z/ e de /R/ e /r/, respectivamente. Por outro lado, o par /R/ e /r/ registrou o menor número erros em tarefas de reconhecimento de sons.

Quanto aos equívocos cometidos na tarefa que exigia que os participantes reconhecessem a que língua pertencia uma dada palavra, constatou-se que 26% desses erros ocorreram com palavras que continham os sons /s/ e /z/; 12,5% em palavras com /l/ e /w/, e 40% em palavras contendo os sons /R/ e /r/. Em suma, no primeiro caso, tem-se /l/ e /w/ como o par menos reconhecido pelos informantes, no que tange ao reconhecimento de sons; e o contraste /R/ e /r/ como o mais facilmente reconhecido nesse mesmo tipo de tarefa. Já no segundo caso, tem-se o par /R/ e /r/ como o menos reconhecido em tarefas que exigiam o reconhecimento de idioma e, o par /l/ e /w/, como o mais facilmente reconhecido nesse mesmo contexto, invertendo, assim, os resultados obtidos na primeira tarefa.

Considerando as médias de erros apresentadas na Figura 19, no Quadro 6 a seguir, são expostas as questões propostas no teste (na mesma ordem em que foram realizadas) e o tipo de tarefa no qual os informantes mais se equivocaram, levando em consideração o desempenho obtido por cada sujeito. A análise completa pode ser visualizada no Anexo 11.

Quadro 6: Erros cometidos no segundo teste (contraste e tipo de tarefa)

Ordem de apresentação das questões e tipo de tarefa proposta	Total de erros por questão
6- Contraste /s/ e /z/ - 2 palavras	7
11- Contraste /R/ e /r/ - 1 palavra	2
12- Contraste /l/ e /w/ - 2 palavras	3
14- Contraste /s/ e /z/ - 2 palavras	5
15- Contraste /s/ e /z/ 1 palavra	4
16- Contraste /l/ e /w/ - 2 palavras	3 - 1* = 2

17- Contraste /l/ e /w/ - 1 palavra	2 - 1* = 1
20- Contraste /s/ e /z/ - 2 palavras	1
21- Contraste /s/ e /z/ - 1 palavra	1
22- Contraste /l/ e /w/ - 2 palavras	2
26- Contraste /s/ e /z/ - 2 palavras	2 - 1* = 1
28- Contraste /R/ e /r/ - 2 palavras	3

**TOTAL: 32 erros**

\*(6 questões não foram consideradas nem como certas nem como erradas)

**Legenda:**

 Contraste /s/ e /z/

 Contraste /l/ e /w/

 Contraste /R/ e /r/

**1 palavra** = reconhecimento de idioma

**2 palavras** = reconhecimento de sons (comparação entre os sons das palavras)

**1** Questões não respondidas pelos informantes, mas que foram contabilizadas pelo sistema como "erradas"

Fonte: Silva (2014)

Conforme pode-se constatar no Quadro anterior, das 12 questões em que os sujeitos mais apresentaram equívocos, 8 consistiam no comparativo entre dois sons (totalizando 24 erros), enquanto que apenas 4 envolviam a identificação do idioma ao qual pertencia uma dada palavra (totalizando 8 erros). Essas questões reiteram a hipótese de que os informantes percebem mais facilmente a que língua uma palavra isolada pertence e encontram maiores dificuldades para identificar possíveis diferenças e/ou semelhanças entre dois sons com similaridades fonético-fonológicas, quando esses estão dispostos em um mesmo contexto.

Outro aspecto que chama atenção nesses dados diz respeito às questões 6 e 14. Como é possível visualizar, dos 12 participantes deste estudo, 7 informantes se equivocaram na questão de número 6 e, 5 informantes, na questão de número 14, referentes ao par /s/ e /z/. Esses dados podem apontar não apenas certa dificuldade que os sujeitos tendem a encontrar para reconhecer a diferença entre esses sons, mas também a complexidade das palavras propostas na tarefa (6) ca[z]a e ca[z]ar-me e 14) cau[s]a e me[s]a). Cabe ressaltar que, nesses últimos casos, o par de palavras foi pronunciado da mesma maneira, ou seja, com o mesmo som nas duas palavras.

Após aplicado esse segundo teste, foi possível perceber que a palavra ca[z]ar-me, embora apresentasse uma pista gráfica (separação entre verbo e pronome oblíquo, o que não existe em espanhol), não costuma ser uma forma usual no português brasileiro, o que poderia, portanto, levar os informantes a pensar que a mesma pertencia ao espanhol, justamente pelo fato de não lhes ser familiar. Aspectos como esse mostram o quanto deve-se tomar cuidado ao elaborar um teste, por mais que esteja bem formulado e claro para quem irá aplicá-lo, nem sempre será recebido da mesma maneira pelo público ao qual o estudo é dirigido.

Quanto aos resultados observados por meio dos erros cometidos pelos participantes, pode-se dizer que esses corroboram a análise realizada anteriormente em relação aos acertos obtidos nesse segundo teste, isto é, os informantes podem apresentar capacidades de percepção diferentes não somente em relação a determinados pares de sons, mas também de acordo com o tipo de tarefa que lhes é proposto.

Em resumo, a análise dos contrastes realizada com base nesse segundo teste (conforme apresentada no Quadro 7), quando considerados os dois tipos de tarefas propostas (reconhecimento de sons e reconhecimento de idioma), evidencia que dos 32 erros cometidos, 19 ocorreram na identificação do par /s/ e /z/; 8 envolviam o par /l/ e /w/ e somente 5 erros abrangiam o reconhecimento de palavras contendo um dos segmentos do par /R/ e /r/. No que se refere aos acertos, teve-se uma média de 79,16% com o contraste /s/ e /z/; 88,54% com o par /l/ e /w/ e 92,70 com /R/ e /r/, como pode ser observado na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Erros e acertos obtidos no segundo teste (média e desvio padrão)

	<b>Acertos</b>	<b>Erros</b>	<b>Média de acertos</b>	<b>Desvio Padrão (DP)</b>
<b>/s/ - /z/</b> <b>(N = 96)</b>	76	19	<b>79,16</b>	(16,28)
<b>/l/ - /w/</b> <b>(N = 96)</b>	85	8	88,54	(11,25)
<b>/R/ - /r/</b> <b>(N = 96)</b>	89	5	<b>92,70</b>	(8,35)

Fonte: Silva (2014)

Esses resultados evidenciam que o par /R/ e /r/ foi, em geral, o mais facilmente reconhecido (obtendo média de 92,70), seguido de // e /w/ (com média de 88,54), enquanto que /s/ e /z/ mostrou-se o menos reconhecido em comparação aos demais pares, apresentando média inferior (79,16) para este segundo teste.

Com intuito de verificar se essa diferença seria estaticamente significativa na percepção dos pares de sons envolvidos, foram desenvolvidos, novamente, testes de diferença. Nesse caso, entretanto, como nem todos os dados coletados por meio do segundo teste apresentaram distribuição normal, a opção foi por rodar um teste não paramétrico *Wilcoxon (Z)*. Os resultados obtidos no referido teste, quando realizada a comparação entre os pares, são descritos na seguinte Tabela 5 que segue.

Tabela 5: Comparação entre os pares (teste de diferenças)

Pares	Média Por par	Desvio Padrão	Resultado teste	Significância p
<b>Contraste /s/ - /z/ Versus Contraste // - /w/</b>	79,16	16,28	Z = -2,165	0,030
	88,54	11,25		
<b>Contraste /s/ - /z/ Versus Contraste /R/ - /r/</b>	79,16	16,28	Z = -2,280	0,023
	92,70	8,35		
<b>Contraste // - /w/ Versus Contraste /R/ - /r/</b>	88,54	11,25	Z = -1,265	0,206
	92,70	8,35		

Fonte: Silva (2014)

Para o segundo teste, os resultados comprovam uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) entre o reconhecimento do par de sons // e /w/ (média 88,54) e o reconhecimento do par de sons /s/ e /z/ (média 79,16), o que significa que para os informantes a identificação do contraste // e /w/ foi, de modo geral, mais fácil em relação ao contraste /s/ e /z/. Quando comparados os pares /s/ e /z/ e /R/ e /r/, a diferença mostra-se novamente significativa ( $p < 0,05$ ). Nesse caso, entretanto, comprova-se que o contraste /R/ e /r/ (média 92,70) é mais facilmente reconhecido em relação ao contraste /s/ e /z/ (média 79,16). No que se refere à comparação dos pares // e /w/ e /R/ e /r/, a diferença entre os dois contrastes mostrou-se não significativa ( $p > 0,05$ ).

Assim sendo, os dois pares de sons mais facilmente reconhecidos pelos informantes, quando comparados entre si, seriam // e /w/ e /R/ e /r/. Porém, não se

pode confirmar a mesma diferença entre os pares /l/ e /w/ e /R/ e /r/. Por conseguinte, só se pode afirmar que um determinado par de sons é mais facilmente reconhecido quando se compara os desempenhos que os participantes obtiveram nos demais contrastes. Desse modo, os resultados obtidos no reconhecimento de um único par não permitem generalizações.

Em suma, os resultados analisados nesta seção demonstram que, de modo geral, os informantes apresentaram melhor desempenho em tarefas nas quais deveriam reconhecer a que língua uma palavra isolada pertencia, em comparação a tarefas que exigiam o reconhecimento de sons. Quanto ao tipo de tarefa, verificou-se que esse pode ter influenciado no desempenho dos participantes deste estudo, especialmente, em se tratando de determinados sons, ou seja, um mesmo par pode ter sido mais facilmente reconhecido em uma tarefa e menos reconhecido em outra. Logo, constatou-se que não é somente o nível de dificuldade do contraste envolvido que pode influenciar no desempenho desses sujeitos, mas também o tipo de tarefa proposto.

A seguir, serão reapresentados e comparados os resultados obtidos por meio dos dois testes com o intuito de verificar em qual desses testes os sujeitos apresentaram melhor desempenho, tendo em vista os contrastes envolvidos e o tipo de tarefa proposto.

#### 4.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PRIMEIRO E NO SEGUNDO TESTE

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos até o momento por meio dos testes 1 e 2. Essa análise comparativa permite averiguar se as variáveis observadas neste estudo podem ter influenciado no desempenho dos informantes. Para tanto, foi verificado, por meio de uma análise estatística dos dados, se há diferença significativa entre o desempenho desses sujeitos conforme o instrumento de pesquisa proposto (teste 1 ou 2); o grupo ao qual esses pertencem (crianças ou adultos) e, ainda, quanto ao nível de estudo da língua espanhola que esses informantes estão cursando (nível básico ou pré-intermediário).

#### 4.3.1 Resultados para os testes 1 e 2: variável instrumento de pesquisa

Embora sejam testes de natureza diferente, com configuração distinta, que dificultam a comparação, a finalidade de se realizar essa análise é de apontar possíveis diferenças de comportamento dos informantes relacionadas com o tipo de teste aplicado, complementando, assim, os resultados descritos anteriormente. Na Tabela 6 que segue, é possível visualizar o total de erros e acertos obtidos em cada teste, bem como a média de acertos alcançada e o desvio padrão registrado em cada contexto investigado.

Tabela 6: Resultados gerais obtidos nos dois testes

TESTE 1	Total de Acertos	Total de Erros	Média de acertos	Desvio Padrão (DP)
<b>Contrastes</b>				
/s/ - /z/	70	26	77,08	(19,82)
/l/ - /w/	78	18	81,25	(17,27)
/R/ - /r/	82	14	85,41	(14,91)
TESTE 2	Total de Acertos	Total de Erros	Média de acertos	Desvio Padrão (DP)
<b>Contrastes</b>				
/s/ - /z/	76	19	79,16	(16,28)
/l/ - /w/	85	8	88,54	(11,25)
/R/ - /r/	89	5	92,70	(8,35)

Fonte: Silva (2014)

Esses resultados, quando comparados, demonstram que os informantes apresentaram, de modo geral, melhor desempenho no *instrumento 2*, como evidenciam os maiores percentuais de acertos e os menores percentuais de erros para esse teste. Assim, tem-se as maiores médias de acertos para /s/ e /z/ (79,16); para /l/ e /w/ (88,54) e para /R/ e /r/ (92,70) no segundo teste; ou seja, em todos os contrastes obteve-se, para o segundo teste, média superior aos valores registrados no primeiro teste.

Outro aspecto que também vem ao encontro dessas constatações diz respeito ao desvio padrão registrado em cada situação. Conforme pode ser visualizado, observa-se, de modo geral, no segundo teste, um desvio padrão menor em comparação ao primeiro teste. Isto significa que os informantes apresentaram desempenhos mais parecidos no teste 2, mais precisamente quando os pares em questão eram /l/ e /w/ e /R/ - /r/, pois, quanto menor o desvio padrão registrado, menor é a dispersão das médias obtidas. Assim sendo, pode-se dizer que, pelo menos a maioria dos participantes, obteve médias mais altas em todos os contrastes averiguados no segundo teste em comparação ao primeiro.

Tendo em vista esses últimos resultados obtidos, buscou-se verificar se o desempenho dos informantes poderia de fato ter sido influenciado pelo tipo de instrumento. Para tanto, realizaram-se testes de diferença com cada um dos pares de sons observados em cada um dos testes, a fim de verificar se havia diferença estatisticamente significativa entre os mesmos. Os testes de diferenças aplicados, conforme descrito na Tabela 7 a seguir, foram *t* para amostras emparelhadas – para dados com distribuição normal e, a contraparte não paramétrica Wilcoxon (*Z*), para dados sem distribuição normal.

Tabela 7: Diferenças no reconhecimento dos contrastes para cada tipo de teste

<b>Contraste - /s/ - /z/</b>				
<b>Comparação</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Resultado do teste</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>Teste 1</b>	77,08	19,82	(t (11) = 0,- 484)	0,638
<b>Teste 2</b>	79,16	16,28		
<b>Contraste - /l/ - /w/</b>				
<b>Teste 1</b>	81,25	(17, 27)	(Z = - 1, 327)	0,185
<b>Teste 2</b>	88,54	(11,25)		
<b>Contraste - /R/ - /r/</b>				
<b>Teste 1</b>	85,41	(14,91)	(Z = - 1,222)	0,222
<b>Teste 2</b>	92,70	(8,35)		

Fonte: Silva (2014)

De acordo com os resultados expressos na tabela anterior, não se confirma diferença significativa ( $p > 0,05$ ) no reconhecimento dos contrastes, pelo menos no

que tange ao tipo de teste. Quando comparados os testes 1 e 2 para o par de sons /s/ e /z/, obteve-se  $p = 0,638$ ; Para o contraste // e /w/, alcançou-se uma significância de  $p = 0,185$ ; Já para o par de sons /R e /r/, obteve-se  $p = 0,222$ ; ou seja, todos esses valores são maiores que 0,05, o que demonstra que não há diferença significativa entre a percepção dos sons no teste 1 e no teste 2. Por conseguinte, tais resultados não permitem afirmar que, de acordo com o teste, o informante teve maior ou menor facilidade para reconhecer os sons em análise.

#### 4.3.2 Resultados para os testes 1 e 2: variável grupo

Conforme apresentado na parte metodológica (Cf. seção 3), para este estudo, foram selecionados dois grupos, a saber, um grupo de crianças, com média de idade 11,5 (DP = 1,04), e um grupo de adultos, com média de idade 25,3 (DP = 8,64). Nesta subseção, são analisados os resultados obtidos pelos dois grupos, com vistas a realizar uma análise comparativa e a apontar possíveis diferenças de comportamento entre adultos e crianças nos dois testes. Na Tabela 8 a seguir, apresenta-se o desempenho de cada integrante do grupo de crianças quanto ao percentual de acertos para o primeiro e o segundo teste, considerando todos os pares de sons.

Tabela 8: Média geral obtida por cada informante nos testes 1 e 2 (crianças)

Informantes	Média geral obtida no primeiro teste	Média geral obtida no segundo teste
<b>Grupo: crianças</b>		
<b>1</b>	70,8%	74,8%
<b>2</b>	58,2%	74,8%
<b>3</b>	83,2%	74,8%
<b>4</b>	79%	87,3%
<b>5</b>	70,8%	95,6%
<b>6</b>	54%	95,6%
	<b>Média: 69,3 - DP = 11,3</b>	<b>Média: 83,8 - DP = 10,3</b>

Fonte: Silva (2014)

Conforme as médias apresentadas, é possível visualizar que somente o informante 3 alcançou maior média no primeiro teste (83,2%), quando comparado o

seu desempenho no segundo teste (74,8%). Logo, pode-se dizer que o restante do grupo apresentou melhor desempenho no segundo teste e, portanto, obteve maior número de acertos no referido teste, já que as maiores médias individuais, assim como a média geral do grupo (83,8%), foram registradas no segundo instrumento.

Com relação ao grupo de adultos, seguindo o mesmo procedimento de análise realizado para o grupo de crianças, apresentam-se na Tabela 9 a seguir, os resultados obtidos de acordo com o desempenho individual dos informantes adultos para os testes 1 e 2.

Tabela 9: Média geral obtida por cada informante nos testes 1 e 2 (adultos)

<b>Informantes</b>	<b>Média geral obtida no primeiro teste</b>	<b>Média geral obtida no segundo teste</b>
<b>Grupo: adultos</b>		
<b>7</b>	87,3%	100%
<b>8</b>	87,3%	91,5%
<b>9</b>	87,3%	87,3%
<b>10</b>	87,3%	74,8%
<b>11</b>	91,5%	95,6%
<b>12</b>	100%	87,3%
<b>Média e DP</b>	<b>Média: 90, 1 - DP = 5,1</b>	<b>Média: 89, 4 - DP = 8,6</b>

Fonte: Silva (2014)

Observa-se, nesse grupo, em comparação ao grupo de crianças, desempenhos mais equilibrados no que tange aos testes propostos, conforme evidenciado pelos baixos índices de desvio padrão (5,1 e 8,6), o que demonstra diferenças mais sutis entre as médias. Dos 6 informantes que compõem esse grupo (adultos), 3 obtiveram maiores médias no segundo teste (100%; 91,5% e 95,6%); 2 sujeitos alcançaram médias mais altas no primeiro teste (87,3% e 100%) e, somente 1 informante, manteve o mesmo desempenho nos dois testes (informante 9: 87,3%).

