

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**

**MESTRADO EM LETRAS**

Marlene M. C. Festugato

**INTERFERÊNCIAS DA LÍNGUA *TALIAN* NO APRENDIZADO DO ESPANHOL:  
UM ESTUDO DE CASO**

PELOTAS/RS

2005

**MARLENE M. C. FESTUGATO**

**INTERFERÊNCIAS DA LÍNGUA *TALIAN* NO APRENDIZADO DO ESPANHOL:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre – área de concentração Lingüística Aplicada -, sob orientação do Professor Dr. Jorge Espiga.

PELOTAS/RS

2005

Deus nos dá anjos para nos  
guiar, proteger e acompanhar.  
À minha mãe GENI e  
minha irmã LUCILA,  
meus dois anjos.

## **AGRADECIMENTOS**

- À minha família, pelo apoio e compreensão;
  - Ao meu orientador, pela paciência, segura orientação e extremo profissionalismo;
  - Aos professores do Mestrado, em especial à professora Dra. Carmen Matzenauer, pela orientação, pelo carinho, amizade e apoio;
  - Aos colegas do mestrado, em especial, à Jeize, Marise, Maria Teresa, Elena, Roberta e Vanessa;
  - Às professoras Regina Kohlrausch, Sandra Predebon, Marley Pertile e Joselma Noal, da Universidade Regional Integrada – URI – Campus de Erechim, pelo auxílio, apoio e colaboração;
  - À professora Dr<sup>a</sup> Lionira Komosinski – Pró-reitora de Pesquisa, Ensino e Extensão da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – pelo carinho, amizade e apoio;
  - Ao professor Honório Tonial, pelo auxílio e apoio;
  - Às direções e coordenações das Escolas Estaduais: Agrícola de Erechim, Dr. João Caruso, Professor Mantovani e Professor João Germano Imlau, pela compreensão;
  - Às colegas da 15<sup>a</sup> Coordenadoria Regional de Educação, pelo apoio;
- A todos, minha gratidão.

## RESUMO

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa e análise dos dados sobre a interferência da língua *talian* no aprendizado de espanhol, língua estrangeira, mais especificamente sobre o emprego do tepe no lugar da vibrante múltipla, à luz da Teoria da Marcação Fonológica, baseada em Restrições e Procedimentos de Simplificação, de Andrea Calabrese (1995), a qual defende haver configurações ótimas e configurações de traços fonologicamente complexas. A Teoria da Marcação propõe, ainda, a existência de estratégias que reparam configurações complexas de traços distintivos que compõem os segmentos de diferentes línguas. Este estudo também mostra aspectos da fonologia das línguas, dos traços distintivos, da fonologia autosegmental, da geometria de traços, dos tipos de segmentos e dos princípios básicos para a aplicação de regras. O corpo teórico apresenta, ainda, alguns estudos realizados sobre a vibrante no Rio Grande do Sul e no Brasil. Para detectar e elencar as interferências, foram gravadas leituras de textos, as quais, transcritas e analisadas, permitiram o exame e a posterior descrição de trechos em que ocorrem episódios da interferência em questão. A análise foi realizada com base em fatores lingüísticos e extralingüísticos. A partir desta pesquisa, foi possível concluir que a língua materna interfere no aprendizado de uma língua estrangeira mas o fator local de residência apresenta-se como motivador de destaque para que a interferência permaneça.

Palavras-chave: Interferência. Teoria da Marcação Fonológica. Tepe. Vibrante múltipla.

## RESUMEN

El presente trabajo está constituido de un estudio y análisis de los datos sobre la interferencia de la lengua *talian* en el aprendizaje del español lengua extranjera, más específicamente sobre el uso de la vibrante simple en vez de la vibrante múltipla, a la luz de la Teoría de la Marcación Fonológica basada en Restricciones y Procedimientos de Simplificación, de Andrea Calabrese (1995), la cual defiende que hay configuraciones óptimas y configuraciones de rasgos fonológicamente complejas. La Teoría de la Marcación propone, aún, la existencia de estrategias que reparan configuraciones complejas de rasgos distintivos que componen los segmentos de diferentes lenguas. Este estudio también presenta aspectos de la fonología de las lenguas, de los rasgos distintivos, de la fonología autosegmental, de la geometría de los rasgos, de los tipos de segmentos y de los principios básicos para la aplicación de las reglas. El cuerpo teórico presenta, aún, algunos estudios realizados sobre la vibrante en Rio Grande do Sul y en Brasil. Para encontrar y presentar las interferencias, fueron grabadas lecturas de textos, las cuales, transcritas y analizadas, permitieron el examen y la posterior descripción de fragmentos de textos en los cuales ocurren los episodios de la interferencia en cuestión. El análisis fue realizado basado en factores lingüísticos y extralingüísticos. Desde ese estudio, es posible concluir que la lengua materna interfiere en el aprendizaje de una lengua extranjera, pero el factor local de residencia se presenta como la motivación destacada para que la interferencia permanezca.

Palabras-clave: Interferencia. Teoría de la Marcación Fonológica. Vibrante simple. Vibrante múltipla.

## LISTA DE SÍMBOLOS

[ɾ] - TEPE (tap ou flap)

[r] - VIBRANTE

/ɾ/ - FONEMA R-FRACO

/r/ - FONEMA R-FORTE

σ - UNIDADE DE SÍLABA

v - NÚCLEO

A - ATAQUE

R - RIMA

C - CONSOANTE

V - VOGAL

OCP - PRINCÍPIO DO CONTORNO OBRIGATÓRIO

& - COMPLEXIDADE RELATIVA (relative complexity)

[∅] - NÃO PRONUNCIADO

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de informantes selecionados .....	84
Tabela 2 - Local de residência.....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
1.1 LÍNGUA.....	17
1.2 DIALETO .....	20
1.3 INTERLÍNGUA .....	22
1.4 TALIAN.....	25
1.5 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA / BILINGUISMO .....	27
1.6 INTERFERÊNCIA.....	40
1.7 A FONOLOGIA DAS LÍNGUAS.....	45
1.8 TRAÇOS DISTINTIVOS .....	46
1.9 FONOLOGIA AUTOSSEGMENTAL.....	47
1.10 GEOMETRIA DE TRAÇOS .....	48
1.11 TIPOS DE SEGMENTOS .....	50
1.12 PRINCÍPIOS BÁSICOS.....	51
1.13 TEORIA DE MARCAÇÃO .....	52
1.14 TEORIA DE RESTRIÇÃO E REPARO DE CALABRESE .....	55
<b>1.14.1 Uma teoria de inventários fonológicos .....</b>	<b>60</b>
<b>1.14.2 Estratégias de reparo à restrição.....</b>	<b>66</b>
1.15 ESTUDOS SOBRE A VIBRANTE NO RIO GRANDE DO SUL E NO BRASIL .....	69

<b>1.15.1 O status da vibrante</b> .....	71
1.15.1.1 A interpretação de Câmara Jr.....	71
1.15.1.2 A interpretação de Lopez .....	72
1.15.1.3 Uma visão autossegmental .....	72
1.15.1.4 A posição de Miranda.....	73
1.15.1.5 A vibrante no Espanhol .....	73
1.16 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA .....	74
<b>1.16.1 Representação arbórea dos segmentos</b> .....	76
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>82</b>
2.1 OS DADOS DA PESQUISA .....	82
2.2 OS INFORMANTES .....	83
2.3 INSTRUMENTOS DE APOIO À COLETA DE DADOS .....	84
2.4 MÉTODO DE ANÁLISE.....	86
2.5 DEFINIÇÃO DOS FATORES .....	87
<b>2.5.1 Grupos de fatores lingüísticos</b> .....	88
<b>2.5.2 Grupos de fatores extralingüísticos</b> .....	89
<b>3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>91</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS GRUPOS DE INFORMANTES .....	92
<b>3.1.1 Primeiro semestre</b> .....	92
<b>3.1.2 Terceiro semestre</b> .....	93
<b>3.1.3 Quinto semestre</b> .....	93
<b>3.1.4 Sétimo semestre</b> .....	94
3.2 FATORES SELECIONADOS .....	95
<b>3.2.1 Fatores lingüísticos</b> .....	95
3.2.1.1 Posição pré-vocálica .....	95
3.2.1.2 Posição pós-vocálica.....	98
3.2.1.3 Posição inter-vocálica.....	101
3.2.1.4 Qualidade da vogal seguinte .....	103
3.2.1.5 Tonicidade da sílaba .....	104
<b>3.2.2 Fatores extralingüísticos</b> .....	105
3.2.2.1 Nível de adiantamento no estudo do espanhol .....	105