Quanto à média geral apresentada pelo grupo em ambos os testes, verifica-se que, nesse caso, a média relativamente maior foi registrada no primeiro teste (90,1%). Porém, pode-se perceber que as maiores médias individuais foram alcançadas no segundo teste. Cabe destacar que somente o informante 12 obteve 100% de aproveitamento no primeiro teste, fato que favorece esse instrumento na

média geral, o que, portanto, não pode ser generalizado no resultado final. Assim sendo, pode-se dizer que, aparentemente, não houve diferença significativa entre os dois testes no que diz respeito ao desempenho geral apresentado pelo grupo de adultos.

Com vistas a verificar possíveis diferenças de comportamento entre adultos e crianças, realizou-se, com o auxílio do SPSS, testes de diferenças comparando os dois grupos quanto ao desempenho apresentado nos testes 1 e 2, considerando cada um dos pares de contrastes em análise. Na Tabela 10 que segue, são apresentados os resultados obtidos para o primeiro teste. Tendo em vista que os pares /s/ - /z/ e /R/ - /r/ não apresentaram distribuição normal, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney* com intuito de realizar a comparação dos grupos quanto a esses pares. Já no que se refere ao par /l/ e /w/, por apresentar distribuição normal, aplicou-se o teste *t para amostras independentes*.

Tabela 10: Resultados obtidos para o primeiro teste (Testes de diferenças)

Teste 1				
	Média	Desvio Padrão	Resultado do teste	Significância (p)
<b>/s/ - /z/</b>				
<b>Crianças</b>	64,58	18,39	<i>U</i> = 5,00	0,033
<b>Adultos</b>	89,58	12,29		
<b>/l/ - /w/</b>				
<b>Crianças</b>	75,00	20,92	<i>t</i> (10) = -1,291	0,226
<b>Adultos</b>	87,50	11,18		
<b>/R/ - /r/</b>				
<b>Crianças</b>	77,08	16,61	<i>U</i> = 6,00	0,045
<b>Adultos</b>	93,75	6,85		

Fonte: Silva (2014)

Esses resultados evidenciam que o desempenho obtido pelos adultos, no que concerne aos contrastes /s/ - /z/ e /R/ - /r/, foi estatisticamente significativo e, por sua vez, maior do que a performance apresentada pelas crianças, pois, como pode-se perceber, os testes de diferenças realizados mostraram que as médias obtidas para esse primeiro teste, quando comparado o desempenho geral dos dois grupos, foi

menor do que 0,05 ( $p < 0,05$ ). Assim sendo, tem-se média de 89,58 para adultos e de 64,58 para crianças, no que se refere ao par de sons /s/ e /z/; Já para o contraste /R/ e /r/, os adultos alcançaram média de 93,75, enquanto que o grupo de crianças apresentou média de 77,08 para esse mesmo par. Quanto ao contraste /l/ e /w/, embora os adultos também tenham alcançado média maior do que o grupo de crianças (87,50 contra 75,00), nesse contexto, não se tem uma diferença estatisticamente significativa para as performances apresentadas pelos dois grupos, visto que o valor de  $p$ , nesse caso, é maior do que 0,05 (0,226).

Logo, pode-se afirmar que os adultos, no primeiro teste, perceberam mais facilmente os pares /s/ - /z/ e /R/ e /r/ em comparação ao grupo de crianças. Porém, não se pode afirmar o mesmo para o contraste /l/ e /w/, uma vez que esse não mostrou diferença estatisticamente significativa, quando observado o comportamento dos dois grupos.

A fim de observar possíveis diferenças de comportamento entre adultos e crianças também no segundo teste, seguiu-se o mesmo procedimento de análise adotado para o teste 1. Os resultados obtidos, considerando separadamente os contrastes, encontram-se descritos na Tabela 11 que segue. Nesse caso, por não haver distribuição normal em nenhum dos contextos, aplicou-se o teste não paramétrico de *Mann – Whitney* para todos os pares.

Tabela 11: Resultados obtidos para o segundo teste (Testes de diferenças)

Teste 2				
	Média	Desvio Padrão	Resultado do teste	Significância (p)
<b>/s/ - /z/</b>				
<b>Crianças</b>	72,92	18,40	$U = 10,00$	0,187
<b>Adultos</b>	85,42	12,29		
<b>/l/ - /w/</b>				
<b>Crianças</b>	87,50	13,69	$U = 16,50$	0,798
<b>Adultos</b>	89,58	9,40		
<b>/R/ - /r/</b>				
<b>Crianças</b>	91,67	6,45	$U = 14,00$	0,476
<b>Adultos</b>	93,75	10,46		

Fonte: Silva (2014)

Diferentemente do instrumento anterior, neste segundo teste, em nenhum dos casos houve diferença significativa. Ainda que os adultos tenham alcançado em todos os pares de sons médias superiores (85,42 para /s/ e /z/; 89,58 para /l/ e /w/ e 93,75 para /R/ e /r/), em comparação às médias registradas pelo grupo de crianças (72,92 para /s/ e /z/; 87,50 para /l/ e /w/ e 91,67 para /R/ e /r/), o teste de diferenças aplicado demonstra que, em todos os casos, o número de  $p$  foi maior do que 0,05 ( $p > 0,05$ ). Em resumo, para o segundo teste, não foram registradas diferenças estatisticamente significativas de comportamento entre adultos e crianças.

#### 4.3.3 Resultados para os testes 1 e 2: variável nível de conhecimento do espanhol

A finalidade desta variável, conforme exposto na seção metodológica, foi investigar se haveria diferença de desempenho quanto ao nível de estudo de espanhol no qual os informantes se encontravam. Para essa análise, realizou-se por meio do teste *t para amostras independentes*, a comparação entre os níveis de conhecimento (básico ou pré-intermediário) dos participantes desta pesquisa, quanto ao desempenho apresentando para cada um dos pares investigados. Os resultados são dispostos na Tabela 12 a seguir.

Tabela 12: Resultados para os níveis de conhecimento em espanhol (Teste 1)

<b>Teste 1- Crianças e adultos</b>				
	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Resultado do teste</b>	<b>Significância (p)</b>
<i>/s/ - /z/</i>				
<b>Nível Básico</b>	70,83	20,41	$t(10) = 1,103$	0,296
<b>Nível Pré-intermediário</b>	83,33	18,82		
<i>/l/ e /w/</i>				
<b>Nível Básico</b>	79,17	20,41	$t(10) = -,402$	0,696
<b>Nível Pré-intermediário</b>	83,33	15,13		
<i>/R/ e /r/</i>				
<b>Nível básico</b>	87,50	7,90	$t(10) = 0,466$	0,651
<b>Nível Pré-intermediário</b>	83,33	20,41		

Fonte: Silva (2014)

De acordo com os resultados expostos na tabela acima, não se confirma diferença significativa ( $p > 0,05$ ) no reconhecimento dos contrastes, no que diz respeito ao tipo ao nível de conhecimento em língua espanhola. Quando comparados os níveis básico e pré-intermediário para o par de sons /s/ e /z/, obteve-se  $p = 0,296$ ; Para o contraste /l/ e /w/, a comparação entre esses níveis resulta em  $p = 0,696$ ; Já para o par de sons /R/ e /r/, obteve-se  $p = 0,651$ . Por conseguinte, todos os valores obtidos para  $p$  são maiores que 0,05, o que evidencia que não há diferença estatisticamente significativa entre os níveis de estudo da língua espanhola nos quais se encontram os informantes.

Esse resultado corrobora a análise realizada acerca das médias obtidas por cada grupo e para contraste, ou seja, para os pares de sons /s/ - /z/ e /l/ - /w/, os sujeitos que cursam o nível pré-intermediário apresentaram médias superiores (83,33 para os dois contrastes), enquanto que para o par de sons /R/ - /r/ observa-se, de modo geral, melhor desempenho (87,50) entre os participantes que se encontram em nível básico de estudo. Portanto, o nível de conhecimento em língua espanhola no qual se encontrava cada aprendiz, não foi capaz de garantir que o mesmo tivesse maior ou menor facilidade para reconhecer os sons em questão.

Com vistas a verificar possíveis diferenças de comportamento de acordo com o nível de ensino, básico ou pré-intermediário, no que se refere ao comportamento demonstrado no teste 2, adotaram-se os mesmos procedimentos de análise seguidos para o teste 1. Realizou-se, portanto, o teste  $t$  para *amostras independentes*, comparando conjuntamente adultos e crianças quanto ao nível de estudo no qual se encontram. Os resultados são descritos na Tabela 13, que segue.

Tabela 13: Resultados para os níveis de conhecimento em espanhol (Teste 2)

<b>Teste 2 - Crianças e Adultos</b>				
	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Resultado do teste</b>	<b>Significância (p)</b>
<b>/s/ - /z/</b>				
<b>Nível Básico</b>	72,92	18,39	$t(10) = -1,384$	0,197
<b>Nível Pré-intermediário</b>	85,42	12,29		
<b>/l/ - /w/</b>				
<b>Nível Básico</b>	85,42	12,29	$t(10) = -,958$	0,360

<b>Nível Pré-intermediário</b>	91,67	10,21		
<b>/R/ - /r/</b>				
<b>Nível Básico</b>	93,75	6,84	t(10) = 0,415	0,687
<b>Nível Pré-intermediário</b>	91,66	10,20		

Fonte: Silva (2014)

Os resultados descritos na tabela acima não confirmam diferença significativa ( $p > 0,05$ ) no reconhecimento dos contrastes, no que tange ao nível de conhecimento em espanhol envolvido neste segundo teste. Os níveis básico e pré-intermediário, quando comparados, obtiveram um valor de significância de  $p = 0,197$  para o par de sons /s/ e /z/; Um valor de  $p = 0,360$  para o contraste /l/ e /w/ e, de  $p = 0,687$ , para o par de sons /R/ e /r/.

Como é possível observar, mais uma vez, todos os valores obtidos para  $p$  são maiores que 0,05, logo, não há diferença estatisticamente significativa entre os níveis de estudo da língua espanhola nos quais se encontram os informantes. As médias alcançadas por cada grupo e para cada par de contraste evidenciam isso, a saber: os sujeitos que cursam o nível pré-intermediário obtiveram médias mais altas em questões que envolviam os pares /s/ - /z/ e /l/ - /w/ (85, 42 para o primeiro par e 91,67 para o segundo par); por outro lado, observa-se melhor desempenho entre os participantes que se encontram em nível básico de estudo no que tange ao par de sons /R/ - /r/ (média 93,75). Do mesmo modo como havia sido observado no primeiro teste, os sujeitos tendem a apresentar desempenhos variados, independentemente, do nível de conhecimento que esses tenham da língua-alvo.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

De modo geral, as entrevistas foram realizadas individualmente e duraram aproximadamente 5 minutos. Essas, por sua vez, tiveram como norte seis questões que versavam sobre o que os informantes haviam respondido no teste anterior, ou seja, os participantes foram solicitados a responder se nas frases ouvidas (as mesmas apresentadas no primeiro teste) existiam palavras pertencentes ao português e/ou ao espanhol e, a justificar a sua resposta. Por conseguinte, as

entrevistas foram compostas por duas tarefas; a primeira visava à identificação do idioma no qual as frases estavam sendo proferidas e, a segunda, foi desenvolvida com o intuito de possibilitar aos informantes justificar as suas respostas. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Nesta seção, serão apresentados apenas os dados considerados mais relevantes para esta pesquisa. Outras informações podem ser encontradas no Anexo 12.

#### **4.4.1 Análise das respostas obtidas na primeira tarefa**

Primeiramente, foram analisadas as respostas dadas pelas crianças e, logo após, foi feita uma análise da performance apresentada pelos sujeitos adultos. Posteriormente, esses dados foram comparados a fim de observar se algum desses grupos apresentou melhor desempenho, ou, se os mesmos obtiveram resultados parecidos.

A primeira tarefa proposta na referida entrevista, conforme mencionado, consistiu na identificação do idioma ao qual pertenciam as frases apresentadas, quer dizer, os informantes deveriam julgar se essas frases haviam sido realizadas num único idioma, ou, se continham palavras mescladas. Para tanto, após apresentar cada estímulo auditivo, a pesquisadora realizava perguntas como “En qué lengua está la frase que escuchaste?”. Neste momento, levou-se em conta apenas a resposta final de cada sujeito. Com base no Modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986; 1994), são apresentados, no Quadro 7, a seguir, os níveis de Consciência de Idioma nos quais podem ser enquadradas as respostas dadas por cada integrante do primeiro grupo de informantes.

Quadro 7: Nível de consciência da língua (julgamento) – Grupo crianças

Sujeitos 	 Frases	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	3- Carmen es a[w]ta y delgada	4- Sofro muito com a sua au[z]ênci <u>a</u>	5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	6- Faço aniversári <u>o</u> em abri[l]
Informante 1		Explícito 3	Explícito 2	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 2		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 2	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 3		Explícito 3	Implícito	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 4		Explícito 3	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 5		Explícito 3	Implícito	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 6		Implícito	Implícito	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Acertos e Erros 		5 acertos e 1 erro	2 acertos e 4 erros	2 acertos e 4 erros	6 acertos	6 acertos	6 acertos
<b>Total de acertos: 27</b>							
<b>Total de erros: 9</b>							

Fonte: Silva (2014)

Os dados apresentados demonstram que os melhores índices de desempenho ocorrem nas frases 4, 5 e 6, nas quais se verifica que todas as crianças conseguiram identificar a que idioma pertencia cada uma das frases, totalizando 100% de acertos. Em outras palavras, esse grupo foi capaz de identificar que:

- a frase 4 está totalmente em português;
- a frase 5 está inteiramente em espanhol;
- a frase 6 foi produzida em ambas as línguas, sendo essa realizada praticamente toda em português, com exceção da palavra abri[l] que havia sido pronunciada com um som característico do espanhol – levando em conta a posição silábica.

Na primeira questão, somente um sujeito se equivocou, o que demonstra que os demais participantes também conseguiram perceber com facilidade que a frase estava mesclada (frase em português e a palavra “[r]aras” em espanhol). Cabe destacar que o nível Explícito 2 foi considerado de tal modo, devido ao fato de o sujeito ter se confundido, ou ter ficado em dúvida ao dar a sua resposta final. Quanto às questões 2 e 3, essas foram as frases em que os informantes mais se equivocaram, totalizando apenas quatro acertos na identificação de frases mescladas, com palavras em português (ca[z]a e a[w]ta). Nessa situação, o fator que pode ter influenciado no baixo desempenho dos sujeitos diz respeito ao tipo de contexto no qual ambas as frases se encontravam, isto é, nos dois casos as frases estavam em espanhol e continham somente uma palavra em português. Tal resultado, permite inferir que os informantes tiveram maior dificuldade para perceber quando uma palavra era dita em português, no mesmo momento em que todo o restante da frase estava em espanhol (frase mesclada).

Diferente do que tem sido observado nos demais instrumentos de pesquisa (testes 1 e 2), nas entrevistas não se averigua uma disparidade de acertos entre os pares de sons investigados (/s/ - /z/, /l/ - /w/ e /R/ - /r/); ou seja, os sujeitos obtiveram acertos independentemente do par de som envolvido. Com relação ao desempenho apresentado por cada sujeito, percebe-se que dois informantes obtiveram cinco acertos; dois obtiveram quatro acertos; enquanto que somente um informante alcançou três acertos e apenas um totalizou seis acertos. Esses resultados evidenciam a disparidade entre os desempenhos apresentados dentro de um mesmo grupo.

Seguindo o mesmo procedimento, no Quadro 8, a seguir, são apresentados os níveis de Consciência de Idioma nos quais podem se enquadrar as respostas de cada integrante do segundo grupo investigado (adultos).

Quadro 8: Nível de consciência da língua (julgamento) – Grupo adultos

Sujeitos 	 Frases	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	4- Sofro muito com a sua au[z]ência	5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	6- Faço aniversári o em abri[l]
Informante 7		Implícito	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 8		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 9		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 10		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 11		Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 12		Explícito 3	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Acertos e Erros 		4 acertos e 2 erros	4 acertos e 2 erros	6 acertos	6 acertos	6 acertos	6 acertos
Total de acertos: 32							
Total de erros: 4							

Fonte: Silva (2014)

De modo geral, os resultados descritos no quadro acima evidenciam um desempenho relativamente superior ao apresentado pelas crianças (32 / 27). Nesse segundo caso, observam-se somente quatro erros cometidos pelos adultos, em comparação a nove equívocos cometidos pelo grupo de crianças (cf. Quadro 7). Desses quatro erros cometidos pelo grupo de adultos, dois foram realizados pelo mesmo sujeito (informante 7) e apenas um equívoco foi registrado para os informantes 11 e 12, respectivamente. Destacam-se, também, os desempenhos apresentados individualmente, isto é, 3 informantes adultos obtiveram seis acertos, dois sujeitos alcançaram cinco acertos, e ,somente um sujeito obteve apenas quatro acertos. Tais resultados demonstram que, em comparação ao grupo de crianças, os integrantes desse segundo grupo apresentaram desempenhos mais equilibrados.

No que tange ao tipo de contexto no qual as frases foram apresentadas, verifica-se que os erros ocorreram somente em frases mescladas, o que corrobora os resultados encontrados em todas as análises realizadas até o momento. Em outras palavras, independentemente do sujeito, em geral, pode-se dizer que os participantes desta pesquisa percebem mais facilmente quando uma frase é pronunciada somente em uma língua. Assim como havia sido observado na análise do grupo de crianças, os adultos tampouco apresentaram desempenhos diferentes no que concerne ao par de sons envolvido. Logo, não se observa a influência dos pares de sons em relação à performance desses grupos.

#### **4.4.2 Análise das respostas obtidas na segunda tarefa**

Conforme mencionado, essa segunda tarefa foi realizada com o intuito de averiguar se os sujeitos haviam realizado as tarefas anteriores (testes 1 e 2) com base no que realmente tinham aprendido e conheciam sobre a língua, ou, se existiria a possibilidade de terem acertado as questões por intuição ou por sorte. A referida tarefa possibilitou aos informantes explicar oralmente porque acreditavam que tal palavra pertencia ao português, por exemplo, e não ao espanhol. Para tanto, era esperado que os mesmos apresentassem argumentos que sustentassem as suas “teses”, com base em conhecimentos diversos, especialmente, advindos do contato formal que haviam tido e estavam tendo com ambas as línguas.

Embora essa atividade tenha sido realizada de maneira semelhante à primeira, ambas não foram aplicadas e, tampouco, analisadas do mesmo modo. Essa segunda tarefa, por sua vez, exige um grau maior de complexidade devido ao fato de envolver questões mais subjetivas, visto que outros aspectos, tais como a capacidade de argumentação e a ansiedade, por exemplo, entram em jogo. Se num primeiro momento cada informante tinha apenas de julgar a que idioma as frases estavam sendo realizadas, agora lhe competia explicar o porquê de sua resposta, ou seja, convencer a pesquisadora de que ele realmente sabia do que estava falando, o que não era possível averiguar nas atividades anteriores.

Cabe ressaltar que, novamente, teve-se de adaptar a classificação dos níveis de representação mental propostos pelo modelo de Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1986; 1994), categorização essa difundida por pesquisadoras

como Lorandi (2011) e Saggiomo (2013). Essa necessidade surge à medida que esse pesquisa tem como foco frases e sons, e não apenas palavras isoladas.

Assim sendo, considerou-se, neste trabalho, como nível *Implícito* aquele estágio em que o informante não foi capaz de ater-se aos sons esperados (/s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/) e ofereceu como resposta palavras aleatórias de acordo com a frase que lhe havia sido apresentada. O nível *Explícito 1*, por sua vez, foi considerado como o estágio em que o informante demonstrou sensibilidade fonológica suficiente para discriminar certos sons, mesmo que esses sons não fossem aqueles que estão sendo avaliados na tarefa, mas que, por meio de sua resposta, evidenciavam essa sensibilidade para unidades menores da língua. Já no nível *Explícito 2*, os informantes foram capazes de reconhecer os sons /s/ - /z/, /l/ - /w/ e /R/ - /r/ e de julgar a que idioma os mesmos pertenciam, porém, ainda não eram capazes de verbalizar claramente esse conhecimento. Por último, tem-se o nível *Explícito 3* como o estágio em que o sujeito foi capaz de reconhecer os referidos sons e, principalmente, de explicar verbalmente o porquê de sua resposta.

No Quadro 9 que segue, são apresentados os níveis de consciência de sons nos quais as arguições do grupo de crianças foram classificadas.

Quadro 9: Nível de consciência de sons (explicação) – Grupo crianças

Sujeitos 	 Frases	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	4- Sofro muito com a sua au[z]ência	5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	6- Faço aniversári o em abri[l]
Informante 1		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 2	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
<b>Informante 2</b>		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 3		Explícito 3	Explícito 2	Explícito 1	Implícito	Explícito 3	Explícito 3
Informante 4		Explícito 3	Explícito 2	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
Informante 5		Explícito 3	Explícito 2	Implícito	Implícito	Implícito	Explícito 3
Informante 6		Implícito	Implícito	Explícito 2	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3

**Total de Explícito 3: 24**

**Total de Explícito 2: 5**

**Total de Explícito 1: 1**

**Total de Implícito: 6**

Fonte: Silva (2014)

Com base nesses dados, pode-se constatar que o grupo de crianças foi capaz de explicar corretamente 24 frases de um total de 36, essas que, por sua vez, podem ser enquadradas ao nível de consciência explícito 3 (nível máximo). Das 24 frases explicadas corretamente, dezesseis ocorreram no reconhecimento das frases 1, 5, e 6; Na sequência, tem-se cinco respostas condizentes ao explícito 2, seguido de uma resposta equivalente ao explícito 1 e; seis respostas correspondentes ao nível implícito (não foi capaz de perceber nenhum som, ateve-se a alguma estrutura maior, como palavras aleatórias, por exemplo).

Quanto aos níveis mais baixos de consciência (implícito), é importante observar que nem sempre esses foram registrados nas mesmas frases em que os sujeitos haviam se equivocado no momento de julgar se essas estavam somente em português, somente em espanhol, ou, mescladas (com palavra em português e/ou espanhol). Tais resultados permitem inferir que, por se tratar de diferentes tarefas e habilidades envolvidas, um mesmo sujeito pode não saber classificar corretamente uma determinada frase, porém, pode ser capaz de observar estruturas menores a ponto de explicitar, por exemplo, diferenças e semelhanças entre as mesmas. Tendo em vista essas questões, optou-se por analisar o desempenho dos participantes desta pesquisa em dois momentos, isto é, na tarefa 1 quando as questões envolviam apenas julgamento e, na tarefa 2, quando a atividade exigia justificativa de resposta.

Conforme previsto, principalmente, nos casos em que as respostas dos informantes foram consideradas como nível implícito, observa-se a presença de outros aspectos que possam ter influenciando as respostas dos sujeitos, como, por exemplo, o foco na tradução, no significado, ou, em alguma palavra em especial (ver Anexo 12). Percebe-se também que, em alguns momentos, os participantes se ativeram a outros sons que não aqueles esperados, o que significa que, embora não tenham percebido os sons-alvo, ainda assim, os referidos sujeitos apresentam

sensibilidade fonológica para perceber e explicar as especificidades de outros sons, quando comparadas as possibilidades nas duas línguas (espanhol e português).

Um exemplo disso são os dois casos em que os informantes 4 e 6 se ativeram à palavra *verde* da frase 2: ‘Mi ca[z]a es verde y blanca’. A resposta esperada não era essa, porém, a explicação dada pelos referidos sujeitos demonstra que os mesmos possuem sensibilidade fonético-fonológica a ponto de explicar possíveis variações como ‘verd[e]’ e ‘ver[<sup>dj</sup>i]’. Nesse exemplo, também é possível observar que o participante 4 se equivocou em sua resposta e não foi capaz de justificá-la, enquanto que o informante 6, classificou a frase corretamente sem ser capaz de sustentar a sua escolha, fato que corrobora as questões expostas anteriormente sobre a possibilidade de alguns sujeitos terem apresentado respostas corretas simplesmente por intuição ou “chute”.

A seguir, são apresentados no Quadro 10 os níveis de consciência de sons atribuídos às respostas dadas pelo grupo de adultos.

Quadro 10: Nível de consciência de sons (explicação) – Grupo adultos

Sujeitos 	 Frases	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	4- Sofro muito com a sua au[z]ência	5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	6- Faça aniversário em abri[l]
Informante 7		Implícito	Implícito	Explícito 3	Implícito	Explícito 2	Explícito 3
Informante 8		Explícito 3	Explícito 2	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 2	Explícito 3
Informante 9		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 1	Implícito	Explícito 3	Explícito 2
<b>Informante 10</b>		Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 2	Explícito 3	Explícito 3
Informante 11		Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Implícito	Explícito 3	Explícito 3
Informante 12		Explícito 3	Implícito	Implícito	Explícito 3	Explícito 3	Explícito 3
						Total de Explícito 3: <u>22</u>	
						Total de Explícito 2: <u>5</u>	
						Total de Explícito 1: <u>1</u>	
						Total de Implícito: <u>8</u>	

Fonte: Silva (2014)

De acordo com os dados descritos no quadro acima, pode-se dizer que o grupo de adultos foi capaz de explicar corretamente 22 frases de um total de 36, sendo essas consideradas como nível Explícito 3. Dessas 22 frases, dezessete foram julgadas corretamente no reconhecimento das frases 1, 3, 5 e 6. Na sequência, tem-se cinco respostas condizentes ao explícito 2; uma resposta equivalente ao explícito 1 e, oito respostas pertencentes ao nível implícito.

É importante salientar que, embora os adultos tenham apresentado desempenhos relativamente maiores do que as crianças nos testes anteriores, durante a realização da entrevista, observou-se melhor desenvoltura por parte do segundo grupo, contrariando os demais dados analisados. Esse fato pode ser comprovado quando se compara o desempenho geral dos dois grupos para a tarefa de consciência de sons, conforme verifica-se no Quadro 11, apresentado na sequência:

Quadro 11: Desempenho geral obtido pelos grupos – consciência dos sons

<b>Grupo: crianças</b>	<b>Grupo: adultos</b>
<b>Total de Explícito 3: <u>24</u></b>	<b>Total de Explícito 3: <u>22</u></b>
<b>Total de Explícito 2: <u>5</u></b>	<b>Total de Explícito 2: <u>5</u></b>
<b>Total de Explícito 1: <u>1</u></b>	<b>Total de Explícito 1: <u>1</u></b>
<b>Total de Implícito: <u>6</u></b>	<b>Total de Implícito: <u>8</u></b>

Fonte: Silva (2014)

Como é possível visualizar, o grupo de crianças obteve um número maior de frases consideradas como nível explícito 3 (24), em comparação ao grupo de adultos (22). Além disso, destacam-se também o total de respostas classificadas como nível Implícito, sendo seis para as crianças, e oito para os adultos. Ainda que a diferença entre os grupos seja pequena, essa demonstra que, dependendo da habilidade que lhes é exigida, esses grupos podem se comportar de maneira diferente, podendo,

em casos como este, contrariar as expectativas de um estudo. Levando em consideração o número de respostas classificadas em nível Implícito, pode-se dizer que, ao menos teoricamente, o grupo de crianças está mais próximo de apresentar respostas em níveis de consciência de sons mais altos do que os adultos.

Outra questão que também merece destaque diz respeito à disparidade apresentada entre as respostas dos adultos. Esse comportamento pode ser percebido por meio das frases 2 e 4; sendo que para a frase de número 2 realizou-se duas explicações em nível implícito, uma explicação em nível explícito 1 e três explicações em nível explícito 3. Enquanto isso, para a quarta frase, obteve-se três esclarecimentos em nível implícito, apenas uma em explícito 2 e duas em explícito 3, o que comprova uma diversidade de performances dos adultos em comparação ao grupo de crianças. Por conseguinte, não se pode generalizar os dados aqui obtidos.

Em suma, os resultados evidenciam que, de modo geral, crianças e adultos apresentam comportamentos semelhantes quando estão perante uma tarefa que lhes exija julgar sons e explicar o porquê de suas escolhas. Percebeu-se arguições bastante parecidas, com argumentos e vocabulários próximos, o que demonstra que, de certo modo, se realiza um trabalho efetivo em sala de aula, com foco nas diferenças e semelhanças entre os sons, independentemente do nível de aprendizagem, sem discriminar adultos ou crianças. Cabe ainda destacar que os resultados encontrados neste estudo poderiam variar consideravelmente de acordo com o público envolvido, ou seja, outras turmas poderiam obter desempenhos diferentes devido ao fato de o professor não realizar com o grupo atividades que envolvessem aspectos menores da língua, como, por exemplo, focar nas diferenças e semelhanças entre os sons da língua portuguesa e da língua espanhola.

Quanto às maiores dificuldades dos participantes desta pesquisa, observou-se que, em geral, os mesmos costumam apresentar desempenhos mais baixos quando se trata de frases mescladas. Além disso, constatou-se que os referidos sujeitos podem apresentar diferentes desempenhos de acordo com o tipo de tarefa proposto. O informante 10, por exemplo, obteve médias de 87,3% de acertos no primeiro teste e, de 74,8%, no segundo; já na entrevista, o mesmo sujeito julgou corretamente todas as frases e foi capaz de justificar conscientemente cada uma de suas respostas, o que não pode ser observado nos instrumentos anteriores.

Tendo em vista essas questões, pode-se dizer que trabalhar com diferentes instrumentos não só possibilita uma visão mais ampla e clara dos dados, como também resultados mais abrangentes, que poderão ser comparados e, posteriormente, generalizados ou não. Assim sendo, tanto o pesquisador quanto o docente precisam estar atentos para esse tipo de equívoco, o pesquisador, porque pode generalizar equivocadamente os dados e, o docente, porque pode desenvolver uma estratégia para lidar com um problema que não existe, enquanto que seus alunos convivem com outros tipos de dificuldades que poderiam ser sanadas se se desenvolvesse um trabalho adequado às suas necessidades.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo finda a dissertação e permeia pelos passos que foram logrados na relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira, em contexto formal de ensino, levando em consideração os conceitos apresentados sobre consciência fonológica, bem como a concepção de representação mental proposta por Karmiloff-Smith (1986). Os conceitos de consciência fonológica, propostos por diversos pesquisadores, foram basilares para a escolha e a elaboração dos testes aplicados neste estudo. Já o modelo de Redescrição Representacional, por sua vez, possibilitou, após algumas adaptações, a análise das entrevistas, isto é, permitiu observar se os informantes eram capazes de justificar as suas respostas e avaliar em que nível de consciência essas poderiam ser classificadas.

De modo geral, procurou-se investigar se os participantes deste estudo, brasileiros aprendizes de espanhol como língua estrangeira, seriam capazes de reconhecer diferenças entre os sons da língua espanhola e da língua portuguesa, especialmente, quando esses estivessem dispostos em um mesmo contexto frasal. Com base nas dificuldades verificadas em sala de aula e confirmadas em diversos estudos, foram selecionados os pares de sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/ como foco deste trabalho.

No que diz respeito aos referidos pares de sons, observou-se que, de modo geral, os informantes foram capazes de perceber mais facilmente as diferenças entre o par /r/ e /R/ e demonstraram ter maior dificuldade para as diferenças entre o contraste /s/ e /z/. O par /l/ e /w/, por sua vez, foi considerado como intermediário, visto que em nenhum dos testes realizados o mesmo se mostrou tão significativo. Assim sendo, esses resultados não confirmam a hipótese deste estudo, uma vez que, em geral, foram em uma direção diferente do esperado. Ou seja, pelas hipóteses iniciais, esperava-se que os sujeitos percebessem mais facilmente o par /s/ e /z/, pelo fato de o segundo som não existir em espanhol (o que permitiria generalizações), e que, o par /r/ e /R/ envolvesse mais dificuldade pelo fato desses sons existirem em ambas as línguas e apresentarem diferentes possibilidades alofônicas a depender do ambiente linguístico - o que não se confirma nesta pesquisa.

Com vistas a observar se variáveis como o tipo de instrumento (teste 1 e 2), o grupo (crianças e adultos) e o nível de conhecimento na língua-alvo (básico ou pré-intermediário) poderiam influenciar no desempenho dos participantes deste trabalho, realizaram-se diversos testes de diferença e averiguou-se que essas variáveis não foram significativas para o desempenho desses sujeitos. Embora as médias do grupo de adultos tenham sido, em geral, superiores às médias alcançadas pelo grupo de crianças nos testes 1 e 2, não se observa uma diferença estatisticamente significativa entre o desempenho obtido pelos adultos em comparação à performance das crianças. Com relação ao tipo instrumento, não foram identificadas diferenças significativas quanto ao desempenho desses grupos. Porém, cabe destacar, que as médias mais altas foram alcançadas no segundo teste, o que evidencia que o tipo de tarefa pode ter influenciado nos resultados, já que os informantes obtiveram melhor desempenho nas tarefas que envolviam o reconhecimento de sons a partir de um par de palavras e, médias mais baixas nas tarefas de reconhecimento de frases.

Quanto à entrevista, por meio de uma análise qualitativa, constatou-se que os informantes podem apresentar diferentes desempenhos de acordo com o tipo de tarefa proposto, visto que alguns deles realizaram corretamente uma determinada tarefa e se equivocaram em outra. Em outras palavras, alguns participantes erravam a sua resposta quanto julgamento das questões, mas foram capazes de explicar as diferenças entre os sons, o que evidenciava sensibilidade fonológica. Em resumo, os resultados evidenciaram que, de modo geral, crianças e adultos apresentam comportamentos semelhantes quando estão perante uma tarefa que lhes exija julgar sons e explicar o porquê de suas escolhas. Logo, os resultados obtidos neste estudo provaram que os sujeitos foram, de modo geral, capazes de reconhecer as diferenças entre os pares sons /s/ - /z/; /l/ - /w/ e /R/ - /r/ e, também, de identificar a que língua esses sons pertenciam.