3.2.2.2 Tipo de produção lingüística.....	106
3.2.2.3 Local de residência.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

A propagação dos idiomas ocorre naturalmente sem escolher receptores. Por essa razão, a pesquisa apresenta-se como o caminho mais indicado para conhecer os idiomas propagados e, se for o caso, propor mudanças no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas em todo o mundo.

A Região do Alto Uruguai do Rio grande do Sul possui 80% de sua população constituída por descendentes de imigrantes italianos vindos da região norte da Itália, conhecida como Região do Vêneto. Essas famílias, inicialmente, por não saberem falar português e, posteriormente, como forma de preservar a memória dos antepassados, adotaram como língua do cotidiano o *talian*. Os filhos oriundos dessas famílias foram educados falando a língua *talian* em casa e nas situações informais de comunicação, indo aprender o português na escola, o que os caracteriza como falantes nativos dessa língua.

Como professora formada em Língua Espanhola e professora de Língua Italiana, percebi, durante minha formação e experiência, algumas interferências da língua *talian* manifestadas nos estudantes brasileiros, em específico, os

estudantes de graduação do Curso de Letras, universitários da Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, aprendizes de espanhol. Tais interferências, manifestadas também na língua portuguesa, levaram-me à decisão de realizar um trabalho visando a estudar a produção oral e escrita desses futuros professores e falantes da língua espanhola, considerando que, mesmo que esses futuros professores conhecedores do português e do espanhol e, no caso desta pesquisa, também do *talian*, intuem as dificuldades de expressão oral e escrita dos alunos e procurem saná-las, é preciso basear cientificamente as abordagens.

A Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul tem, no currículo de suas escolas, o ensino de língua estrangeira moderna, priorizando o espanhol devido à proximidade com países de fala espanhola. Diante disso, e por ser uma região atravessada pela rodovia do Mercosul, esta pesquisa vem contribuir para que os professores, a partir deste levantamento de problemas, tenham uma base teórico-científica para auxiliar no entendimento e avaliação das dificuldades orais e escritas, pois, apesar de já existir pesquisas que abordam as interferências da língua materna no aprendizado da Língua Espanhola, pouco se tem falado sobre a influência que a língua *talian* tem sobre os aprendizes de espanhol.

Portanto, este trabalho desenvolveu-se com o objetivo maior de realizar um levantamento e análise de determinadas questões fonético-fonológicas com vistas a detectar, na expressão oral e escrita espanhola da comunidade investigada, os traços característicos da língua materna *talian*. Também objetivou identificar e descrever as dificuldades fonético-fonológicas apresentadas por alunos descendentes de italianos oriundos da região norte da Itália cuja língua materna é

o *talian* e verificar quais interferências da língua materna permanecem à medida que a promoção do nível de aprendizado de espanhol vai ocorrendo.

Algumas hipóteses permearam a investigação. São elas: determinados fatos lingüísticos detectados nas expressões orais e escritas dos estudantes universitários gaúchos da Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, descendentes de imigrantes italianos vindos da região norte da Itália, aprendizes de espanhol como terceira língua, são oriundos da interferência da língua materna, nesse caso, o *talian*; quanto mais avança o aprendizado da terceira língua, menos se observa a interferência da língua materna, e os erros cometidos pelos alunos são devidos à transferência de estratégias da L1.

Os alunos sujeitos da pesquisa têm, na sua maioria, como língua materna ou língua de comunicação informal e de ambiente doméstico, o *talian*; a língua que usam nas relações, adicionalmente, formais e de trabalho, é português, e são aprendizes de espanhol.

Tal situação de plurilingüismo funcional, em que há uma alternância, por parte do falante, entre as línguas que domina, corresponde à noção de diglossia de Fishman (apud PRIDE & HOLMES, 1971, p. 75), que atribui tal alternância à especificidade das funções sociais, na medida em que estas condicionam a escolha da língua a ser usada, em cada caso, na comunidade.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, os quais, em sua maioria, subdividem-se em seções secundárias e terciárias. Quanto ao aspecto

metodológico, segue a norma 14724/2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas a qual afirma:

[...] todas as folhas do trabalho, a partir da folha de rosto, devem ser contadas sequencialmente. A numeração é colocada a partir da primeira folha da parte TEXTUAL, em algarismos arábicos, no canto superior direito da folha, a 2 cm da borda superior. Havendo apêndice ou anexo, suas folhas devem ser numeradas de maneira contínua e sua paginação deve dar seguimento à do texto principal. ABNT, 2002.

O capítulo 1º diz respeito à parte introdutória, na qual se encontram os objetivos e as hipóteses que nortearam a realização do trabalho e um relato sucinto sobre as diferentes partes da pesquisa.

O capítulo 2º é responsável pelo suporte teórico de que se utilizou a pesquisadora, a fim de embasar o trabalho realizado.

O capítulo 3º visa à apresentação da metodologia empregada na pesquisa: instrumentos de apoio e procedimentos utilizados para a coleta de dados, critérios para a escolha dos informantes e grupos de fatores controlados na pesquisa.

O capítulo 4º concerne à descrição, análise e interpretação dos dados desta pesquisa, dando-se especial atenção à produção oral e escrita da vibrante.

O capítulo 5º respeita às conclusões do trabalho.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A linguagem é o instrumento que o homem usa para estabelecer relações ou comportamentos, interagindo socialmente, cuja função é comunicar e interagir com o interlocutor, modificando suas convicções e julgamentos. Ao estudarmos os processos constitutivos da linguagem, postulamos unidades maiores que a frase, isto é, analisamos as diferentes formas de manifestação do significado do discurso e interpretamos o significado para explicar as intenções que afloram nos enunciados. As palavras são os instrumentos que auxiliam a captar as inferências e a orientação argumentativa de um texto, pois todo sujeito, ao dizer, produz um gesto mínimo de interpretação que caracteriza a inscrição de seu dizer no interdiscurso para que ele faça sentido.

Na verdade, muito pouco se sabe ainda sobre a linguagem efetivamente utilizada nos diferentes contextos das atividades humanas. Os conhecimentos que os seres humanos possuem, sua identidade, seus relacionamentos sociais e sua própria vida são em grande parte determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem e consomem. Pode-se mesmo afirmar que a própria cultura de um país, como um todo, é caracterizada pelo conjunto dos gêneros textuais produzidos e utilizados pelos seus cidadãos.

Segundo Meurer (2000, p. 88), “a linguagem se inter-relaciona com as estruturas sociais, as quais são constituídas e existem como resultado do uso que as pessoas fazem de regras e recursos”. O que permite que nos comuniquemos são os códigos da linguagem.

Segundo Benincá, ao prefaciar a obra de Tonial (2001), juntando códigos e expressões, formamos uma língua, que é algo sagrado. Os descendentes de imigrantes, ao falarem sua língua materna, estão, não só preservando a língua, mas, também, sua história, sua cultura, seus costumes, seu jeito de comunicar e sua identidade de povo.