É importante salientar que esses resultados poderiam variar consideravelmente de acordo com o público envolvido, uma vez que, no contexto observado neste estudo, sempre se realizou em sala de aula um trabalho com foco nas diferenças e semelhanças entre os sons de ambas as línguas. Considera-se também importante, que esse trabalho seja realizado independentemente do nível de aprendizagem no qual se encontram os aprendizes, sem discriminar adultos ou

crianças. Outro aspecto que pode ter interferido nos resultados desta pesquisa diz respeito aos pares de sons investigados, o que envolve as peculiaridades fonéticas, acústicas e alofônicas desses sons. No caso dos sons /s/ e /z/, por exemplo, o segundo som não existe na fonologia do espanhol. Já no caso // e /w/, ocorre processo de vocalização em português, ou seja, tem-se variavelmente a troca do primeiro som pelo segundo quando // encontra-se em posição final de sílaba, sem alteração de significado. Enquanto isso, o par /r/ e /R/ sofre diferentes variações em ambas as línguas e, mesmo sendo fonemas diferentes nesses idiomas, em português o primeiro som pode ser uma variante do segundo. Esses fatores podem explicar os diferentes comportamentos dos sujeitos diante desses pares.

Esta pesquisa procurou mostrar a importância de se desenvolverem estudos que abarquem níveis de consciência fonológica e de representação mental intrinsecamente ligados ao processo de aquisição do espanhol como LE – área em que os estudos ainda são escassos. Segundo Oliveira (209, p. 2269).

Conhecer, investigar e identificar as similaridades e o ponto em que acontecessem as divergências faz parte de uma gama de interrogações, as quais permeiam um universo da sala de aula, muitas vezes complicando a aprendizagem, estabelecendo dificuldades que acompanham o aluno durante todo o processo educativo de uma língua estrangeira.

Por conseguinte, se o professor for capaz de observar que seus alunos conseguem identificar diferenças fonético-fonológicas entre a língua materna e a língua estrangeira, esse profissional poderá adotar procedimentos adequados às necessidades desses sujeitos, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem e desenvolver atividades que possam ampliar essa capacidade.

Em suma, pretendeu-se, com esta pesquisa, mostrar que o trabalho com a consciência linguística, em especial, com a consciência fonológica, não deve se perder ao longo da aquisição da leitura e da escrita, muito pelo contrário, torna-se necessário a realização de estudos também com sujeitos já alfabetizados. Além disso, espera-se poder contribuir com a prática docente do professor de Língua Espanhola, para que seu trabalho seja facilitado, possibilitando-lhe a obtenção de melhores resultados em sala de aula e, aos aprendizes, maiores possibilidades de aprendizagem. Para finalizar, é importante destacar a necessidade de serem realizadas pesquisas semelhantes a esta, envolvendo o estudo de outras línguas, de

outros sujeitos, de outros espaços de ensino e de aprendizagem. Enfim, do uso de outros códigos linguísticos que, em alguns casos, podem ocorrer concomitantemente, como é o caso de sujeitos que crescem em ambientes bilíngues, ou ainda, dos que moram na fronteira entre dois países – área em que os estudos ainda são escassos e não dão conta das peculiaridades desses grupos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCOS LLORACH, E. A. *Fonología española*. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 2012
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- \_\_\_\_\_; BARRETO, F. M. O Processamento e a Produção dos Aspectos Fonético-Fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- \_\_\_\_\_. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, 2004.
- AQUINO, A; ZIMMER, M. C. Consciência Fonológica em inglês (L2) e a percepção da sílaba. In: SENALE – Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, IV, 2005. Pelotas: UCPEL, 2005.
- BATTISTELLA, T. R. *A relação entre a percepção, a produção e consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC/RS, 2010.
- BEST, Catherine; TYLER, Michael. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: BOHN, O.; MUNRO, M. (Ed.). *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. pág. 13-34.
- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010
- BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- CALLOU, D; LEITE, Y. *Iniciação à fonética y fonologia*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- CARDOSO-MARTINS, C. A. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. A. (Org.) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CORDER, S. P. The Significance of Learners Errors. In. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. RICHARDS, J. London: Longman, 1967.
- COSTA, A. C. *Consciência Fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 2002.

COSTA, R. S. *A produção da lateral // por alunos de espanhol/LE da Universidade Estadual do Ceará*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2013.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pronúncia do Inglês para falantes nativos do português brasileiro: os sons*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

CUNHA, C; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexicón, 2008.

ESPIGA, J. *Influência do espanhol na variação da lateral pós-vocálica do português da fronteira*. Pelotas: UCPel. Dissertação de Mestrado, 1997.

FERNÁNDEZ, A. L. R. N. *Interface português/espanhol: o problema de fonemas em uma língua e alofonia em outra*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2001.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLEGE, James Emil. *Second language speech learning: theory, findings and problems*. In: STRANGE, W. (Ed). *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, 1995. pág. 233-277.

FREITAS, G. C. M. de. *Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro*. *Letras de Hoje*, v. 38, nº2, 2003, p. 155-170.

\_\_\_\_\_. *Sobre a consciência fonológica*. In R. R. LAMPRECHT. *Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 177-192.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An introductory course*. 3ª ed. New York: Routledge, 2008.

GILI GAYA, S. *Elementos de fonética general*. Madri: Gredos, 1966.

GOMES, A.S. *A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2013.

HARRIS, J.W. *Syllable structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press. 1983.

HENSEY, F. G. *The Sociolinguistics of the Brazilian-Uruguayan Border*. Paris: Mouton, 1972.

HORA, D. da. *Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente?*, Porto Alegre: Letras de Hoje, 2010.

HU, C. SCHUELE, C. Learning nonnative names: The effect of poor native phonological awareness. *Applied Psycholinguistic*, v. 26, 2005, p. 343-362.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23 p. 95-147. 1986.

\_\_\_\_\_. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge (MA): MIT, 1992.

\_\_\_\_\_. Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, 1998.

\_\_\_\_\_. *From Constructivism to Neuroconstructivism: The Activity-Dependent Structuring of the Human Brain*. In: Marti, E. Rodríguez, C. After Piaget. New Brunswick, NJ : Transaction Pub, 2012.

LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAMPRECHT, R.; BONILHA, G. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L.; OLIVEIRA, C. C.; RIBAS, L. P. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Artmed: Porto Alegre, 2001.

LAMPRECHT, R. R. Fixando o olhar na vidraça. In. LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

\_\_\_\_\_. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para professores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LEFFA, V. J. *Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz*. Letras de Hoje, Porto Alegre, 2006, p. 189-214.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2003.

LORANDI, Aline. KARMILOFF-SMITH Anette. From sensitivity to awareness: the morphological knowledge and the Representational Redescription Model. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, 2012.

LORANDI, Aline. *From sensitivity to awareness: the morphological knowledge of Brazilian children between 2 and 11 years old and the representational redescription*

model. 2011. Tese de Doutorado em Letras. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011a.

\_\_\_\_\_. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios?. In: FERREIRA GONÇALVES, G; BRUM DE PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M.. (Org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PREC-UFPel, 2011, v. 4. 2011b.

LOPES, F. *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2004, p. 241-243.

MARTÍNEZ CELDRÁN E. El mecanismo de producción de la vibrante apical múltiple. *Estudios de Fonética Experimental*. Barcelona, v. 8, 1997, p.85-97.

MARTINS, S., ZIMMER, M. *O papel do bilinguismo e da escolaridade no desempenho linguístico-cognitivo de idosos longevos*. *Letrônica: Revista Digital do PPGL, Porto Alegre*, 2, jul. 2009.

MATZENAUER, C. L. B.; LAMPRECHT, R. R. *A aquisição das consoantes líquidas do Português*. *Letras Hoje*. v. 32, n. 4, 1997. p.7-22.

MATTOSO CÂMARA JR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1984.

MENESES, G. LAMPRECHT, R. R. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DEF)*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, 2001, p. 743-749.

MIRANDA, A. R. M. *A representação das consoantes róticas nos sistemas de crianças brasileiras e argentinas*. Porto Alegre: *Letras de Hoje*, 2001, pág. 111-122.

MONARETTO, V. N. O; QUEDNAU, L. R; HORA, D da. As consoantes do português. In: *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. BISOL, L. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, pág. 202-235.

MOOJEN, S. ET. Al. *Consciência fonológica: Instrumento de avaliação sequencial – CONFIAS*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MORI, A. C. Fonologia. In: MUSSALIIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e Fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cotez, 2003.

NAVARRO TOMÁS, N. *Manual de pronunciación española*. Madri: C.S.I.C, 1985.

OLIVEIRA, A. V. B. H. de. Análise contrastiva fonético-fonológica de línguas próximas: espanhol e português. In: Congresso Brasileiro de Hispanistas. *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da

UFMG, 2009, pág. 2267-2273. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas\\_%2020102501/An%E1lise%20contrastiva.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%2020102501/An%E1lise%20contrastiva.pdf)>

PESTUN, M. S. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 2005, p. 407-412.

QUILIS, A; FERNÁNDEZ, J. *Curso de fonética e fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madri: C.S.I.C, 1982.

QUILIS, A. *El comentario fonológico y fonético de textos*. Teoría y práctica. Madrid: Arco/Libros, 1985.

\_\_\_\_\_. *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Gredos, 1993.

RIBEIRO, J. K. W. *Estudo comparativo da estrutura silábico em espanhol e português*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

ROAZZI, A; DOWKER, A. Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 5. N. 1, p. 31-55, 1989.

RUEDA, M. *La lectura – Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1995.

SAGGIOMO, F. L. *Bilinguismo e consciência fonológica: implicações no processo de alfabetização*. Trabalho de Conclusão de Curso. Bagé: UNIPAMPA, 2013.

SANTOS, M. J; & MALUF, M. R. *Intervenções em consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita*. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 2007, p. 95-108.

SANTOS, L. F. *Consciência Fonológica E Aquisição Da Língua Escrita: Conhecimentos Linguísticos Na Prática*. Porto Alegre – 2011. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011.

SCHERER, A. P. R. *Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. *Conversa inicial*. In. LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In. *VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia*: Rio de Janeiro, 1999.

SILVEIRA, R; SOUZA, T. T. A percepção e a produção das fricativas alveolares da língua portuguesa por hispano-falantes. Belo Horizonte: Rev. Est. Ling., v. 19, n. 2, p. 167-184, jul./dez. 2011.

STEIN, C. C. O percurso acústico-articulatório da alofonia da consoante lateral Palatal. *Revista Eletrônica de Linguística*. Domínios da Lingu@gem: Volume 5, - nº 1 – 1º Semestre 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>

SUPPLE, M. *Reading and articulation*. British Journal of Audiology, 1986.

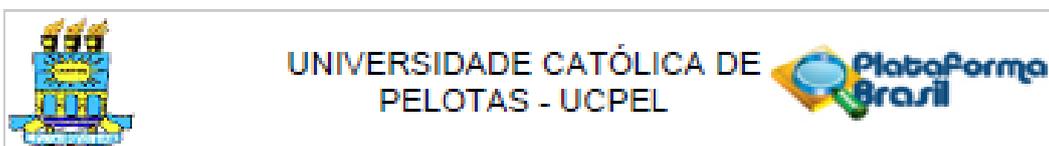
TESSARI, E. M. B. *Operações fonológicas nas alterações ortográficas: a presença da fonologia na escrita*. Dissertação de Mestrado. Pelotas: UCPEL, Faculdade de Letras, 2002.

TREIMAN, R; ZUKOWSKI, A. Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 61, p. 193-215, 1996.

ZIMMER, M. C. Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista. In. FELTES, H; FARIAS, E. M. P; MACEDO, A. C. P. (Orgs.) *Cognição e linguística*. Caxias do Sul: EDUSC, 2008.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 6, n. 11, agosto de 2008

# Anexo 1



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PELOTAS - UCPEL

Plataforma  
Brasil

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESSA EU SEI, PROFESSORA!  
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE OS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA  
QUE CRIANÇAS BRASILEIRAS APRESENTAM EM LÍNGUA MATERNA E  
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Pesquisador:** Fabiana Soares da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36203314.0.0000.5339

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pelotas - UCPEL

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 809.045

**Data da Relatoria:** 25/09/2014

#### **Apresentação do Projeto:**

Projeto de dissertação de mestrado na área de Linguística, mais especificamente, de Aquisição da Linguagem. Tem como objeto de estudo a consciência fonológica de crianças brasileiras aprendizes de espanhol como língua estrangeira no que se refere às consoantes fricativas e líquidas em ambas as línguas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar os níveis de consciência fonológica que crianças brasileiras, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, apresentam em ambas as línguas, mais especificamente no que tange às classes de consoantes fricativas e líquidas, enquanto fatores integrantes do processo de aquisição da língua-alvo. **Objetivos secundários:** Identificar os níveis de consciência fonológica que crianças brasileiras, com idade entre 10 e 13 anos, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira, apresentam em LM e em ELE, especialmente no que diz respeito às classes fricativas e líquidas em ambas as línguas; Avertiguar se os níveis de consciência fonológica apresentados nas duas línguas interferem no desempenho de tarefas de identificação e produção de sons na língua espanhola; Verificar se há diferença na consciência fonológica de classes de segmentos pertencentes às duas línguas e, em caso afirmativo, se está relacionada à particularidade de cada um dos códigos

Endereço: Rua Felix de Cunha, 412  
Bairro: Centro CEP: 98.010-000  
UF: RS Município: PELOTAS  
Telefone: (53)2128-8012 Fax: (53)2128-8298 E-mail: cep@ucpel.tche.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PELOTAS - UCPEL



Continuação do Parecer: 009.045

linguísticos; Verificar se o nível de consciência fonológica possui relação com a capacidade de identificação dos itens lexicais e, indo além, da gramática de cada língua; Averiguar possíveis implicações que a consciência fonológica pode ter para a aprendizagem de uma LE.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não são apontados riscos. Como benefícios, a pesquisadora aponta para a contribuição com estudos que abarquem a temática "consciência fonológica" e a sua relação com o processo de aquisição de uma LE, mas também fornecer subsídios aos professores de línguas, possibilitando-lhes identificar os níveis de consciência fonológica nos quais seus alunos se encontram, de modo a adotar procedimentos adequados para solucionar dúvidas e atender as necessidades desses aprendizes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Objeto de pesquisa bem delimitado; objetivos adequados; metodologia bem definida e ancorada em referencial teórico específico; sujeitos de pesquisa caracterizados adequadamente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em conformidade.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto avaliado como adequado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Rua Félix de Cunha, 412  
Bairro: Centro CEP: 96.010-000  
UF: RS Município: PELOTAS  
Telefone: (53)2128-8012 Fax: (53)2128-8298 E-mail: cep@ucpel.tche.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PELOTAS - UCPEL



Continuação do Parecer: 009.045

PELOTAS, 26 de Setembro de 2014

Assinado por:  
RICARDO AZEVEDO DA SILVA  
(Coordenador)

## Anexo 2

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**I. Relevância, justificativa e objetivos da pesquisa:** Estudos realizados sobre a aquisição de linguagem apontam que, embora as habilidades de reconhecer e manipular os sons de um determinado sistema linguístico tenham estreitas relações com o ensino e a aprendizagem de línguas, muito raramente os professores atentam às pequenas unidades que compõem as palavras. Contudo, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (SCHERER, 2009, p. 26). Além disso, o docente precisa considerar a capacidade do aluno de pensar sobre os sons e fonemas da língua, o que implica “consciência fonológica”. Partindo do pressuposto de que os sujeitos que apresentam maior nível de consciência fonológica em língua materna (português brasileiro) serão mais sensíveis para reconhecer as diferenças entre a sua primeira língua e uma língua estrangeira (LE) – o espanhol, no caso desta pesquisa –, o presente trabalho tem, como objetivo principal, analisar se crianças e adultos brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, são capazes de perceber e de identificar diferenças e semelhanças entre os sons de ambas as línguas, especialmente, no que tange às classes de consoantes fricativas e líquidas, enquanto fatores integrantes do processo de aquisição da língua-alvo. Para tanto, pretende-se observar que níveis de consciência fonológica esses sujeitos apresentam nas línguas portuguesa e espanhola, tanto de modo separado (em cada língua) quanto mesclado (as duas juntas). Essa verificação ocorrerá por meio da aplicação de dois testes (um de identificação de frases e outro de identificação e julgamento de palavras isoladas e de frases pré-selecionadas). Tendo em vista essa caracterização, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolverem estudos que abarquem os níveis de consciência fonológica e a sua relação com o processo de aquisição de uma LE – área em que os estudos ainda são escassos –, entendendo-se também que, se o professor souber identificar os níveis de consciência fonológica que seus alunos tendem a apresentar, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, terá maiores possibilidades de adotar procedimentos adequados às necessidades desses discentes, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem.

**II. Procedimentos e sujeitos do estudo:** Primeiramente, realizou-se a revisão bibliográfica que embasaria este estudo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, bem como o *corpus* em questão. A seguir, esta pesquisa passou pela avaliação e aprovação do CEP (Comitê de Ética). Posteriormente, foram desenvolvidos e aplicados dois questionários (um voltado às crianças e outro aos adultos). Esses, por sua vez, abrangiam tanto os dados pessoais de cada sujeito (tais como idade, escolaridade, local de nascimento, etc.), como o contato que esses costumavam ter com a língua espanhola fora da sala de aula.

O público investigado será composto por duas turmas de crianças - *Chicos y Chicas A1 e Espanhol A1* (o que equivale aos níveis básico e pré-intermediário dos adultos) - e dois grupos de adultos - *Espanhol A1* (básico) e *Espanhol A2* (pré-intermediário), totalizando doze informantes. As crianças possuem idade entre 10 e 13 anos e estão cursando entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos adultos, devido ao programa seguido

pela escola, não há uma idade média para a organização das turmas de adultos. Todos os sujeitos envolvidos serão alunos de uma escola de idiomas (escola privada), localizada no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai. Cabe destacar que os sujeitos desta pesquisa não são falantes nativos de espanhol e tampouco possuem fluência oral no idioma. Em decorrência disso, pode-se dizer que o maior contato que tais alunos possuem com o ensino formal da Língua Espanhola ocorre por meio da escola onde se realizará este estudo.