O processo político-econômico desencadeado na Europa do século XIX forçou o processo emigratório. Verdadeiros contingentes populacionais dirigiram-se para a América em busca de melhores condições de vida. Na América, esses imigrantes oriundos da Europa, por falarem a língua materna, passaram por situações de ridicularização, prisão e até negação da sua identidade como indivíduos pertencentes a uma nação.

Aportando em novas terras, encontraram-se sujeitos das mais diversas regiões, principalmente do norte da Itália, onde há vários dialetos. O Brasil, especificamente a Região Sul, devido às condições geográficas semelhantes, abrigou uma grande parcela dessa população sem terra, sem pátria e cheia de esperanças. Essa nova situação obrigou-os a se adaptarem a novas estruturas sociais, entre as quais, a língua, pois eram possuidores de uma língua materna que os identificava e passaram a conviver com novas situações de comunicação, entre as quais, a língua portuguesa.

Em termos lingüísticos, o fenômeno ocorrido na Região Sul do Brasil, em especial, na região norte do Rio Grande do Sul, pode ser caracterizado como uma enorme enciclopédia de mescla lingüística, pois aqui se encontraram friulanos, lombardos, trentinos, venezianos, paduanos, vicentinos e habitantes de tantas outras regiões italianas, cada uma com seu dialeto. Perdidos nesse emaranhado de falas, para que houvesse entendimento e comunicação, naturalmente prevalecia o dialeto do maior número de falantes e/ou de maior prestígio. Segundo Confortin (1998, p. 29),

[...] a evolução havida obedeceu três etapas: numa primeira etapa, cada imigrante ficou com seu dialeto; numa segunda, desapareceram os dialetos menos representativos e criaram-se grupos dialetais; numa terceira, todos os dialetos se fundiram num único dialeto comum, a *koiné*, usada no comércio, nas comunicações sociais entre as comunidades distantes, na comunicação jornalística da época e na literatura escrita. A esta língua comum, progressivamente, foram sendo incluídos empréstimos da língua portuguesa. O contato com o novo ambiente, a necessidade de vencê-lo e a ausência de escolas e professores de português fizeram com que a maioria dos colonos recorresse a empréstimos do português ou então, criassem termos novos para aquelas coisas, situações ou atividades para as quais não existiam palavras na língua italiana.

Dessa mistura de dialetos surgiu o “*Talian*”. Essa denominação é oriunda da necessidade de nomear o código lingüístico resultante que uns chamavam de dialeto; outros, de vêneto; outros, de língua vêneta.

## 1.1 LÍNGUA

O termo “língua” apresenta, como problema, a grande variedade de sua aplicação e as inúmeras definições a ela atribuídas. Alguns focalizam no conceito

geral de língua; outros, na noção específica de língua. De acordo com o dicionário Webster's, publicado em 1961, várias são as definições para o termo "língua"; entre elas, podemos citar:

As palavras, sua pronúncia, e os métodos de combiná-las, usados e entendidos por uma comunidade considerável e estabelecido por longo uso; um sistemático meio de comunicar idéias ou sentimentos pelo uso de sinais, sons, gestos ou marcas convencionalizados que têm significados entendidos; uma maneira ou uso especial de expressão.

Elia (2000; in CARVALHO, 2004, p. 3) conceitua língua como "falar de uma comunidade, estruturalmente diferenciado, portador de apreciável tradição cultural e reconhecido oficialmente por um Estado como forma de comunicação em suas relações internas e externas".

Para Alvar (1961, p. 51-60), "língua é o sistema lingüístico de que se utiliza uma comunidade de falantes"; portanto, as línguas existem para praticarmos a comunicação. Segundo Edward Sapir (1921; in CRYSTAL, 1997, p. 400), a língua é "um método puramente humano de comunicar idéias, emoções, e desejos por meio de símbolos voluntariamente produzidos". Assim, a língua é parte essencial do homem, pois o acompanha em toda sua evolução, se renova e se revivifica através dos atos de fala do cotidiano da humanidade.

Ainda em Crystal (1997, p. 400) encontramos várias definições de língua que auxiliam na compreensão do termo:

[...] uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais os membros de uma sociedade interagem em termos de sua cultura total (G. TRAGER, 1949); uma língua é um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída fora de um finito conjunto de elementos (A. N. CHOMSKY, 1957); língua é a instituição por meio da qual os seres humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos orais-auditivos arbitrários habitualmente usados (R. A. HALL, 1964).

Para Humboldt (1990, p. 83), tanto a criação quanto o uso da língua são possíveis apenas pela participação ativa do homem que a produz e expressa na sua contínua atualização. Nesse processo de produção/construção, consideramos a língua ativa e mutável. Portanto, aprender um vocábulo de uma língua é a fase inicial da aprendizagem de uma língua estrangeira, isto é, é um novo ponto de vista de apreensão do mundo. Segundo Wyatt, apud Celani (1997, p. 21), o objetivo de aprender uma língua estrangeira deve ser a aquisição de um meio de comunicação com lugares onde “nossa língua nativa não alcance”.

Segundo Bagno (1999, p. 4) das diferentes maneiras de ser das pessoas resultam as diferentes maneiras de falar a língua. Assim, o fenômeno da variação está presente em todas as línguas vivas do mundo e, como parte constitutiva destas, faz parte de sua própria natureza.

Os primeiros imigrantes viveram isolados, longe dos centros urbanos e comerciais e sem contato com os gaúchos porque, segundo Manfrói (1979, p. 190), “o isolamento foi imposto pelo sistema de colonização”. Sem estabelecerem contatos, os imigrantes continuaram falando a língua do seu País. Não servia de instrumento de comunicação com os brasileiros, mas se constituía num sistema lingüístico que satisfazia as necessidades de comunicação de um núcleo familiar

e social. Se considerarmos língua como o “repertório de possibilidades utilizado por uma comunidade lingüística para produzir e interpretar enunciados”, conforme Martinet (1978, p. 206), a mistura de falares<sup>1</sup> do sul do Brasil assumiu *status* de língua.

Considerando as conceituações acima mencionadas, o *Talian* atende a todas, pois é um sistema lingüístico utilizado por uma comunidade de falantes para praticar a comunicação, portador de tradição cultural e reconhecido oficialmente por um Estado. O *Talian* se realiza pela participação ativa dos seus falantes no processo de produção/construção, o que o torna uma língua ativa e mutável.

## 1.2 DIALETO

Na concepção popular, o termo dialeto é entendido como uma forma corrompida da língua culta, enquanto esta serve para exprimir a vontade do Estado organizado nacionalmente e, portanto, recebe maior prestígio social.

Para Baker (2001, p. 58), dialeto é uma variedade da língua que tem fluxo dentro de uma comunidade ou grupo de falantes específicos. Giraldo (1970, p 14) situa o dialeto como partindo de uma unidade geolingüística, expressa ou considerada como autônoma, e o considera como uma variante que decorre de tal unidade, comprovando-se no tempo e no espaço. Segundo Alvar (1961, p. 51-60),

---

<sup>1</sup> Segundo Alvar (1961, p 51-60) falar é a denominação de realizações lingüísticas locais ou regionais, com características de uma região determinada, mas sem a coerência que caracteriza o dialeto. “Os falares são o resultado de dialetos em processo de empobrecimento”.

o dialeto pressupõe um sistema de signos divergentes de uma língua comum, geralmente com limitação geográfica definida; são estruturas lingüísticas que, sendo simultâneas a outras, não alcançaram a categoria de língua. Complementando, Confortin (1998, p. 26) define dialeto como “uma variante de um código padronizado, ou seja, o modo de falar uma língua relacionado a fatores culturais, sociais e políticos e que se comprova no espaço e no tempo”.

Para Elia (2000; in CARVALHO, 2004, p. 3),

[...] dialeto é o falar de uma comunidade; parte de uma comunidade maior, com cujo falar mantém afinidades estruturais, praticado geralmente sob a forma oral e não reconhecido por um Estado como forma de comunicação em suas relações internas e externas.

O termo dialeto é herdado da antiga Grécia, onde significava conversação, maneira de falar e, estendendo seu significado, podemos dizer que é a maneira própria de falar de determinada região. Assim, podemos considerar o *Talian* um dialeto, num primeiro momento do processo colonizador, quando servia exclusivamente para a comunicação entre os imigrantes italianos. Porém, à medida que foi mantendo contato com o português e foi lhe incorporando novo vocabulário, até consolidar uma gramática, um dicionário e uma literatura próprios, perde o status de dialeto para adquirir o de língua.

### 1.3 INTERLÍNGUA

Selinker, em 1972, propôs o nome de interlíngua para definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua-alvo, entendendo que os falantes de uma língua não se tornam repentinamente falantes de outra língua; antes disso, eles passam por um processo de testar hipóteses, iniciado com o conhecimento geral de língua adquirido da sua língua nativa, e se movem em direção à língua-alvo. Nesse processo, segundo Crystal (1997, p. 75), os aprendizes usam suas habilidades cognitivas de maneira criativa, construindo regras, experimentando-as e alterando-as para testar as hipóteses sobre a estrutura da língua estrangeira. As hipóteses bem-sucedidas tornam-se construções mentais correspondentes às regras da nova língua; as mal-sucedidas são revisadas e descartadas.

Concordamos com Ferreira (2001, p. 43), que reconhece a interlíngua como “parte integrante do processo de aquisição de línguas e o erro proveniente de seu uso como um avanço em direção à língua-alvo”. A interlíngua inclui padrões da língua materna, mais os da língua que se pretende dominar, possibilitando a adaptação do aprendiz durante o processo de encaminhamento ao nível máximo de desempenho na língua-alvo. Sob esse prisma, a interlíngua pode ser considerada uma variedade lingüística do aprendiz durante o processo de aquisição de uma segunda língua, cujo sucesso dependerá da capacidade de organizar o material lingüístico dentro da interlíngua.

A marca do falante de interlíngua como não-nativo é o ‘sotaque’<sup>2</sup>, cuja influência pode ser decisiva na fluência discursiva. Segundo Pinker (2002, p. 36), a maior parte dos adultos imigrantes nunca atinge o domínio de outra língua, “padecem permanentemente de seu sotaque”. Para atingir o patamar de competência do nativo, o aprendiz de uma segunda língua passa por estágios nos quais vai se apropriando de uma interlíngua permeável, dinâmica e mutável que se desenvolve gradualmente à medida que ele vai adquirindo competência lingüístico-pragmática.

Para Mozzillo (2002, p. 116), “a interlíngua é uma língua transitória com incorreções consideradas normais, dada a sua função fundamental de sistema de comunicação eficaz”. Por essa razão, considera-se que o falante de interlíngua emprega naturalmente estratégias ou compensações de deficiências lingüísticas de acordo com a situação de interação. A preferência pelo uso de uma ou outra língua depende, segundo Confortin (1998, p. 284), da competência lingüística em cada uma das línguas, do tópico da conversação e do interlocutor. O maior desempenho do falante dependerá do domínio perfeito do código lingüístico do sistema que usa. A realização do seu ato comunicativo dependerá da capacidade de codificação e decodificação da mensagem que recebe e da que emite.

De acordo com Espiga (2001, p. 265), a interlíngua pode ser entendida como um contínuo dialetal de contato, no qual eventualmente se identifiquem formas mais próximas de uma ou de outra língua. “Constitui-se como um processo construtivo de competência lingüística cujo caminho a percorrer pelo

---

<sup>2</sup> Segundo Halliday, McIntosh & Strevens (1974, p. 98-135), o sotaque consiste em transferir padrões fonológicos e ortográficos da nossa língua materna para o aprendizado de uma nova língua.

aprendiz parte de um estágio inicial menos complexo em direção a um estágio final mais complexo”.

Aparentemente, a mescla lingüística ocorrida no sul do Brasil, em específico no Rio Grande do Sul, sob as várias abordagens mencionadas, poderia ser chamada de interlíngua devido ao fato de ser um sistema lingüístico aproximativo que os aprendizes foram – (ou vão) - construindo no processo de aquisição; não constitui o sistema lingüístico da língua materna – (*talian*) - e nem da segunda língua – (português) -, mas contém elementos de ambas.

Porém, não podemos chamar o *talian* de interlíngua pois, funcionalmente, uma interlíngua “caminha” em direção à língua-alvo. Esse percurso, essa mobilidade é garantida e dirigida no processo de aprendizado de L2/LE, mediante um aparato didático formal. E, enquanto o aprendiz estiver percorrendo o caminho do aprendizado, migrando entre estágios ou interlínguas consecutivas, de complexidade crescente, estará ainda apresentando déficits de competência, sob o ponto de vista da língua-alvo.

Esse déficit de competência, evidenciável na sua produção, traduz-se em “erros” ou “incorrecções” diversas. Mas esse não é o caso do *talian*, posto que o critério correção/incorreção, ou melhor, adequação/inadequação lingüística deve ser aplicado do ponto de vista da sua própria gramática e não de uma gramática de língua-alvo que se quer alcançar.

#### 1.4 TALIAN

Segundo Tonial (2001, p. 26), o *Talian* é “a mescla dos diferentes falares dos primeiros imigrantes italianos, consolidada em nova língua neolatina, através do uso contínuo e do acréscimo de novos vocábulos, pelo fato de possuir estrutura gramatical própria, regras de ortografia e sintaxe e uma literatura com acervo didático e cultural de expressiva relevância”. Essa denominação surgiu da necessidade de nomear o código lingüístico resultante, que uns chamavam de dialeto; outros, de vêneto; outros, de língua vêneta.

A língua *Talian* foi assim denominada, a partir de 29 de fevereiro de 1989, em uma reunião dos escritores do então dialeto vêneto italiano após acordarem que, o que se chamava de dialeto, deveria chamar-se de língua porque cumpria as condições necessárias para ser elevado a tal categoria. Segundo Houaiss (1985, p. 140) “para existir uma língua são necessárias três condições: população, território e literatura”, todas as três são atendidas: população – descendentes de imigrantes, segundo Gardelin, em 1987 (1987, p.1) havia 1.000.000 de falantes; território – áreas de colonização italiana; e literatura – possui diversas obras literárias, gramática e dicionário próprios.

O *Talian*, língua da imigração italiana no Brasil, segundo Posenatto, apud Luzzatto (1994, contracapa), “representa não só um patrimônio cultural de valor incalculável, mas uma forma de expressão de uma cultura, possui sabor próprio, literatura farta e constitui, depois do português, a língua mais falada no Brasil”. Para Costa (2004, p. 3) o *Talian* transformou-se na língua-síntese de tantas formas de falar, com a capacidade de compreender as formas originárias. “É uma

nova língua, uma típica linguagem, que admite a livre incorporação de linguagens de todas as partes da Itália, ainda que prevaleça o centro-norte”.

A origem do *Talian* é nos navios de emigrantes que partiam da Europa, mais precisamente da Itália, em direção à América onde se reuniam trentinos, vênnetos, lombardos, friulanos oriundos de outras regiões, cada qual com seu dialeto. Após tantos dias de viagem (às vezes chegavam a 40 dias) as pessoas viam-se em situação de ajudar-se, de trocar idéias e de sonhar com o novo mundo. Eram italianos etnicamente iguais, mas nem todos da mesma localidade; logo, nem todos com o mesmo modo de falar. A necessidade de estabelecer uma comunicação levou-os a falarem e a fazerem amizades e, após a viagem, esses grupos de diferentes regiões da Itália ficaram juntos nas mesmas colônias. Surgiu, assim, uma nova maneira de falar, respeitando a todos, e todos se entendendo entre si.