Após a assinatura do presente *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*, serão aplicados dois testes de percepção fonética-fonológica, um envolvendo a identificação e o reconhecimento de alguns sons pertencentes às línguas espanhola e/ou portuguesa quando misturados em uma mesma frase e o segundo abarcando a percepção e o reconhecimento desses mesmos fonemas, porém, em palavras isoladas, seguido do julgamento de seis frases (as mesmas que compuseram o primeiro teste) realizado por meio de um relato verbal. Por último, após a aplicação do segundo teste, serão realizadas entrevistas individuais com os sujeitos pesquisados, o que possibilitará realizar um cruzamento de dados com base no desempenho que os mesmos terão apresentado em ambos os testes.

**III.** Não estão previstos riscos ou desconfortos aos sujeitos participantes desta pesquisa.

**IV. Benefícios esperados:** Espera-se, por meio deste trabalho, não apenas contribuir com estudos que abarquem a temática “consciência fonológica” e a sua relação com o processo de aquisição de uma LE, mas também fornecer subsídios aos professores de línguas, possibilitando-lhes identificar os níveis de consciência fonológica nos quais seus alunos se encontram, de modo a adotar procedimentos adequados para solucionar dúvidas e atender as necessidades desses aprendizes.

**V. Patrocinador:** Este projeto é patrocinado pela CAPES, em se considerando a Bolsa (Taxa) concedida à pesquisadora para a realização do Curso de Mestrado em Letras da UCPel (Universidade Católica de Pelotas).

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Pelo presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a participação do meu filho/ da minha filha neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos, assim como dos riscos, desconfortos e benefícios aos quais \_\_\_\_\_ poderá ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, e desistir da participação de meu filho/minha filha no estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de sua aprendizagem;
- da garantia de que ele/ela não será identificado quando da divulgação dos resultados e de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

- do compromisso de receber informação atualizada durante o estudo, ainda que esta possa afetar a anuência à participação de meu filho/minha filha no estudo;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos à sua saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que, se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

A Pesquisadora Responsável por este Projeto de Pesquisa é FABIANA SOARES DA SILVA (Fone (53) 99683757).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável  
pela obtenção do presente assentimento  
(Pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável legal  
(Pais ou responsável)

## Anexo 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**III. Relevância, justificativa e objetivos da pesquisa:** Estudos realizados sobre a aquisição de linguagem apontam que, embora as habilidades de reconhecer e manipular os sons de um determinado sistema linguístico tenham estreitas relações com o ensino e a aprendizagem de línguas, muito raramente os professores atentam às pequenas unidades que compõem as palavras. Contudo, quando surgem situações nas quais os alunos precisam “realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes” (SCHERER, 2009, p. 26). Além disso, o docente precisa considerar a capacidade do aluno de pensar sobre os sons e fonemas da língua, o que implica “consciência fonológica”. Partindo do pressuposto de que os sujeitos que apresentam maior nível de consciência fonológica em língua materna (português brasileiro) serão mais sensíveis para reconhecer as diferenças entre a sua primeira língua e uma língua estrangeira (LE) – o espanhol, no caso desta pesquisa –, o presente trabalho tem, como objetivo principal, analisar se crianças e adultos brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, são capazes de perceber e de identificar diferenças e semelhanças entre os sons de ambas as línguas, especialmente, no que tange às classes de consoantes fricativas e líquidas, enquanto fatores integrantes do processo de aquisição da língua-alvo. Para tanto, pretende-se observar que níveis de consciência fonológica esses sujeitos apresentam nas línguas portuguesa e espanhola, tanto de modo separado (em cada língua) quanto mesclado (as duas juntas). Essa verificação ocorrerá por meio da aplicação de dois testes (um de identificação de frases e outro de identificação e julgamento de palavras isoladas e de frases pré-selecionadas). Tendo em vista essa caracterização, este trabalho justifica-se mediante a necessidade de se desenvolverem estudos que abarquem os níveis de consciência fonológica e a sua relação com o processo de aquisição de uma LE – área em que os estudos ainda são escassos –, entendendo-se também que, se o professor souber identificar os níveis de consciência fonológica que seus alunos tendem a apresentar, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, terá maiores possibilidades de adotar procedimentos adequados às necessidades desses discentes, podendo, assim, auxiliá-los em sua aprendizagem.

**IV. Procedimentos e sujeitos do estudo:** Primeiramente, realizou-se a revisão bibliográfica que embasaria este estudo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, bem como o *corpus* em questão. A seguir, esta pesquisa passou pela avaliação e aprovação do CEP (Comitê de Ética). Posteriormente, foram desenvolvidos e aplicados dois questionários (um voltado às crianças e outro aos adultos). Esses, por sua vez, abrangiam tanto os dados pessoais de cada sujeito (tais como idade, escolaridade, local de nascimento, etc.), como o contato que esses costumavam ter com a língua espanhola fora da sala de aula.

O público investigado será composto por duas turmas de crianças - *Chicos y Chicas A1 e Espanhol A1* (o que equivale aos níveis básico e pré-intermediário dos adultos) - e dois grupos de adultos - *Espanhol A1* (básico) e *Espanhol A2* (pré-intermediário), totalizando doze informantes. As crianças possuem idade entre 10 e 13 anos e estão cursando entre o 5º e o 8º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos adultos, devido ao programa seguido pela escola, não há uma idade média para a organização das turmas de adultos. Todos os

sujeitos envolvidos serão alunos de uma escola de idiomas (escola privada), localizada no município de Bagé/RS, cidade geograficamente próxima da fronteira Brasil/Uruguai. Cabe destacar que os sujeitos desta pesquisa não são falantes nativos de espanhol e tampouco possuem fluência oral no idioma. Em decorrência disso, pode-se dizer que o maior contato que tais alunos possuem com o ensino formal da Língua Espanhola ocorre por meio da escola onde se realizará este estudo.

Após a assinatura do presente *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, serão aplicados dois testes de percepção fonética-fonológica, um envolvendo a identificação e o reconhecimento de alguns sons pertencentes às línguas espanhola e/ou portuguesa quando misturados em uma mesma frase e o segundo abarcando a percepção e o reconhecimento desses mesmos fonemas, porém, em palavras isoladas, seguido do julgamento de seis frases (as mesmas que compuseram o primeiro teste) realizado por meio de um relato verbal. Por último, após a aplicação do segundo teste, serão realizadas entrevistas individuais com os sujeitos pesquisados, o que possibilitará realizar um cruzamento de dados com base no desempenho que os mesmos terão apresentado em ambos os testes.

**III.** Não estão previstos riscos ou desconfortos aos sujeitos participantes desta pesquisa.

**IV. Benefícios esperados:** Espera-se, por meio deste trabalho, não apenas contribuir com estudos que abarquem a temática “consciência fonológica” e a sua relação com o processo de aquisição de uma LE, mas também fornecer subsídios aos professores de línguas, possibilitando-lhes identificar os níveis de consciência fonológica nos quais seus alunos se encontram, de modo a adotar procedimentos adequados para solucionar dúvidas e atender as necessidades desses aprendizes.

**V. Patrocinador:** Este projeto é patrocinado pela CAPES, em se considerando a Bolsa (Taxa) concedida à pesquisadora para a realização do Curso de Mestrado em Letras da UCPel (Universidade Católica de Pelotas).

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;

- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

A Pesquisadora Responsável por este Projeto de Pesquisa é FABIANA SOARES DA SILVA (Fone (53) 99683757).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

Data \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

---

Assinatura da pesquisadora

---

Assinatura do voluntário da pesquisa  
(Responsável pelo presente consentimento)

## Anexo 4

### FICHA DE INFORMAÇÕES - ADULTOS

#### DADOS PESSOAIS

Nome completo:

E-mail

Idade:

Local de Nascimento:

Morou em outra cidade ou país antes? Se sim, onde?

#### INFORMAÇÕES GERAIS

**1- Qual é a sua escolaridade?**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto       | <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo       |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto    | <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo    |
| <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Incompleto      | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação Completo      |

Atualmente, você frequenta algum curso  Sim  Não

Em caso afirmativo, qual curso você frequenta? \_\_\_\_\_

**2- Liste as línguas que você conhece de acordo com a ordem de aquisição (sua língua nativa deve ser a primeira):**

Língua A

Língua B

Língua C

Língua D

**3- Considere uma escala de 0 a 10 e avalie sua proficiência nas línguas acima mencionadas, de acordo com cada habilidade:**

	Ler	Escrever	Entender	Falar
Língua A				
Língua B				
Língua C				
Língua D				

## INFORMAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA ESPANHOLA

1- Onde e quando você teve seu primeiro contato com a língua espanhola?

2- Você conhece alguém que fale espanhol? Se sim, com que frequência você se comunica com ela?

3- Com que frequência você utiliza a língua espanhola (horas, semana, mês...)? Em que situações?

4- Você costuma ler em espanhol?  não  sim

Em caso afirmativo, que tipo de material você costuma ler?

jornais  revistas  livros  bíblia  outros \_\_\_\_\_

5- Você costuma manter-se em contato com o espanhol em alguma das situações relacionadas abaixo?

assistindo televisão  ouvindo rádio  na internet  ouvindo música

outros \_\_\_\_\_  raramente mantenho contato

6- Você tem alguma dificuldade com o espanhol?  Sim  Não

Em caso afirmativo, qual seria?

---

---

---

7- Considerando seu próprio aprendizado, você acha que consegue se comunicar com segurança em espanhol? Entende e se faz entender diante de falantes nativos?

---

## FICHA DE INFORMAÇÕES - CRIANÇAS

### DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Idade:

Data de Nascimento:

Onde você nasceu?

Morou em outra cidade ou país antes? Se sim, onde?

## INFORMAÇÕES GERAIS

1- Que ano você está cursando na escola?

- 5º ano do ensino fundamental  
 6º ano do ensino fundamental  
 7º ano do ensino fundamental  
 8º ano do ensino fundamental  
 9º ano do ensino fundamental

2- Além do português, você sabe outras línguas? Quais línguas você estuda?

3- Considerando as línguas que você acabou de citar, você acha que sabe:

Língua 1: Português

- Ler  Bem  Mais ou menos  Pouco  
Falar  Bem  Mais ou menos  Pouco  
Escrever  Bem  Mais ou menos  Pouco

Língua 2: \_\_\_\_\_

- Ler  Bem  Mais ou menos  Pouco  
Falar  Bem  Mais ou menos  Pouco  
Escrever  Bem  Mais ou menos  Pouco

Língua 3: \_\_\_\_\_

- Ler  Bem  Mais ou menos  Pouco  
Falar  Bem  Mais ou menos  Pouco  
Escrever  Bem  Mais ou menos  Pouco

## INFORMAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA ESPANHOLA

1- Onde e como você conheceu a língua espanhola?

2- Você conhece alguém que fale espanhol? Se a resposta for sim, costuma conversar com essa pessoa?

3- Quantas vezes você costuma utilizar a língua espanhola:

- Todos os dias  Somente em aula  
 Quase sempre  Quase nunca

- 3 vezes na semana
- 2 vezes na semana
- 1 vez na semana

Outro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4- Além do curso do Yázigi, você também estuda espanhol na escola? Se a resposta for sim, quantas horas de espanhol você tem na escola?**

**5- Pensando no seu dia, você usa o espanhol fora da escola?**

Sim  Não

Se a resposta for sim, marque as situações abaixo nas quais você costuma utilizar o espanhol:

- Jogar na internet
- Ler livros
- Utilizar Blogs
- Acessar Sites
- Conversar no Facebook
- Conversar com outras pessoas
- Escutar músicas
- Assistir filmes
- Outros \_\_\_\_\_

**6- Você considera difícil aprender o espanhol? Em caso afirmativo, o que você acha mais difícil nessa língua?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



<b>9</b>	27 anos	Bagé, RS	Não	Pós-graduação completa	Português, Espanhol e Inglês	<b>Escrever: 7</b> <b>Entender: 9</b> <b>Falar: 7</b>
<b>10</b>	36 anos	Brasília, DF	Brasília, DF	Pós-graduação completa	Português, Espanhol e Inglês	<b>Ler: bem</b> <b>Escrever: razoável</b> <b>Entender: bem</b> <b>Falar: razoável</b>
<b>11</b>	17 anos	Bagé, RS	Não	Ensino Médio Incompleto	Português, Espanhol e Inglês	<b>Ler: 9</b> <b>Escrever: 8</b> <b>Entender: 10</b> <b>Falar: 7</b>
<b>12</b>	15 anos	Bagé, RS	Não	Ensino Médio Incompleto	Português, Espanhol e Inglês	<b>Ler: 8</b> <b>Escrever: 7,5</b> <b>Entender: 7,8</b> <b>Falar: 7</b>

### Informações acerca da Língua Espanhola (Grupo: crianças)

Informantes ->	1	2	3	4	5	6
Questões propostas 						
1) Onde e como você conheceu o espanhol?	Conheci com minha família e no Yázigi	No Yázigi	Yázigi e com minha mãe	Livramento, entrando numa escola	Conheci porque somos vizinhos de 2 países que falam espanhol	Eu conheci em Punta Del Leste, pois vou pra lá uma vez por ano
2) Você conhece alguém que fale espanhol? Se a resposta for sim, costuma conversar com essa pessoa?	Sim e falo muito com essa pessoa	Conheço, não tenho contato	Sim, minha mãe, tio Julio e tia Branca	Sim, sim	Sim, mas apenas por escrito	Meu pai e meu dindo, não muito.
3) Quantas vezes você costuma utilizar a língua espanhola?	Somente em aula	Somente em aula, duas vezes na semana	Quase sempre, quando falo com minha tia	Quase sempre	Quando encontro alguém que só fale espanhol	Somente em aula
4) Você também estuda espanhol na escola? Se a resposta for sim, quantas horas você tem na escola?	Não estudo na escola	Não	Não	Não	Não	Na minha escola não estudamos espanhol
5) Pensando no	Sim, para	Não	Sim, para	Sim, para jogar na	Sim, para jogar na	

seu dia, você usa o espanhol fora da escola?	conversar com outras pessoas		conversar com outras pessoas, ouvir e cantar músicas	internet, conversar no Facebook, escutar músicas, conversar com outras pessoas e assistir filmes	internet, escutar músicas, conversar com outras pessoas e acessar sites	Sim, quando viajo
6) Você considera difícil aprender o espanhol? Em caso afirmativo, o que você acha mais difícil nessa língua?	Mas o menos	Quase nada	Nada	Não	Mais ou menos, o complicado é que tu acaba misturando palavras, pronuncia etc, no meio da frase.	Mais ou menos, o mais difícil é escrever.

### Informações acerca da Língua Espanhola (Grupo: adultos)

Informantes -> Questões propostas	7	8	9	10	11	12
<b>1) Onde e como você conheceu o espanhol?</b>	Primos, cidade de Melo	Com 16 anos, no ensino médio	Ensino médio do colégio da Urcamp em 2001	No curso	No Uruguai, em viagens a Rivera	Curso de Espanhol
<b>2) Você conhece alguém que fale espanhol? Se a resposta for sim, costuma conversar com essa pessoa?</b>	Sim, de 6 em 6 meses	Sim, tive uma colega de trabalho, mas agora não falo tanto com ela e nunca falei em espanhol com ela pois ela fala em português	Sim, conheço, mas atualmente perdemos o contato	Sim, poucas vezes	Somente minha professora, durante as aulas	Não
<b>3) Com que frequência você costuma utilizar a língua espanhola? Em que situações?</b>	2x na semana, filmes e livros	Neste curso ou quando escuto músicas ou filmes em espanhol ou faço compras em Rivera	Uma vez por semana nas aulas de espanhol, mas procuro ler em espanhol e falar nem que seja comigo mesma para firmar o conhecimento	Semana, em casa e no curso	Geralmente nas aulas, mas às vezes falo em casa também	Somente em aula ou escutando alguma música
<b>4) Você costuma ler em espanhol? Em caso</b>	Sim Jornais e online	Sim Jornais, revistas e internet	Sim Revistas, livros e rótulo de produtos	Sim Revistas e na internet	Não	Sim Revistas

<b>afirmativo, que tipo de material você costuma ler?</b>						
<b>5) Você costuma manter-se em contato com o espanhol em que tipo de situações?</b>	Na internet e vendo seriados	Assistindo televisão, na internet e ouvindo música	Assistindo televisão e na internet	Ouvindo música e na internet	Ouvindo música	Ouvindo música e na internet
<b>6) Você tem alguma dificuldade com o espanhol? Em caso afirmativo, qual seria?</b>	Sim. Compreensão, as pessoas que têm o espanhol como língua materna tendem a falar muito rápido	Em falar	Sim A minha dificuldade é a correta pronúncia das palavras, em especial tenho dificuldade com a letra R	Na pronúncia	Tempos verbais e suas conjugações e para escrever	Na fala e na escrita
<b>7) Considerando seu próprio aprendizado, você acha que consegue se comunicar com segurança em espanhol? Entende e se faz entender diante de falantes nativos?</b>	Sim, a pior parte é entender	Não	Acredito que sim porque já estive diante de falantes nativos e me fiz entender	Consigo entender, mas para falar tenho que estudar mais	Compreendo melhor do que me comunico, mas acho que posso me fazer entender	Sim

## Anexo 6

### Teste 1

- 1- Me encanta tener clases con [R]enata.
- 2- Carmen es a[w]ta y de[w]gada.
- 3- Eu sou bra[s]ileira.
- 4- Tengo la cami[z]a negra.
- 5- [R]oberta es cantante.
- 6- Fazer coisas boas alimenta a a[w]ma.
- 7- Pedro tem muita ga[R]a.
- 8- Precisamos ter mais ca[w]ma.
- 9- Me dá triste[s]a ver tanta gente passando fome.
- 10- Faço aniversário em abri[l].
- 11- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.
- 12- No ano que vem pretendo ca[z]ar-me.
- 13- Las llaves están encima de la me[s]a.
- 14- La violencia me cau[s]a revuelta.
- 15- António cocina muy ma[l].
- 16- Por favor, espere un [r]ato.
- 17- Amar ao próximo é essencia[l].
- 18- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e.
- 19- Mi ca[z]a es verde y blanca.
- 20- Muita gente depende de seu ca[R]o para trabalhar.
- 21- Me gusta la sa[w].
- 22- Meu pai adora filmes de gue[r]a.
- 23- Sofro muito com a sua au[z]ência.
- 24- Paco es muy a[l]to.