O *Talian* é uma língua que se escreve como é pronunciada, mas sua identidade é garantida pelo fato de que pode ser lida corretamente no Brasil e não ser confundida na Itália. Nas palavras de Costa (2004, p. 3):

[...] a nossa língua, como todas as demais, que não têm a gerência da oficialidade e do poder, para sobreviver, tem que se adaptar às circunstâncias seja de nosso país, seja da Itália com os seus problemas, a sua incapacidade de chegar a um consenso sobre as maneiras de falar regionais, excluído o toscano como língua oficial.

Afirma Stawinski (in: BERNARDI, 1988, p. 3):

[...] A corrente imigratória italiana, que a partir de 1875, veio chegando ao Rio Grande do Sul, era oriunda do norte da Itália e não conhecia outra língua a não ser a que aprendera desde o berço: o dialeto vênето, via de regra. Este dialeto, acrescido de influências de outros dialetos regionais, tornou-se a linguagem comum dos imigrantes que, aos poucos, no decorrer dos anos, passaram, por necessidade das circunstâncias, a adotar também palavras e expressões brasileiras e gaúchas.

Continua Stawinski (op. cit):

Como qualquer outro idioma popular, o dialeto vênето, usado pelo autor de NANETTO PIPETTA<sup>3</sup>, tem estrutura e características próprias. Pode, pois, apresentar sérios embaraços e certas dificuldades de interpretação a quem não esteja familiarizado com sua índole e terminologia. Hoje, à distância de cem anos dos primeiros imigrantes, o dialeto praticamente inexistente na zona urbana. Encontra-se restrito ao ambiente familiar de núcleos afastados.

Enfim, a língua *Talian* é semelhante a qualquer língua viva: não é estável, isto é, está sempre sendo criada e adaptada às circunstâncias; portanto, é ativa e, também, apresenta um alto grau de produção lexical.

## 1.5 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA / BILINGÜISMO

Os estudos em aquisição de segunda língua são divididos entre cinco grupos de pesquisadores. Os que se preocupam com o sucesso de seus alunos, formam o primeiro grupo; os pesquisadores em aquisição de linguagem que se perguntam em que nível a aquisição de segunda língua pode ter processos

---

<sup>3</sup> Nanetto Pipetta é uma obra escrita em dialeto vênето (*Talian*) que retrata a adaptação dos colonos à nova terra.

semelhantes com relação à aquisição de primeira língua, formam o segundo grupo; o terceiro grupo é composto por lingüistas que utilizam o conceito de aquisição de segunda língua para testar hipóteses sobre universais lingüísticos; psicolingüistas interessados nas regras do processamento da linguagem compõem o quarto grupo; e sociolingüistas e antropólogos, interessados em saber como a língua é usada em determinados contextos sociais, compõem o quinto grupo.

Cada corrente focaliza e apresenta contribuições para questões diferentes. Diante de tal constatação, nos ateremos a traçar um perfil de cada grupo identificando com qual ou quais grupos este estudo tem afinidades.

A preocupação com o sucesso dos alunos aprendizes de LE<sup>4</sup> já é uma tradição na pesquisa de segunda língua. As questões metodológicas têm sido debatidas desde os tempos do Império Romano e até hoje ainda não se chegou à decisão de qual a melhor metodologia de ensino de LE em instrução formal.

A principal pesquisa hoje está concentrada nas dificuldades dos estudantes aprendizes de uma segunda língua e, na tentativa de encontrar uma solução, novos métodos são elaborados e combinados. E o resultado é uma questão ainda pendente. Essas pesquisas têm identificado muitos fenômenos que intrigam os pesquisadores, entre os quais, estão os erros de sintaxe, de morfologia, de léxico, os acentos marcados, a transferência, a interferência e a fossilização.

---

<sup>4</sup> LE – Língua Estrangeira.

A linha de pesquisa desse grupo não é muito sustentável, pois se limita ao que ocorre em sala de aula, caracterizando-se como segunda língua o que o currículo escolar determina, cujo progresso de aprendizado depende em eliminar erros do falante. Em outro nível, os pesquisadores descobrem o papel ativo do aprendiz e o aproveitam para otimizar o aprendizado, podendo criar situações de real processamento de segunda língua para gerar proficiência; porém, não enfocam o resultado do processo de aquisição.

Os pesquisadores em aquisição de linguagem que se perguntam em que nível a aquisição de segunda língua pode ter processos semelhantes com relação à aquisição de primeira língua, partem dos erros cometidos pelas crianças, considerando que estes revelam hipóteses e regras elaboradas por elas. Esse tipo de pesquisa tenta determinar se há uma capacidade inata de aquisição de língua e, a partir daí, saber como isso se relaciona com as regras do falante de um meio lingüístico e com a maneira específica do uso lingüístico nesse meio. Questões sobre inatismo e *input* para aprendizes de segunda língua têm sido temas importantes para esse grupo de pesquisadores.

Utilizando o conceito de aquisição de segunda língua para testar hipóteses sobre universais lingüísticos, lingüistas tendem a focar seus estudos na competência encontrada ou nos erros produzidos por aprendizes de segunda língua, quando estes permitem testar hipóteses, levando-se em conta a gramática universal para a aquisição de segunda língua. O principal ponto de partida para os lingüistas é que, em todo estágio de aquisição, o aprendiz opera com um organizado sistema de conhecimento. Os aprendizes podem se deparar com

muitos sistemas semelhantes na rota para preencher o controle da gramática da língua, sistemas, esses, chamados por Selinker, em 1972, como gramática interlingüística.

Em relação à relevância da GU (gramática universal) na aquisição de segunda língua, pesquisadores têm variadas opiniões sobre como ela opera; entretanto, muitos lingüistas sugerem que ela, a GU, pode ser ao menos parcialmente útil, propondo uma mediação com a primeira língua no sentido em que se pode fazer dessa mediação algo relativamente acessível.

As pesquisas dos lingüistas em aquisição de segunda língua têm contribuído para outro entendimento da complexidade do conhecimento gramatical que os falantes podem adquirir e de um caminho para se aceitar a influência da primeira língua no processo. Lingüistas não estão interessados nos muitos aspectos de competência em segunda língua que aprendizes consideram importantes: vocabulário, expressões úteis socialmente, regras conversacionais, e assim por diante. Também não estão interessados na comunicação efetiva do aprendiz nem em diferenças associadas com a motivação, aptidão, input ou instrução.

Psicolingüistas interessados nas regras do processamento da linguagem entendem que aprender uma língua e entender a língua não são visões diferentes de outras: todas envolvem analisar um estímulo auditivo e conectar, nessa análise, o som à representação semântica. Para falantes competentes de uma língua, como para aprendizes, alguns sons são difíceis de analisar porque eles contêm itens lexicais desconhecidos, elementos não claros acusticamente ou

referentes obscuros. Na visão da Psicolingüística, a principal diferença entre falantes competentes e aprendizes é que a competência dos falantes questiona ou rejeita alguns sons se a interpretação se mostra difícil, enquanto que aprendizes são fortemente pressionados a tentar incorporar toda novidade estrutural encontrada dentro desse sistema. Se aprender uma língua é simplesmente o produto do processamento eficiente de certos tipos de informação, poderia se esperar que aprendizes que têm competência em várias línguas, fossem mais habilitados do que aprendizes monolíngües.