## Anexo 7

NOMBRE DEL PARTICIPANTE:

EDAD:

TOTAL DE PUNTOS: \_\_\_\_\_



### ¡JUGANDO CON LOS SONIDOS EN ESPAÑOL Y EN PORTUGUÉS!

**1- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**2- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**3- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**4- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**5- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**6- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**7- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**8- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**9- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**10- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**11- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**12- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**13- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**14- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**15- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**16- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**17- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**18- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**19- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**20- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**21- En esa frase hay palabras:**

( ) Solamente en Español;

( ) Solamente en Portugués;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;

( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**22- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**23- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**24- En esa frase hay palabras:**

- ( ) Solamente en Español;
- ( ) Solamente en Portugués;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Español;
- ( ) Mezcladas, pues la palabra \_\_\_\_\_ está dicha en Portugués.

**Mi opinión sobre las actividades:**

---

---

## Anexo 8- Teste 2

- 1- Los sonidos de las palabras "Goma" y "Coma" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
  
- 2- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "goma" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
  
- 3- Los sonidos de las palabras "Bato" y "Pato" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
  
- 4- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "pato" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
  
- 5- Los sonidos de las palabras "Casa" y "Casar-me" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
  
- 6- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "casa" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
  
- 7- Los sonidos de las palabras "Mal" y "Sal" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
  
- 8- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "sal" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
  
- 9- Los sonidos de las palabras "Garra" y "Guerra" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
  
- 10- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "garra" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
  
- 11- Los sonidos de las palabras "Alto" y "Alta" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes

12- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "alto" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

13- Los sonidos de las palabras "Causa" y "Mesa" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes

14- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "causa" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

15- Los sonidos de las palabras "Essencial" y "Abril" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes

16- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "Abril" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

17- Los sonidos de las palabras "Alto" y "Alta" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes

18- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "alto" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

19- Los sonidos de las palabras "Carro" y "Gorro" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes

20- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "gorro" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

21- Los sonidos de las palabras "Brasileira" y "Ausência" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes

22- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "ausência" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

- 23- Los sonidos de las palabras "Calma" y "Alma" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
- 24- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "calma" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
- 25- Los sonidos de las palabras "Roma" y "Rápido" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
- 26- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "rápido" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
- 27- Los sonidos de las palabras "Camisa" y "Tristeza" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
- 28- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "tristeza" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
- 29- Los sonidos de las palabras "Roberta" y "Renata" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
- 30- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "Renata" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
- 31- Los sonidos de las palabras "Dado" y "Data" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
- 32- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "dado" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español
- 33- Los sonidos de las palabras "Cato" y "Gato" son: **Possibilidades de resposta:** Iguales o Diferentes
- 34- Teniendo en cuenta lo que acabaste de escuchar, puedes decir que la palabra "gato" está dicha en: **Possibilidades de resposta:** Portugués o Español

## Anexo 9

Informante:

Grupo:

Estímulo	A frase está... (resposta)	A sua resposta condiz com o nível...
1	<input type="checkbox"/> em português; <input type="checkbox"/> em espanhol; <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em port); <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em esp.).	<input type="checkbox"/> <b>Implícito</b> (informações somente em blocos); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 1</b> (possui sensibilidade fonológica, mas não é capaz de relatar verbalmente); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 2</b> (é capaz de julgar, mas não de explicar); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 3</b> (é capaz de julgar e explicar).
2	<input type="checkbox"/> em português; <input type="checkbox"/> em espanhol; <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em port); <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em esp.).	<input type="checkbox"/> <b>Implícito</b> (informações somente em blocos); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 1</b> (possui sensibilidade fonológica, mas não é capaz de relatar verbalmente); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 2</b> (é capaz de julgar, mas não de explicar); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 3</b> (é capaz de julgar e explicar).
3	<input type="checkbox"/> em português; <input type="checkbox"/> em espanhol; <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em port); <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em esp.).	<input type="checkbox"/> <b>Implícito</b> (informações somente em blocos); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 1</b> (possui sensibilidade fonológica, mas não é capaz de relatar verbalmente); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 2</b> (é capaz de julgar, mas não de explicar); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 3</b> (é capaz de julgar e explicar).
4	<input type="checkbox"/> em português; <input type="checkbox"/> em espanhol; <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em port); <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em esp.).	<input type="checkbox"/> <b>Implícito</b> (informações somente em blocos); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 1</b> (possui sensibilidade fonológica, mas não é capaz de relatar verbalmente); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 2</b> (é capaz de julgar, mas não de explicar); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 3</b> (é capaz de julgar e explicar).
5	<input type="checkbox"/> em português; <input type="checkbox"/> em espanhol; <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em port); <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em esp.).	<input type="checkbox"/> <b>Implícito</b> (informações somente em blocos); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 1</b> (possui sensibilidade fonológica, mas não é capaz de relatar verbalmente); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 2</b> (é capaz de julgar, mas não de explicar); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 3</b> (é capaz de julgar e explicar).
6	<input type="checkbox"/> em português; <input type="checkbox"/> em espanhol; <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em port); <input type="checkbox"/> mesclada (palavra em esp.).	<input type="checkbox"/> <b>Implícito</b> (informações somente em blocos); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 1</b> (possui sensibilidade fonológica, mas não é capaz de relatar verbalmente); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 2</b> (é capaz de julgar, mas não de explicar); <input type="checkbox"/> <b>Explícito 3</b> (é capaz de julgar e explicar).

## Anexo 10

### Total de erros e acertos obtidos no primeiro teste de percepção

#### ACERTOS

<b>Contraste /s, z/</b>
<b>Acertos</b>
(19) Frases somente em espanhol; (18) Frases somente em português; (18) Frases mescladas - palavras em Port. (15) Frases mescladas - palavras em Esp.
<b>TOTAL DE ACERTOS: 70 QUESTÕES</b>
<b>Contraste /l, w/</b>
<b>Acertos</b>
(21) Frases somente em espanhol; (23) Frases somente em português; (16) Frases mescladas - palavras em Port. (18) Frases mescladas - palavras em Esp.
<b>TOTAL DE ACERTOS: 78 QUESTÕES</b>
<b>Contraste /R, r/</b>
<b>Acertos</b>
(23) Frases somente em espanhol; (23) Frases somente em português; (17) Frases mescladas - palavras em Port. (19) Frases mescladas - palavras em Esp.
<b><u>TOTAL DE ACERTOS: 82 QUESTÕES</u></b>
<b>TOTAL DE ACERTOS EM TODO TESTE: 230 QUESTÕES</b>

#### EQUÍVOCOS

<b>Contraste /s, z/</b>
<b>Equívocos</b>
(5) Frases somente em espanhol; (6) Frases somente em português; (6) Frases mescladas - palavras em Port. (9) Frases mescladas - palavras em Esp.

**TOTAL DE ERROS: 26 QUESTÕES**

**Contraste /l, w/**

**Equívocos**

- (3) Frases somente em espanhol;
- (1) Frases somente em português;
- (8) Frases mescladas - palavras em Port.**
- (6) Frases mescladas - palavras em Esp.

**TOTAL DE ERROS: 18 QUESTÕES**

**Contraste /R, r/**

**Equívocos**

- (1) Frases somente em espanhol;
- (1) Frases somente em português;
- (7) Frases mescladas - palavras em Port.**
- (5) Frases mescladas - palavras em Esp.

**TOTAL DE ERROS: 14 QUESTÕES**

**TOTAL DE ERROS EM TODO TESTE: 58 QUESTÕES**

## Anexo 11

Total de erros e acertos obtidos no segundo teste de percepção

Informantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6- Contraste /s/ e /z/ 2 palavras	X	X	X	X				X		X		X
7- Contraste /s/ e /z/ 1 palavra												
8- Contraste // e /w/ 2 palavras												
9- Contraste // e /w/ 1 palavra										X		
10- Contraste /r/ e /R/ 2 palavras												
11- Contraste /r/ e /R/ 1 palavra					X				X			
12- Contraste // e /w/ 2 palavras		X							X		X	
13- Contraste // e /w/ 1 palavra												
14- Contraste /s/ e /z/ 2 palavras	X	X	X	X					X			
15- Contraste /s/ e /z/ 1 palavra	X	X				X						X
16- Contraste // e /w/ 2 palavras	X	X	X									
17- Contraste // e /w/ 1 palavra										X		X
18- Contraste /r/ e /R/ 2 palavras										X		
19- Contraste /r/ e /R/ 1 palavra												
20- Contraste /s/ e /z/ 2 palavras								X				

21- Contraste /s/ e /z/ 1 palavra			X									
22- Contraste // e /w/ 2 palavras	X		X									
23- Contraste // e /w/ 1 palavra												
24- Contraste /r/ e /R/ 2 palavras									X			
25- Contraste /r/ e /R/ 1 palavra												
26- Contraste /s/ e /z/ 2 palavras		X							X			
27- Contraste /s/ e /z/ 1 palavra												
28- Contraste /r/ e /R/ 2 palavras	X	X		X								
29- Contraste /r/ e /R/ 1 palavra												

**Legenda:**

 Contraste /s/ e /z/

 Contraste // e /w/

 Contraste /r/ e /R/

 questões não respondidas pelos informantes

**Anexo 12**  
**Dados obtidos por meio das entrevistas**  
**GRUPO: Crianças**

PARTICIPANTE 1	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Níveis de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Pesq.</b> ¿La frase está? <b>Inf.</b> Está mesclada <b>Pesq.</b> ¿La palabra está en portugués o en español? <b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra que está en español? <b>Inf.</b> O ra... [r]ara <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería si fuera en portugués, por ejemplo? <b>Inf.</b> [R]aras (...) <b>Pesq.</b> ¿Cuál es el sonido que es diferente? <b>Inf.</b> O [r]ããã	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta
	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	(X) Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Está mesclada <b>Pesq.</b> ¿La palabra está en? <b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra? (A informante pede para escutar novamente a gravação) <b>Inf.</b> Mi ca[s]a <b>Pesq.</b> ¿Ca[s]a? ¿Cómo sería se fuera en portugués? <b>Inf.</b> Ca[z]a	<b>Explícito 2</b>  Confundiu-se em sua resposta	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de explicar as diferenças entre os sons/s/ e /z/
	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	(X) Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Mesclada <b>Pesq.</b> ¿La palabra está en? <b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra? <b>Inf.</b> De[l]gada	<b>Implícito</b> Informações somente em bloco (Foco no significado)	<b>Explícito 2</b> Palavra pronunciada como líquida lateral em posição de coda, característica do espanhol
	4- Sofro muito com a sua	✓ Em português	<b>Inf.</b> Toda em português <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaría diferente si estuviera en español? (...)	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua

	<b>au[z]ência</b>		<b>Inf.</b> Au[z]ência <b>Pesq.</b> ¿Cómo estaría? <b>Inf.</b> ¿Au[s]encia?		resposta
	<b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b>	✓ Em espanhol	<b>Inf.</b> Toda em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Si fuera en portugués, cuál sería? <b>Inf.</b> [r]ápido <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en cuál sonido? <b>Inf.</b> [r]ápido	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
	<b>6- Faço aniversário em abri[l]</b>	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Mesclada <b>Pesq.</b> ¿La palabra está en? <b>Inf.</b> Em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra? <b>Inf.</b> Abri[l] <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería en portugués? <b>Inf.</b> Abri[w] <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en? <b>Inf.</b> Abri[l]	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta

<b>P A R T I C I P A N T E  2</b>	<b>Frases (estímulos)</b>	<b>Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?</b>	<b>Explicação dada pelo informante</b>	<b>Nível de Consciência da Língua (julgamento)</b>	<b>Nível de Consciência de Sons (explicação)</b>
	<b>1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.</b>	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Español <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo? <b>Inf.</b> Sí <b>Pesq.</b> Está... Llega más cerca (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Um pouquinho dos dois <b>Pesq.</b> ¿Está mesclada? (Uma pessoa entra na sala sem querer) <b>Pesq.</b> ¿La palabra está en qué? <b>Inf.</b> Em espanhol e portugués ao mesmo tempo por causa que [r]aras é espanhol <b>Pesq.</b> Tá, entonces la palabra [r]aras está en español ¿Por qué? <b>Inf.</b> Por causa que [r]aras é espanhol e não [R]aras,	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta

			[R]aras, disse [r]aras puxando o som do erre (letra r) <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en cuál sonido? <b>Inf.</b> E[r]e		
	<b>2- Mi ca[z]a es verde y blanca.</b>	✓ Mesclada (palavra em português)	<b>Inf.</b> Um pouquinho dos dois <b>Pesq.</b> ¿Mezclada también? ¿Cuál palabra está en cuál lengua? <b>Inf.</b> Português, ca[z]a <b>Pesq.</b> ¿Por qué? ¿Cuál sonido tú escuchaste? <b>Inf.</b> Ca[z]a <b>Pesq.</b> ¿Y cómo sería? <b>Inf.</b> Ca[s]a	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta
	<b>3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada</b>	(X) Em espanhol	<b>Inf.</b> Sólo español <b>Pesq.</b> ¿Sólo español? <b>Inf.</b> Sí <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra sería diferente si fuera en portugués? <b>Inf.</b> A[w]ta <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería? <b>Inf.</b> A[l]ta <b>Pesq.</b> A[l]ta en español ¿y en portugués? <b>Inf.</b> A[w]to ou a[w]ta también	<b>Explícito 2</b>  Confundiou-se em sua resposta	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de explicar as diferenças entre os sons /l/ e /w
	<b>4- Sofro mucho com a sua au[z]ência</b>	✓ Em português	<b>Inf.</b> Português totalmente <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra sería diferente si fuera mezclada? <b>Inf.</b> Acho que Au[z]ência <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería? <b>Inf.</b> Au[s]ente... Au[z]ente <b>Pesq.</b> La palabra es au[z]ência ¿Cómo sería en español? <b>Inf.</b> Au[z]ente... não... Sua Au[s]encia <b>Pesq.</b> Entonces el sonido, ¿cuál sería diferente? <b>Inf.</b> Au[z]ente... Au[s]ente <b>Pesq.</b> ¿El sonido? <b>Inf.</b> Au[s]ente, a[l]s]ente	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta (generalização da líquida lateral em posição de coda, transformando [w] em [l])
		✓	<b>Inf.</b> Um pouquinho dos dois <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra está en qué lengua? <b>Inf.</b> Abri[l] <b>Pesq.</b> ¿Abri[l] está en? <b>Inf.</b> Em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Por qué?	<b>Explícito 3</b>	<b>Explícito 3</b>

	<p><b>6- Faço aniversário em abri[l]</b></p>	<p>Mesclada (palavra em espanhol)</p>	<p><b>Inf.</b> Porque Abri[l] tem mais o ele (letra) do que o normal, Abri[w], que é o erre (letra), o erre (letra) é igual do espanhol só que tá em português  <b>Pesq.</b> ¿Y en portugués sería?  <b>Inf.</b> Abri[w]  <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en la letra?  <b>Inf.</b> Ele (letra)</p>	<p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p>Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
--	--	---------------------------------------	---	------------------------------------	---

	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
<b>PARTICIPANTE</b>  <b>3</b>	<b>1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.</b>	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Pesq.</b> ¿En qué está la frase? <b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo? <b>Inf.</b> Tá, sí (...) <b>Inf.</b> Tá em espanhol e português... [r]ara <b>Pesq.</b> ¿Está mezclada? <b>Inf.</b> Mesclada, [r]aras <b>Pesq.</b> ¿[r]aras está en? <b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque... Ela se confundiu? <b>Pesq.</b> ¿Por qué está en español y no en portugués? ¿Cómo sería si fuera en portugués? <b>Inf.</b> [R]ara <b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es el sonido que es diferente? <b>Inf.</b> E[R]e (letra), e[r]e	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Embora tenha tido um pouco de dificuldade para explicar a sua resposta, foi capaz de justificá-la
	<b>2- Mi ca[z]a es verde y blanca.</b>	(X) Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Mesclada <b>Pesq.</b> Mezclada ¿La palabra está en? <b>Inf.</b> Blanca, é blanca <b>Pesq.</b> ¿Blanca está? <b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> En español... ¿Cómo sería se fuera en portugués? <b>Inf.</b> B[r]::anco... Branco	<b>Implícito</b>  Informações somente em bloco <b>(Foco na tradução)</b>	<b>Explícito 2</b>  Foi capaz de explicar diferenças entre as línguas
	<b>3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada</b>	(X) Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> ãh... Misturada <b>Pesq.</b> ¿Mezclada? <b>Inf.</b> Mesclada <b>Pesq.</b> ¿La palabra está? <b>Inf.</b> En español, es <b>baja</b> eu acho que é <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo? (O informante movimentou a cabeça indicando que sim) <b>Inf.</b> De [l]gada... Tá em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Está en español? <b>Inf.</b> Se fosse sim, seria magra... seria magra em português	<b>Implícito</b>  Informações somente em bloco <b>(Foco na tradução e no significado)</b>	<b>Explícito 1</b>  Foi capaz de explicar diferenças entre as línguas, porém, atendo-se somente a algumas palavras e suas traduções
	<b>4- Sofro mucho com</b>	✓ Em português	<b>Inf.</b> Toda em português <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaría diferente en español si estuviera mezclada con el español? <b>Inf.</b> Suefro? Não...	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase <b>(Foco na tradução)</b>	<b>Implícito</b>  Não foi capaz de justificar a sua resposta

	a sua au[z]ência		<b>Pesq.</b> ¿Suefro y qué más? <b>Inf.</b> Muy con ustedes... Não, suefro muy com a sua au[z]ência		
	5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	✓ Em espanhol	<b>Inf.</b> Toda en español <b>Pesq.</b> ¿Toda en español? <b>Inf.</b> [R]ápido se escreve com a letra e[R]e, em português seria assim <b>Pesq.</b> ¿Sería así? ¿Y cuál es la diferencia entonces? <b>Inf.</b> E[r]e	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
	6- Faço aniversário em abri[l]	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Está mesclada <b>Pesq.</b> ¿La palabra está? <b>Inf.</b> Abri[l], en español <b>Pesq.</b> ¿En español? <b>Inf.</b> Seria abri[w], meu aniversário é em abri[w] <b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es el sonido? <b>Inf.</b> Abr::i[l], e[R]e, e[r]e.. <b>Pesq.</b> ¿Es en la e[r]e? <b>Inf.</b> Não... o ele (letra L), ele	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta

PARTICIPANTE 4	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Tá, [r]aras tá em espanhol <b>Pesq.</b> En español ¿Por qué? ¿Por qué está en español? <b>Inf.</b> [r]:::aras (vibrando o "r") <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería en portugués? <b>Inf.</b> [R]aras <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en cuál sonido? <b>Inf.</b> [r]::: (vibrando o "r")	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	(X) Em espanhol	(Muitos ruídos ao fundo) <b>Inf.</b> Y blanca ou branca? <b>Pesq.</b> Bla <b>Inf.</b> ¿Blanca? Tá, tá tudo em espanhol <b>Pesq.</b> Tá ¿Cuál palabra estaría diferente si fuera en portugués? <b>Inf.</b> Verd[ <b>d</b> ]ji	<b>Implícito</b> Não foi capaz de julgar a frase.	<b>Explícito 2</b> Foi capaz de explicar as variações 'd[e]' e 'd]ji'

<p><b>3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada</b></p>	<p>✓ Mesclada (palavra em português)</p>	<p><b>Inf.</b> A[w]::ta <b>Pesq.</b> ¿Está en? <b>Inf.</b> Portugués <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> A[w]:::ta <b>Pesq.</b> ¿Y si fuera en español cómo sería? <b>Inf.</b> A[l]:::ta</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>4- Sofro muito com a sua au[z]ênci</b></p>	<p>✓ Em português</p>	<p><b>Inf.</b> Todas em português <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaría en español? <b>Inf.</b> Sofro muito... (pausa) Sofro muito com a sua au[z]ênci (repete algumas fazes as palavras, pensa alto) <b>Pesq.</b> ¿Si estuviera mezclada, cuál palabra estaría en español? <b>Inf.</b> Sofro muito com a sua au[z]ênci... au[z]ênci? <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería en español? <b>Inf.</b> Não, mucho, soffro com a sua au... não sei <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería en português la que hablaste antes? <b>Inf.</b> La au[z]ênci... Au[s]enci <b>Pesq.</b> ¿Cómo? <b>Inf.</b> Au[s]enci <b>Pesq.</b> Uhum</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Embora tenha tido dúvida em alguns momentos, foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b></p>	<p>✓ Em espanhol</p>	<p><b>Inf.</b> Tudo em espanhol <b>Pesq.</b> Toda en español ¿Por qué? <b>Inf.</b> [r]:::ápido, se escribe con la letra e[r]:::e <b>Pesq.</b> ¿Y en português sería? <b>Inf.</b> [R]ápido, se escreve <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en? <b>Inf.</b> Erre (letra) <b>Pesq.</b> En la e[r]e</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>6- Faço aniversário em abri[l]</b></p>	<p>✓ Mesclada (palavra em espanhol)</p>	<p><b>Inf.</b> Abri[l]::: em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería en português? <b>Inf.</b> Faço aniversário em Abri[w] <b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es el sonido que es diferente? <b>Inf.</b> Abri[l]::: e Abri[w]</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta</p>

PARTICIPANTE 5	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<p>Inf. ãh, mezclada</p> <p><b>Pesq.</b> Mezclada ¿La palabra está en portugués o en español?</p> <p>Inf. Tiene una palabra en español</p> <p><b>Pesq.</b> En español ¿Cuál es?</p> <p>Inf. [r]ara</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Por qué está en español y no en portugués?</p> <p>Inf. Porque ellos hablan [r]:::ara</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Y en portugués sería?</p> <p>Inf. [R]ara</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es el sonido que tiene diferencia?</p> <p>Inf. El e[r]e (letra)</p> <p><b>Pesq.</b> La e[r]e</p> <p>Inf. La e[r]e, sí</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	(X) Em espanhol	<p>Inf. ãh, mezclada también</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra está en cuál lengua?</p> <p>Inf. Las cores, es blanca y no branca</p> <p><b>Pesq.</b> Tá, entonces, ¿está en?</p> <p>Inf. Portugués, la palabra</p> <p><b>Pesq.</b> ¿La palabra está en portugués?</p> <p>Inf. Sí</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra?</p> <p>Inf. Branca, blanca, é branca</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Blanca o branca?</p> <p>Inf. O cara falou branca (demonstrou dúvida)</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo?</p> <p>Inf. Uhum (Repete-se a gravação)</p> <p>Inf. Toda em espanhol</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Toda en español?</p> <p>Inf. Sí</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaría diferente si estuviera en español, mezclada con portugués, por ejemplo?</p> <p>Inf. Creo que blanca porque él habla branca daí parecia un e[r]e (letra) ao invés de ele (letra)</p>	<p><b>Implícito</b></p> <p>Informações somente em bloco (Foco nas palavras branca e blanca)</p>	<p><b>Explícito 2</b></p> <p>Foi capaz de explicar diferenças entre as línguas, atendo-se aos sons</p>	

<p><b>3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada</b></p>	<p>(X) Em espanhol</p>	<p><b>Inf.</b> Es español <b>Pesq.</b> ¿Todo español? <b>Inf.</b> Pode repetir? <b>Pesq.</b> Sí (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Sí, es español <b>Pesq.</b> ¿En español? ¿Cuál palabra sería diferente? <b>Inf.</b> Creo que ninguna... A[l]ta tiene en las duas línguas <b>Pesq.</b> Tá ¿Está todo en español entonces? <b>Inf.</b> Sí, creo</p>	<p><b>Implícito</b> Informações somente em bloco (Foco na palavra <i>alta</i>)</p>	<p><b>Implícito</b> Não foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>4- Sofro muito com a sua au[z]ência</b></p>	<p>✓ Em português</p>	<p><b>Inf.</b> Es toda en português <b>Pesq.</b> ¿Tienes idea de cuál palabra estaría diferente si estuviera en español? <b>Inf.</b> No</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Implícito</b> Não foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b></p>	<p>✓ Em espanhol</p>	<p><b>Inf.</b> Es español <b>Pesq.</b> ¿Toda en español? <b>Inf.</b> Sí <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque ella habló con el sotaque e no habló ninguna palabra en português <b>Pesq.</b> ¿Cuál estaría diferente si estuviera en português? <b>Inf.</b> No sé también <b>Pesq.</b> ¿No sabes? (o restante da gravação está incompreensível) <b>Inf.</b> Escreve, daí não seria com b, seria com v, só isso</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Implícito</b> Não foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>6- Faço aniversário em abri[l]</b></p>	<p>✓ Mesclada (palavra em espanhol)</p>	<p><b>Inf.</b> Es mezclada <b>Pesq.</b> ¿Está mezclado? ¿La palabra está en? <b>Inf.</b> Pode repetir? <b>Pesq.</b> Sí (Repete-se a gravação) (...) <b>Inf.</b> Entonces está mezclado el mes <b>Pesq.</b> ¿Está en? <b>Inf.</b> Español <b>Pesq.</b> Español ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque no se habla así en Brasil, en Brasil...en português <b>Pesq.</b> ¿Cómo se hablaría? <b>Inf.</b> Abri[l] <b>Pesq.</b> ¿En português? <b>Inf.</b> Sí, abri[l] <b>Pesq.</b> ¿Han? <b>Inf.</b> ele fala abri[w] <b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es la</p>	<p><b>Explícito 3</b> Embora tenha se atrapalhado um pouco, foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de explicar diferenças entre as línguas, atendo-se aos sons</p>

			diferencia entre los sonidos? <b>Inf.</b> O ele (letra) <b>Pesq.</b> ¿La ele (letra)? <b>Inf.</b> Sí, abri[w], abri[l]		
--	--	--	---	--	--

PARTICIPANTE 6	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	(X) Mesclada (palavra em português)	<b>Inf.</b> Bota de novo? <b>Pesq.</b> Uhum (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Pessoas tá em português <b>Pesq.</b> ¿Pessoas está en português? <b>Inf.</b> É	<b>Implícito</b> Informações somente em bloco	<b>Implícito</b> Não foi capaz de justificar a sua resposta
	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	(X) Mesclada (palavra em português)	<b>Inf.</b> Pode botar de novo? <b>Pesq.</b> Uhum (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Ai, não sei se 'branca' tá em português, o resto da frase espanhol <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo? <b>Inf.</b> Pode ser a última vez? <b>Pesq.</b> Uhum (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Ah, branca tá em português <b>Pesq.</b> ¿Portugués? <b>Inf.</b> E o resto da frase tá em espanhol	<b>Implícito</b> Informações somente em bloco	<b>Implícito</b> Não foi capaz de justificar a sua resposta
	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	(X) Em espanhol	<b>Inf.</b> Toda em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaría diferente si estuviera en português, por ejemplo? <b>Inf.</b> Bota de novo, por favor? <b>Pesq.</b> Uhum (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> A[w]ta <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería? <b>Inf.</b> A[l]ta <b>Pesq.</b> ¿A[l]ta? <b>Inf.</b> É, eu acho <b>Pesq.</b> Uhum	<b>Implícito</b> Informações somente em bloco	<b>Explícito 2</b> Embora tenha se confundido em sua resposta, conseguiu perceber diferenças entre [l] e [w]

<p><b>4- Sofro muito com a sua au[z]ência</b></p>	<p>✓ Em português</p>	<p><b>Inf.</b> Toda em português  <b>Pesq.</b> ¿Hum?  <b>Inf.</b> Toda em português  <b>Pesq.</b> ¿Toda en portugués?  <b>Inf.</b> Movimenta a cabeça indicando que “sim”  <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaria en español?  <b>Inf.</b> Deixa eu ouvir de novo (Repete-se a gravação)  <b>Pesq.</b> ¿Cuál sería?  <b>Inf.</b> Acho que não tem  <b>Pesq.</b> ¿Hum?  <b>Inf.</b> Tem uma palavra em espanhol?  <b>Pesq.</b> ¿Cuál?  <b>Inf.</b> Dessa frase?  <b>Pesq.</b> No, si estuviera en español, ¿alguna palabra que estaria diferente?  <b>Inf.</b> Au[s]encia?  <b>Pesq.</b> ¿Sería entonces au[s]encia?  <b>Inf.</b> É, mas tá em português</p>	<p><b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b></p>	<p>✓ Em espanhol</p>	<p><b>Inf.</b> Tá toda em espanhol  <b>Pesq.</b> ¿Toda en español? ¿Por qué?  <b>Inf.</b> Por causa dos e[R]es  <b>Pesq.</b> ¿De la e[r]e?  <b>Inf.</b> É  <b>Pesq.</b> ¿Cuál es la diferencia?  <b>Inf.</b> E[R]e, tipo [r]ápido e [R]ápido</p>	<p><b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p><b>6- Faço aniversário em abri[l]</b></p>	<p>✓ Mesclada (palavra em espanhol)</p>	<p><b>Inf.</b> Abri[w] tá em... em espanhol e o resto da frase em português  <b>Pesq.</b> ¿Por qué que está en español?  <b>Inf.</b> Porque ele disse Abri[l] e é Abri[w]  <b>Pesq.</b> Y sería, ¿en portugués sería?  <b>Inf.</b> Abri[w]</p>	<p><b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta</p>

GRUPO: Adultos

PARTICIPANTE 7	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	(X) Mesclada (palavra em português)	Inf. ãh, mesclada Pesq. ¿Mezclado? ¿Cuál palabra está en qué lengua? Inf. Pessoas e dignas em espa... em português Pesq. Tá, vamos a la segunda	Implícito Informações somente em bloco	Implícito Não foi capaz de justificar a sua resposta
	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	(X) Mesclada (palavra em espanhol)	(O informante pede para escutar novamente a gravação) Inf. Em espanhol Pesq. ¿Toda en español? Inf. Sí Pesq. ¿Cuál palabra estaría diferente si estuviera mezclada? ¿La frase? Inf. E Pesq. ¿Hum? Inf. ¿E? Pesq. ¿Hum? Inf. E... l e E Pesq. Ah, sí	Implícito Informações somente em bloco	Implícito Não foi capaz de justificar a sua resposta (estabeleceu apenas relação grafema/fonema)
	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	✓ Mesclada (palavra em português)	Inf. É... Mesclada Pesq. ¿Mezclada? ¿Cuál palabra está mezclada? Inf. A[l]ta...A[w]ta Pesq. ¿Está en? Inf. En português... A[l]ta Pesq. A[l]ta está en português ¿por qué? ¿Cuál sonido? Inf. De 'u' (letra) Pesq. Tá ¿Cómo fue dicho? Inf. Parece a[w]ta Pesq. ¿Y si fuera en español sería? Inf. A[l]ta	Explícito 3 Foi capaz de julgar a frase	Explícito 3 Foi capaz de justificar a sua resposta
	4- Sofro muito com a sua au[z]ência	✓ Em português	Inf. ãh, toda em português Pesq. Uhum ¿Cuál palabra estaría diferente, si estuviera mezclada, por ejemplo? Inf. No sé, creo que no está	Explícito 3 Foi capaz de julgar a frase	Implícito Não foi capaz de justificar a sua resposta

<p><b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b></p>	<p>✓ Em espanhol</p>	<p><b>Inf.</b> Toda en español <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque todos os e[r]es (letra) están claros <b>Pesq.</b> ¿Entonces la diferencia está en el sonido? <b>Inf.</b> Sí</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 2</b> Foi capaz de justificar sua resposta, porém não claramente</p>
<p><b>6- Faço aniversário em abri[l]</b></p>	<p>✓ Mesclada (palavra em espanhol)</p>	<p><b>Inf.</b> Está mesclada <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque Abri[w] es portugués... La misma diferencia de u y o 'ele'(letra) de a[l]ta <b>Pesq.</b> ¿Está portugués? <b>Inf.</b> Abri[l] está en portugués <b>Pesq.</b> Uhum Tá, ¿pero la frase estaba toda en? <b>Inf.</b> Toda en español y e[l]e (letra) <b>Pesq.</b> Al revés, 'Faço aniversário em...' <b>Inf.</b> Hein? <b>Pesq.</b> Tú hablaste el contrario <b>Inf.</b> Ah, então é isso (incomprensível) <b>Pesq.</b> La frase era 'Faço aniversário em...' <b>Inf.</b> En Abri[l] <b>Pesq.</b> ¿Entonces la palabra está en? <b>Inf.</b> Español <b>Pesq.</b> ¿Sería cómo si fuera en portugués? <b>Inf.</b> Abri[w]</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de explicar as diferenças entre // e /w</p>

<p><b>Frases (estímulos)</b></p>	<p><b>Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?</b></p>	<p><b>Explicação dada pelo informante</b></p>	<p><b>Nível de Consciência da Língua (julgamento)</b></p>	<p><b>Nível de Consciência de Sons (explicação)</b></p>
<p><b>1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.</b></p>	<p>✓ Mesclada (palavra em espanhol)</p>	<p><b>Inf.</b> É... Palavra [r]ara tá em espanhol <b>Pesq.</b> ¿La palabra? <b>Inf.</b> [r]ara <b>Pesq.</b> ¿Está en español? <b>Inf.</b> Sí <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Pelo e[R]e (letra), sonido</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta</p>