O processamento psicolingüístico traz para a aquisição de segunda língua a admissão da probabilidade de interferência, mas discute que a interferência de uma primeira língua para uma segunda língua opera num nível de processamento de tendências, não-hábitos, regras ou parâmetros. A aquisição de segunda língua pode ser barrada pelas tendências de processamento que nós importamos de uma língua nativa e, mesmo totalmente imersos numa aquisição de segunda língua, nós podemos revelar um processamento acentuado, marcado.

A abordagem psicolingüística elimina a distinção entre compreensão e aprendizado e considera que o aprendizado de segunda língua é exatamente igual ao de primeira língua, exceto quando há mais informações. Não há limite de proficiência definido para falantes nativos ou para bilíngües plenos, porque a aquisição é considerada como uma contínua e provável reação para novas informações de qualquer língua. Esse tipo de abordagem identifica uma norma lingüística, tipicamente definida pela competência do falante nativo, como a direção em que o aprendiz está provavelmente se movendo.

Sociolinguistas e antropólogos, interessados em saber como a língua é usada em determinados contextos sociais, preocupam-se com o contexto social do bilingüismo. Eles apontam que o multilingüismo é comum em todo o mundo e que a maioria das crianças são levadas a aprender duas línguas. Apontam, ainda, que o uso da língua está intimamente ligado à identidade pessoal, à identificação cultural, aos orgulhos étnicos e nacionais, a tarefas ou situações conversacionais específicas e a uma série de hábitos e crenças que influenciam o processo de aquisição de segunda língua. Para esses pesquisadores, falar duas línguas é apenas uma extensão do que monolíngües fazem quando exploram o potencial de diversidade de uma língua. O fracasso em fazer ajustes de mudança de vocabulário, sintaxe e morfologia, para diferentes destinatários e situações, pode refletir uma necessidade de projetar uma espécie de identidade pessoal e social para si próprio e não, necessariamente, um fracasso de proficiência.

As abordagens sócio-culturais reconhecem a natureza social do uso da língua e a impropriedade de se julgar positiva ou negativamente variedades de alguma língua, preocupando-se em entender as pressões sociais e culturais que afetam falantes de segunda língua em situações em que os valores sociais implicados com relação à primeira e à segunda língua são muito diferentes. A noção de proficiência em língua é trocada por noções de eficácia comunicativa e adequação social em detrimento da importância dos padrões gramaticais ou fonológicos.

Nesta abordagem, entender os padrões de mudança de língua e de proficiência de língua para indivíduos ou comunidades requer a idéia de que a

língua é um fenômeno sócio-cultural e não apenas um sistema cognitivo; e aprender uma segunda língua é mais do que adquirir um novo sistema de gramática ou um novo sotaque. Implica ingressar em uma segunda cultura. Estar numa nova língua leva o falante a participar como um novo membro de um determinado grupo, engaja-o numa variedade de novas interações sociais e estabelece para ele uma identidade pessoal intensificada ou mesmo modificada.

Este estudo se propõe a analisar fenômenos que ocorrem no processo de construção de competência bilíngüe (ou trilingüe) caracterizando-se como interdisciplinar em virtude de abordar aspectos da fonologia, da sociolingüística, da psicolingüística e da lingüística aplicada.

Podemos considerar a aquisição de uma segunda língua como um processo de aquisição de competências. Os aprendizes vão adquirindo competência gramatical, expressiva e cultural, até chegarem à apropriação da linguagem.

Ao longo dos anos, professores e lingüistas aplicados têm utilizado, analisado, discutido e investigado diferentes maneiras de ensinar e aprender línguas estrangeiras. O método que mais tem se destacado é o da Abordagem Comunicativa, surgido no final da década de 1970. Nesse método, ao aprender uma L2<sup>5</sup>, o aluno deverá conhecer o comportamento que deverá adotar em determinadas situações concretas de comunicação. O estudo das línguas passa a considerar a língua como prática social. A mais óbvia característica desse método

---

<sup>5</sup> L2 – Segunda Língua

é que a aprendizagem é desenvolvida com intenções comunicativas, e comunicar-se numa língua estrangeira significa ser capaz de produzir significação nela.

Ao adquirir uma segunda língua, o indivíduo torna-se bilíngüe, isto é, o indivíduo é capaz de se fazer entender e de entender o que os outros dizem. Para alguns, bilingüismo é falar ou entender e entender-se em dois idiomas, segundo De Gréve & Van Passel (1975, p. 111),

[...] saber utilizar uma segunda língua, é ter um conhecimento disponível desta língua, de forma que possamos utilizar os recursos de compreensão de expressão, principalmente orais, na medida das necessidades cotidianas, e com desenvoltura para nos sentirmos independentes em relação a nossa primeira língua, chamada de língua materna.

Elizaincin (1992, p. 38) conceitua bilingüismo como “contato direto com outra língua, o que produz indivíduos bilíngües”, isto é, constitui-se no uso alternado de duas ou mais línguas por parte de um mesmo indivíduo. Essa definição de bilingüismo esclarece a dúvida e confirma que podemos considerar o trilingüismo como bilíngüe e a aquisição do espanhol, por parte de nativos de *talian*, como processo de construção de uma competência bilíngüe, sem deixar de considerar que, por serem bilíngües antes de aprender espanhol, naturalmente apresentarão também interferências de português na sua produção. Segundo Grosjean (1995, p. 259), o indivíduo bilíngüe utiliza suas línguas conforme suas necessidades e as do ambiente; utiliza seus idiomas de acordo com diferentes propósitos, em diferentes contextos de vida e segundo os interlocutores com quem se comunica. O domínio de cada idioma depende das situações de

comunicação nas quais é empregado; a escolha de um ou outro está ligada às diferentes redes sociais nas quais o indivíduo está associado.

No que tange às comunicações internas (comunicação aqui entendida como ato do indivíduo dialogar consigo mesmo) fica difícil determinar em qual código o indivíduo as realiza, pois atividades como contar, refletir, rezar e responder mentalmente podem ser realizadas na língua materna, mesmo estando em ambiente no qual se exija a segunda língua como forma de comunicação oral e escrita. Weinreich (1953, p. 75) explica que a atribuição de uma determinada língua a determinada tarefa está ligada aos elementos memorizados como textos verbais e que dificilmente conseguem ser ativados em outro idioma, exceto através de esforço consciente.

Considerando o bilingüismo um fenômeno social, Levy-Mattoso (1982, p. 121) distingue dois grupos de falantes:

1) o bilíngüe coordenado – aquele em que as duas línguas operam como sistemas independentes na codificação e decodificação de informações e 2) o bilíngüe composto – aquele que formula seu pensamento primeiro em uma língua – geralmente a materna – e passa por um processo acelerado de tradução mental para a segunda língua. O processo de tradução é igualmente efetuado quando recebe as mensagens.

No Rio Grande do Sul, mais especificamente nas Regiões da Serra e Norte, de acordo com a classificação de Levy-Mattoso (1982, p. 121) distinguimos o bilíngüe composto, isto é, aquele que formula seu pensamento primeiro em uma língua – geralmente a materna, e passa por um processo acelerado de tradução mental para a segunda língua.

De acordo com Hamers & Blanc (1989, p. 8) existem diversas tipologias de bilíngües.

Conforme a competência desenvolvida em ambas as línguas, classificam-se em:

- bilíngüe equilibrado – o sujeito possui a mesma competência nas duas línguas apesar de usá-las em contextos diferenciados e com diferentes funções. São pessoas reconhecidas como falantes nativos de ambas as línguas.
- bilíngüe desequilibrado – quando um dos dois sistemas for mais dominante que o outro, inclusive interferindo no sistema mais fraco.

Conforme sua organização cognitiva:

- bilíngüe composto – quando a aquisição de dois códigos der lugar a uma representação mental comum (ex: falantes que aprenderam um idioma através do outro em ambientes como os de sala de aula).
- bilíngüe coordenado – quando a aquisição dos códigos conduzir a duas representações distintas (ex: falantes que aprenderam os idiomas em ambientes diferenciados, um na escola e o outro em casa).

Conforme a idade de aquisição:

- bilíngüe precoce – quando adquire dois sistemas antes dos dez anos.

- bilíngüe precoce simultâneo – o sujeito é exposto às duas línguas desde o nascimento.
- bilíngüe precoce sucessivo – o sujeito adquire a segunda língua durante a infância, após ter adquirido sua primeira língua.
- adolescente bilíngüe – o sujeito adquire seu segundo sistema lingüístico entre os onze e os dezessete anos.
- adulto bilíngüe – o sujeito adquire a segunda língua após os dezessete anos.

Conforme o status atingido pelos sistemas lingüísticos:

- bilíngüe aditivo – quando os idiomas são valorizados igualmente no ambiente em que vivem.
- bilíngüe subtrativo – quando um idioma é valorizado em detrimento do outro.

Conforme a partilha ou não da identidade cultural com membros das comunidades em que se falam suas línguas:

- bilíngüe bicultural – o sujeito identifica-se positivamente com os membros dos dois grupos culturais que falam suas línguas.
- bilíngüe monocultural – o sujeito não apresenta identificação significativa com a cultura do outro país, embora tenha alto grau de fluência na sua língua.
- bilíngüe aculturado – o sujeito renuncia a sua própria cultura e adota aquela à qual pertence a sua segunda língua.

- bilíngüe deculturado – o sujeito abandona a sua própria identidade cultural sem adoção plena da outra identidade (ambigüidade cultural).

Conforme o comportamento existente dentro do contexto familiar:

- bilíngüe funcional – o sujeito tende a empregar elementos dos dois códigos como uma estratégia discursiva para dar conta de diferenças estilísticas ou pragmáticas.
- bilíngüe complementar – o sujeito utiliza elementos de ambos os sistemas de modo a compensar a insuficiência de qualquer um dos sistemas.

É relevante esclarecer que, quanto ao grau de bilingüismo, cada idioma apresentará graus diferenciados de proficiência nas diversas habilidades, pois cada um será dominante de acordo com a função e as condições de emprego, sempre considerando que a casa é a primeira área de contato lingüístico e, no caso deste estudo, a mais importante, pois é na casa que se utiliza a língua materna (*talian*), e a segunda língua (português), nas situações de vivência social. Por essa razão, os falantes bilíngües usam com freqüência as duas línguas na mesma conversa, demonstrando habilidade para negociar mudanças conforme o contexto comunicativo e o interlocutor. Grosjean (1982, p. 128) explica que o sujeito bilíngüe tem a chance de passar alternadamente de um idioma para o outro. A alternância de código advinda dessa possibilidade constitui o fenômeno do *code-switching*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Priorizou-se a expressão em inglês por estar de acordo com a maior parte da literatura brasileira.

O *code-switching* constitui um recurso comunicativo importante, pois ocorre quando o bilíngüe, estando em contato com alguém que domina seus dois códigos, utiliza-se de elementos de uma e outra língua no mesmo ato comunicativo. Não constitui uma mistura agramatical de duas línguas não totalmente dominadas, mas uma estratégia comunicativa que é sinal de habilidade lingüística. Myers-Scotton (1993, *passim*) explica que o uso freqüente das duas línguas na mesma conversa, por falantes bilíngües, não é um fenômeno casual, mas significa que o falante passa de um idioma para outro, obedecendo regras estritas e segundo restrições contextuais rígidas. Segundo Mozzillo de Moura (1997, p.156),

[...] o fator motivador de todo *code-switching* é o desejo – consciente ou não – de marcar o discurso seguindo a necessidade imediata de expressar a idéia da maneira mais significativa. A alternância de línguas durante a conversação bilíngüe obedece a diversas motivações: lingüísticas, sociolingüísticas, estilísticas, cognitivas, emocionais, ambientais, de disponibilidade na memória, de solidariedade com o interlocutor, de demonstração de poder, de lealdade a uma cultura, de manutenção de código, de mudança de tópico, de realização de digressões, de comicidade e de preferência pessoal por um dos idiomas.

Para se identificar e caracterizar a que tipo de bilingüismo pertencem os sujeitos deste estudo, são necessárias duas classificações: uma em relação ao português, e outra em relação ao espanhol, pois se trata de um processo de aquisição de L3<sup>7</sup> em que o *talian* é a língua materna; o português é a L2, e o espanhol, a L3. Iniciando a análise pelo processo de aquisição do português, conforme a competência desenvolvida em ambas as línguas, são bilíngües desequilibrados, pois, por questões político-sociais, ocorreu o predomínio do

---

<sup>7</sup> L3 neste estudo é sinônimo de L2 e LE em ambiente formal.

português sobre o *talian*; em relação à organização cognitiva, são classificados em bilíngües coordenados em razão de aprenderem os idiomas em ambientes diferenciados: o *talian*, em casa, e o português, na escola e na maioria das situações de comunicação. De acordo com a idade de aquisição, são bilíngües precoces por terem adquirido os dois sistemas, antes dos dez anos, e bilíngües precoces simultâneos por estarem sujeitos às duas línguas desde o nascimento em virtude de serem filhos de pais bilíngües (*talian* – português). Pelo status alcançado pelos sistemas lingüísticos, são bilíngües subtrativos em razão de o português ser mais valorizado, em detrimento do *talian*. Conforme a partilha ou não da identidade cultural com membros das comunidades em que falam as duas línguas, são bilíngües biculturais, pois são sujeitos que se identificam positivamente com os membros dos dois grupos culturais que falam suas línguas. Conforme o comportamento existente dentro do contexto familiar, são classificados em bilíngües complementares porque utilizam elementos de ambos os sistemas, de modo a compensar a insuficiência de qualquer um dos sistemas.

## 1.6 INTERFERÊNCIA

Para Revilla (1998, p. 12) “a influência da língua materna é notável no aprendizado de segunda língua”. Esse sistema interiorizado do aprendiz é fundamental na construção da interlíngua, pois é fonte de referência, ou seja, toda vez que o indivíduo sentir alguma dificuldade, imediatamente acionará estratégias que lhe permitam continuar a interação. Tais estratégias encontram-se na língua materna, sistema que conhece e domina.

A noção de interferência inicia na teoria behaviorista de aprendizagem lingüística, segundo a qual, “a associação de determinadas respostas a determinados estímulos, ocorrida de forma regular, constitui um hábito que é previsível, observável e automático” (VILLALBA, 2002, p. 127). A interferência se refere à forma como o conhecimento anterior previne ou inibe o domínio de novos hábitos. Vandresen (1988, p. 82) contrapõe a teoria behaviorista, afirmando que

[...] todo ser humano nasce com uma predisposição inata para a linguagem simbólica, como parte de sua carga genética, e não é uma tábula rasa. Esta capacidade inata permite uma organização dos dados lingüísticos, criando uma competência que vai crescendo e se refletindo na própria expressão oral da criança.

Para Vandresen (1988, p. 77), a interferência pode ser definida como a “tendência do indivíduo em substituir traços fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua estrangeira por traços da língua materna”. Dessa forma, aprender língua estrangeira pode ser semelhante a adquirir a língua materna, porém em contextos diferentes: “ora se reflete a competência já adquirida da língua materna e, se houver diferenças, comete erros devido a interferências, ora se refletem aspectos próprios da estrutura interna da língua estrangeira e, se houver erros, serão intralingüísticos” (VANDRESEN, 1988, p. 82).