PARTICIPANTE 8

		<p><b>Pesq.</b> ¿El sonido de la e[r]e (letra?)  <b>Inf.</b> É, é.. [r]a  <b>Pesq.</b> Uhum</p>		
<p>2- Mi ca[z]a es verde y blanca.</p>	<p>✓          Mesclada (palavra em português)</p>	<p><b>Inf.</b> Mi ca[z]a é? (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> Acho que o verd[e] tá em espanhol, verd[e], verd[e] é verd[e] mesmo?  <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo? (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> É o ver[<b>df</b>]i, verd[e] ele falou... Ver[<b>df</b>]i... Verd[e] é vierd[e] não é? Não  <b>Pesq.</b> Tá ¿Cuál es tu respuesta? ¿Está en portugués, en español o mezclada?  <b>Inf.</b> Verd[e] tá em português, tá mesclada</p>	<p><b>Explícito 3</b>          Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 2</b>          Foi capaz de explicar as variações 'd[e]' e 'df]i'</p>
<p>3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada</p>	<p>✓          Mesclada (palavra em português)</p>	<p><b>Inf.</b> É... Carmen és a[w]ta? Coloca de novo (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> A[w]ta ela falou... A[w]ta tá em português  <b>Pesq.</b> ¿Y lo restante?  <b>Inf.</b> Em espanhol  <b>Pesq.</b> En español... Entonces está mezclada ¿Por qué?  <b>Inf.</b> Porque falou a[w]ta e não A[l]ta  <b>Pesq.</b> ¿Entonces si fuera en portugués sería?  <b>Inf.</b> A[l]ta... Não, em português a[w]ta e em espanhol a[l]ta</p>	<p><b>Explícito 3</b>          Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b>          Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
<p>4- Sofro mucho com a sua au[z]ência</p>	<p>✓          Em português</p>	<p><b>Inf.</b> Em português todas  <b>Pesq.</b> ¿Si fuera mezclada, cuál palabra estaría en español?  <b>Inf.</b> Talvez au[z]ência  <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería?  <b>Inf.</b> Au[s]ência, quem sabe  <b>Pesq.</b> Uhum</p>	<p><b>Explícito 3</b>          Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b>          Foi capaz de justificar a sua resposta, porém, não chegou a mencionar os sons /s/ e /z/</p>
<p>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</p>	<p>✓          Em espanhol</p>	<p><b>Inf.</b> Espanhol  <b>Pesq.</b> ¿Solamente en español?  <b>Inf.</b> Sí  <b>Pesq.</b> ¿Por qué?  <b>Inf.</b> Pelo [r]ápido si escribe con la letra... Toda palabra</p>	<p><b>Explícito 3</b>          Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 2</b>          Foi capaz de justificar a sua resposta, porém, não</p>

			tá em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Toda la frase? <b>Inf.</b> É, toda a frase <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería si fuera en portugués? <b>Inf.</b> [R]ápido se escreve com a letra e[R]e <b>Pesq.</b> Uhum		chegou a mencionar os sons /R/ e /r/
<b>6- Faço aniversário em abri[l]</b>	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Abri[l] tá em espanhol <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería si fuera toda en portugués? <b>Inf.</b> Faço aniversário em Abri[w]... Abri[w] porque em espanhol força mais o e[l]e (letra) <b>Pesq.</b> Uhum	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta	

<b>PARTICIPANTE 9</b>	<b>Frases (estímulos)</b>	<b>Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?</b>	<b>Explicação dada pelo informante</b>	<b>Nível de Consciência da Língua (julgamento)</b>	<b>Nível de Consciência de Sons (explicação)</b>
	<b>1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.</b>	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> Hum... Yo no escuché derecho, él dice personas ou pessoas? <b>Pesq.</b> Personas <b>Inf.</b> Personas, entonces está en español <b>Pesq.</b> Uhum ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque el sonido de la palabra persona... Sí, persona está con e[r]e (letra)... Sí <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo? ¿Puede ser? <b>Inf.</b> Puede ser (Repete-se a gravação) <b>Pesq.</b> Pessoas <b>Inf.</b> Hum... <b>Pesq.</b> Pessoas dignas <b>Inf.</b> Ah, tá, entonces está en portugués, yo no escuché... ãh... La frase está en portugués, ¿pero la palabra [r]aras no está en español? <b>Pesq.</b> Tá, ¿Entonces está? <b>Inf.</b> Mezclada <b>Pesq.</b> Tá <b>Inf.</b> Sí, está mezclada porque la palabra [r]aras está en español, el sonido es diferente del portugués	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta

			<p><b>Pesq.</b> Uhum ¿Cuál palabra que está entonces?  <b>Inf.</b> [r]aras  <b>Pesq.</b> El sonido, ¿en cuál que está?  <b>Inf.</b> e[r]e (letra)</p>		
2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	✓ Mesclada (palavra em português)	<p><b>Inf.</b> ãh, también está mezclado porque la palabra ca... ca[s]a está con sonido de 'ze' (letra) que no tiene en español  <b>Pesq.</b> ¿No tiene?  <b>Inf.</b> El sonido /z/ no hay en español  <b>Pesq.</b> Sí</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de justificar a sua resposta</p>	
3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	✓ Mesclada (palavra em português)	<p><b>Inf.</b> ¿Puedo escuchar de nuevo?  <b>Pesq.</b> Sí  (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> Yo creo que está mezclada también  (Pausa)  <b>Pesq.</b> ¿Mezclada?  <b>Inf.</b> ãh  <b>Pesq.</b> ¿Cuál? Está mezclado ¿la palabra está en?  <b>Inf.</b> Carmen, en portugués, ¿no?  <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo?  <b>Inf.</b> Uhum  (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> ãh, é, yo creo que la 'e' (letra) también, 'e'... La palabra Carmen y la letra 'e'  <b>Pesq.</b> Tá ¿Y está en qué? ¿Está en qué?  <b>Inf.</b> En portugués  <b>Pesq.</b> ¿Todo en portugués?  <b>Inf.</b> No, mezclada... ãh, está mezclado la frase  <b>Pesq.</b> Tá y la palabra en portugués  <b>Inf.</b> Uhum  <b>Pesq.</b> ¿Por qué?  <b>Inf.</b> Porque el sonido, en el español de dice Carme[n], ¿no? Y en portugués Carme[m]</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 1</b></p> <p>Embora não tenha conseguido explicar claramente, demonstrou sensibilidade fonológica</p>	
4- Sofro muito com a sua au[z]ência	✓ Em português	<p><b>Inf.</b> En portugués  <b>Pesq.</b> ¿Toda en portugués?  <b>Inf.</b> Toda en portugués... Sí  <b>Pesq.</b> ¿Por qué que no está en portugués?  <b>Inf.</b> Por cau[z]a de la pronunciación de las palabras y principalmente</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Implícito</b></p> <p>Não foi capaz de justificar a sua resposta</p>	

			por... la palabra mucho que digo... He dicho muito, ¿no?		
	5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	✓ Em espanhol	<p><b>Inf.</b> ãh, toda en español</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Toda en español? ¿Por qué?</p> <p><b>Inf.</b> Por cau[z]a de los sonidos de las palabras y [r]::ápido, la e[r]e (letra) es bien marcada</p> <p><b>Pesq.</b> Uhum</p>	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta
	6-Faço aniversário em abri[l]	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<p><b>Inf.</b> Mezclada porque la palabra Abri[l] está en español</p> <p><b>Pesq.</b> Sí</p>	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 2</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta, porém, não chegou a mencionar os sons /l/ e /w/

PARTICIPANTE  10	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<p><b>Inf.</b> Mezclado</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Mezclado?</p> <p><b>Inf.</b> Mezclado</p> <p><b>Pesq.</b> ¿La palabra está en?</p> <p><b>Inf.</b> ãh?</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Y la palabra que está mezclada está en portugués o en español?</p> <p><b>Inf.</b> En portugués</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo?</p> <p><b>Inf.</b> Sí (Repete-se a gravação)</p> <p><b>Inf.</b> Cada vez?</p> <p><b>Pesq.</b> Mais [r]aras</p> <p><b>Inf.</b> Ah, a frase está toda em português, só [R]a... [R]aras que é español</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Está en español?</p> <p><b>Inf.</b> Sí</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Por qué que está en español?</p> <p><b>Inf.</b> [R]aras</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Por qué?</p> <p><b>Inf.</b> ãh, a pronúncia né do</p>	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b>  Foi capaz de justificar a sua resposta,

			e[R]e (letra) <b>Pesq.</b> ¿Es diferente del portugués? <b>Inf.</b> Sí <b>Pesq.</b> ¿Sí? <b>Inf.</b> Sí, [r]aras		
<b>2- Mi ca[z]a es verde y blanca.</b>	✓ Mesclada (palavra em português)		<b>Inf.</b> A frase está en español <b>Pesq.</b> ¿Toda en español? <b>Inf.</b> No, mesclada, é ca[z]a em português <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Da pronúncia do 's' (letra) ali que é... Se fosse em espanhol seria ca[s]a, mas em português é ca[z]a <b>Pesq.</b> Uhum	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
<b>3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada</b>	✓ Mesclada (palavra em português)		<b>Inf.</b> Mesclada <b>Pesq.</b> ¿Palabra? <b>Inf.</b> A[w]ta... é português a[w]ta <b>Pesq.</b> Uhum ¿Por qué no está en español? <b>Inf.</b> Se fosse em espanhol seria A[!]ta <b>Pesq.</b> Uhum	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
<b>4- Sofro mucho con su ausencia</b>	✓ Em português		<b>Inf.</b> Toda em português <b>Pesq.</b> ¿Y cómo sería en español? <b>Inf.</b> Sofro mucho con su au[s]encia <b>Pesq.</b> Uhum	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 2</b> Foi capaz de justificar a sua resposta, porém, não chegou a mencionar os sons /s/ e /z/
<b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b>	✓ Em espanhol		<b>Inf.</b> Tudo en español <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Porque tá em espanhol todas as coisas <b>Pesq.</b> Sería en portugués, por ejemplo, mezclado en portugués ¿cuál palabra sería diferente? <b>Inf.</b> ¿Mezclado? <b>Pesq.</b> Sí <b>Inf.</b> Como é que era a frase? (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> [r]ápido <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería? <b>Inf.</b> [R]ápido <b>Pesq.</b> Sí	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
	✓		<b>Inf.</b> A frase está em português, somente Abri[!] <b>Pesq.</b> Uhum ¿Está en?	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de

	<b>6- Faço aniversário em abri[!]</b>	Mesclada (palavra em espanhol)	<b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿En español? ¿Cómo sería si fuera en portugués? <b>Inf.</b> Abri[w] <b>Pesq.</b> ¿Y fue dicho? <b>Inf.</b> Abri[!] <b>Pesq.</b> Uhum	julgar a frase	justificar a sua resposta
--	---------------------------------------	--------------------------------	---	----------------	---------------------------

PARTICIPANTE 11	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	(X) Mesclada (palavra em português)	<b>Inf.</b> ¿Puedes repetir? <b>Pesq.</b> Sí (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Mezclado <b>Pesq.</b> ¿Mezclado? ¿La palabra está en portugués o en español? <b>Inf.</b> En portugués, dignas <b>Pesq.</b> Tá	<b>Implícito</b> Informações somente em bloco	<b>Implícito</b> Não foi capaz de justificar a sua resposta
	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	✓ Mesclada (palavra em português)	<b>Inf.</b> Creo que mezclada porque 'mi ca[z]a es verde y blanca' <b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es la palabra que está en otra lengua? <b>Inf.</b> Más una vez <b>Pesq.</b> Sí (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Ca[z]a <b>Pesq.</b> ¿Está en? <b>Inf.</b> Portugués <b>Pesq.</b> Portugués ¿Por qué? <b>Inf.</b> Ca[z]a e não ca[s]a <b>Pesq.</b> Tá, entonces el sonido que está diferente ¿cuál es? <b>Inf.</b> 'S' (letra) <b>Pesq.</b> Sí	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	✓ Mesclada (palavra em português)	<b>Inf.</b> Carmen es a[!] ta y de[!] gada <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar nuevo? <b>Inf.</b> Uhum (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Yo creo que está mezclada también (Pausa) <b>Inf.</b> Mezclada, a[!] ta, a[w] ta... É difícil de ouvir pelo som assim né... Creo que está	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta e de explicar as diferenças entre // e /w/

		<p>todo en español, no sé</p> <p><b>Pesq.</b> Tá ¿Qué quieres hacer? ¿Contestar o escuchar de nuevo?</p> <p><b>Inf.</b> Escuchar de nuevo (Repete-se a gravação)</p> <p><b>Inf.</b> Es a[w]ta, portugués, a[w]ta</p> <p><b>Pesq.</b> ¿A[w]ta está en portugués por qué?</p> <p><b>Inf.</b> A[w]ta, a[l]ta</p> <p><b>Pesq.</b> Tá, ¿entonces en español sería?</p> <p><b>Inf.</b> A[l]ta</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Y en portugués?</p> <p><b>Inf.</b> A[w]ta</p> <p><b>Pesq.</b> Tá, ¿entonces la diferencia está en cuál sonido?</p> <p><b>Inf.</b> Ele (letra)</p> <p><b>Pesq.</b> Sí</p>		
4- Sofro muito com a sua au[z]ência	✓ Em português	<p><b>Inf.</b> Tudo em português</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Toda en portugués? ¿Cuál palabra estaría diferente si estuviera mezclada? Así, sonido, en las palabras en sí</p> <p><b>Inf.</b> Sofro muito com a tua au[z]ên... com a tua... Sofro, soffro</p>	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Implícito</b> Não Foi capaz de justificar a sua resposta
5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e	✓ Em espanhol	<p><b>Inf.</b> [r]ápido se escribe con la letra e[r]e... Tá tudo em espanhol</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Toda en español? ¿Por qué?</p> <p><b>Inf.</b> Por causa dos sons, tipo [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</p> <p><b>Pesq.</b> Tá, ¿entonces cuál es la diferencia del sonido?</p> <p><b>Inf.</b> E[r]:::e (letra)</p>	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
6- Faço aniversário em abri[l]	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<p><b>Inf.</b> Es mezclado, o Abri[l] está en español</p> <p><b>Pesq.</b> ¿Cómo sería si fuera en portugués?</p> <p><b>Inf.</b> Abri[w]</p>	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta

	Frases (estímulos)	Respostas para a pergunta: Em que língua está a frase que você escutou?	Explicação dada pelo informante	Nível de Consciência da Língua (julgamento)	Nível de Consciência de Sons (explicação)
	1- Pessoas dignas estão cada vez mais [r]aras.	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<p><b>Inf.</b> La palabra [r]aras está en español  <b>Pesq.</b> ¿En español?  <b>Inf.</b> Sí  <b>Pesq.</b> ¿Por qué?  <b>Inf.</b> Porque el sonido es [r]aras y no [R]aras  <b>Pesq.</b> ¿La diferencia entonces está en cuál sonido?  <b>Inf.</b> E[r]e (letra  <b>Pesq.</b> ¿En la e[r]e?  <b>Inf.</b> Sí</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de justificar a sua resposta</p>
	2- Mi ca[z]a es verde y blanca.	(X) Em espanhol	<p><b>Inf.</b> En español  <b>Pesq.</b> ¿En español?  <b>Inf.</b> Sí</p>	<p><b>Implícito</b></p> <p>Informações somente em bloco</p>	<p><b>Implícito</b></p> <p>Não foi capaz de justificar a sua resposta</p>
	3- Carmen es a[w]ta y de[w]gada	✓ Mesclada (palavra em português)	<p><b>Inf.</b> ah...  <b>Pesq.</b> ¿Quieres escuchar de nuevo?  <b>Inf.</b> Uhum  (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> De[w]gada? Carmen? Aí, eu não sei... Acho que Carmen, acho que o nome dela né... Carmen  <b>Pesq.</b> No sé, tú que sabes, ¿quieres escuchar de nuevo?  <b>Inf.</b> Sí  (Repete-se a gravação)  <b>Inf.</b> Carmen, sí, yo pienso que está en portugués  <b>Pesq.</b> Tá ¿Entonces mezclada, palabra en portugués?  <b>Inf.</b> Sí</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de julgar a frase</p>	<p><b>Implícito</b></p> <p>Não foi capaz de justificar a sua resposta</p>
	4- Sofro mucho com a sua	✓	<p><b>Inf.</b> Português  <b>Pesq.</b> ¿Cuál palabra estaría en español si estuviera mezclada? El sonido  <b>Inf.</b> Desta atividade?  <b>Pesq.</b> Sí  <b>Inf.</b> Puede botar de nuevo?</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de</p>	<p><b>Explícito 3</b></p> <p>Foi capaz de</p>

	<b>au[z]ência</b>	Em português	<p><b>Pesq.</b> Uhum (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> Au[z]ência <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería? (Pausa) <b>Inf.</b> Não sei se au[z]ência é au[z]ência em espanhol, é? <b>Pesq.</b> Sí, ¿pero cómo sería dicha? <b>Inf.</b> Au[s]encia, ¿sí? <b>Pesq.</b> ¿Entonces el sonido? <b>Inf.</b> Com sonido 's' (letra) <b>Pesq.</b> Uhum</p>	julgar a frase	justificar a sua resposta
	<b>5- [r]ápido se escribe con la letra e[r]e</b>	✓ Em espanhol	<p><b>Inf.</b> En español <b>Pesq.</b> ¿Por qué? <b>Inf.</b> Por causa del sonido e[r]e (letra) <b>Pesq.</b> ¿Qué ocurre con la e[r]e? <b>Inf.</b> Ca[r]o, ãh... Ella dicho ca[r]o y no ca[R]o <b>Pesq.</b> Dijo <b>Inf.</b> Dijo <b>Pesq.</b> Ella dijo... Es otra frase <b>Inf.</b> Não é ca[R]o? (Repete-se a gravação) <b>Inf.</b> [r]ápido, sí, ella dice [r]ápido y e[r]e (letra) y no [R]ápido y e[R]e (letra) <b>Pesq.</b> Uhum</p>	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta
	<b>6- Faço aniversário em abri[l]</b>	✓ Mesclada (palavra em espanhol)	<p><b>Inf.</b> Abri[l] es en español <b>Pesq.</b> ¿Cómo sería si fuera en portugués? <b>Inf.</b> Abri[w] <b>Pesq.</b> ¿Entonces cuál es el sonido que está diferente? <b>Inf.</b> E[l]e (letra), la el... el <b>Pesq.</b> ¿La e[l]e (letra)? ¿Cómo sería si fuera en portugués? <b>Inf.</b> Abri[w] <b>Pesq.</b> Tá</p>	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de julgar a frase	<b>Explícito 3</b> Foi capaz de justificar a sua resposta