Segundo Snow (1987, p. 5), as pesquisas em análise contrastiva (AC) afirmam que a língua é um conjunto de hábitos que, uma vez estabelecidos numa primeira língua, agem fortemente numa segunda língua, o que se refere a uma transferência positiva, mas também geram os chamados erros de interferência, ocasionados pela transferência negativa. Em outras palavras, a interferência se

refere a uma transferência negativa da língua materna na segunda língua e, nesse caso, na terceira língua.

Weinrich (1953, p. 54) dizia que a interferência poderia ocorrer devido “à necessidade de designar novas realidades, fenômenos, lugares e conceitos...”. Em 1963, Weinreich considerou que a causa da interferência era a identificação parcial de sistemas na mente do bilíngüe, acarretando uma redução de sua carga lingüística. E, em 1968, Weinrich definiu a interferência como um desvio na fala dos bilíngües, ocasionado pela influência de uma língua sobre a outra.

Para Elizaincin (1992, p. 41), “as interferências na fala seriam um tipo de mescla individual, aleatória e não sistematizada”. Diferente de empréstimo, que se refere a uma palavra da L2 adaptada foneticamente à língua materna, a interferência refere-se aos traços da língua materna aparecendo no discurso em L2.

Garmadi (1983, p. 153) sugere que “a interferência lingüística aparece quase como inevitável nas situações de contato de línguas”, sendo que pode ocorrer nos níveis lexical, gramatical e fonológico; porém, o léxico é o componente mais afetado. Para Sánchez (2000, p. 44), o nível fonético é o mais afetado devido à falta de fonemas correspondentes no outro idioma. Hernandorena (1999, p. 22) afirma que cada língua tem um sistema fonológico diferente: o que é fonológico, distintivo em uma pode ser variação alofônica em outra e vice-versa.

Conforme Baralo (1999, p. 48), os estudos permitem supor que, uma vez que se fixaram as divisórias que permitem reconhecer os fonemas da língua, a capacidade para discriminar outros fonemas não-nativos pode ser afetada, pois os traços da língua materna subjazem à língua que se está aprendendo. Essa hipótese torna-se evidente ao se proceder a uma análise de produções no nível fônico, em que as pronúncias de certas vogais e consoantes se contaminam dos traços que têm na língua materna. De acordo com Cruz (1999, p. 206), a abertura vocálica na aprendizagem do espanhol é um problema de traço de contaminação da língua materna que afeta a maioria dos estudantes, como um hábito articulatorio; por isso, faz-se necessário demonstrar ao aluno que pode voltar a ver sua produção, auto-analisar seu discurso e sensibilizar-se quanto aos erros cometidos.

A interferência lingüística pode ocasionar o que Bagno (1999, p. 40) chama de preconceito lingüístico, isto é, “os fenômenos fonéticos produzidos pela classe social desprestigiada ou por determinada fala típica de uma região são classificados como erros gramaticais, desprestigiados e muitas vezes ridicularizados”. Experimentar a situação do ridículo leva os indivíduos a vivenciarem sentimentos contraditórios em relação à língua desprestigiada, ao mesmo tempo em que a rejeitam, empregam-na como forma de manter viva a memória do passado.

De acordo com Siguan (1978, p. 283), cada língua expressa uma cultura, implica uma organização da realidade e um sistema de atitudes e de valores. Estando o bilíngüe integrado ao mesmo tempo a duas culturas, apresenta dois

sistemas diversos de organizar e vivenciar a realidade. Essa é a realidade dos estudantes, sujeitos informantes desta pesquisa em cujas comunicações informais falam, na maior parte do tempo, o português misturado à língua materna. Não há como negar a interferência. É muito comum ouvir o português com sotaque de *talian*.

Ser bilíngüe neste mundo transformado numa grande aldeia global é um fato positivo e, nesse sentido, concordamos com Monteiro (2000, p. 37), quando afirma que “é ilusório pretender o purismo lingüístico”, pois a rede de relações que se estabeleceu no século passado e avançou ainda mais neste, nos permite estar em constante simbiose com outros sistemas lingüísticos e, portanto, sujeitos a qualquer tipo de influências. Luzzatto (1994, p. 12) confirma nosso posicionamento, afirmando que,

[...] a cultura planetária que vivemos abre espaço a todas as expressões lingüísticas. A mobilidade humana nos faz cidadãos do mundo, no qual a língua será base de identidade pessoal e contribuição para uma cultura integrada pela diversificação. Falar dois idiomas é conjugar a força de duas etnias para a riqueza da cultura nacional.

Portanto, há que se deixar de lado qualquer preconceito lingüístico e procurar a manutenção do bilingüismo. É providencial a posição de Baralo (1999, p. 22) ao afirmar que, uma vez que o indivíduo desenvolveu a capacidade para a linguagem através da língua materna, adquiriu uma competência lingüística e comunicativa que lhe servirá para interatuar com seus semelhantes, para construir seu mundo interior, para desenvolver-se como ser humano e para aprender novas línguas.

## 1.7 A FONOLOGIA DAS LÍNGUAS

A fonologia estuda a forma como cada língua organiza seus sons, e a fonética estuda a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua. Portanto, fonologia e fonética apresentam campos de estudos relacionados, mas objetivos independentes.

Conforme explica Hernandorena (1999, p. 11), a fonética se dedica ao estudo de todo som produzido pelo aparelho fonador e utilizado na fala; porém, a fonologia detém-se nos sons capazes de distinguir significados, tradicionalmente chamados fonemas, e na forma como se organizam e se combinam para formar unidades lingüísticas maiores, bem como as variações que esses fonemas podem apresentar. Pelo processo de comutação, ou seja, pela substituição de sons em contextos lingüísticos semelhantes, é possível observar a existência de contraste de significado e, conseqüentemente, identificar os fonemas de uma língua. Por exemplo, a partir de pares mínimos, como: *cala/bala*, *sela/tela*, prova-se que o traço sonoro nas consoantes é distintivo em Português, permitindo que se identifique que /c/e/b/, /s/e/t/ são fonemas diferentes.

Os sons podem determinar diferenças de significado em uma língua e não em outra: o que é fonológico, distintivo em uma, pode ser variação alofônica em outra, e vice-versa. Por exemplo, o fonema /tʃ/ pertence ao sistema fonológico do Espanhol, mas não existe como fonema em Português. Falantes de Português, aprendizes do Espanhol, costumam articulá-lo como [ʃ]: [tʃiko] dizem [ʃiko] chico, ou também, ao invés de [tʃiko], dizem [tiko]. No Espanhol, /t/e/tʃ/ são

fonemas, como mostram os exemplos /t'ino/ (tino) e /t.f'ino/ (chino); porém, já não acontece o mesmo fenômeno em Português, em que [ tʃ ] é um alofone de / t /, como exemplifica Hernandorena (1999, p. 12), comparando as realizações fonéticas de [tia] e [tʃia] (tia), pois, ao trocar-se o [ t ] por [ tʃ ], não há mudança de significado.

### 1.8 TRAÇOS DISTINTIVOS

É importante, para fazer uma análise fonológica de uma língua, levar em consideração os traços distintivos, que são propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatório, como “nasalidade”, “sonoridade”, “labialidade”, “coronalidade”, que, de forma co-ocorrente, constituem os sons das línguas (HERNANDORENA, 1999, p. 17).

Sendo, os traços distintivos, uma unidade de descrição e análise da fonologia das línguas, têm servido como instrumento formal para mostrar a naturalidade do funcionamento dos sistemas lingüísticos.

Com a subdivisão dos segmentos em traços distintivos, foi possível verificar a distância entre segmentos com base na especificação dos traços compartilhados e, assim, estabelecer as classes naturais de segmentos. Através dos traços distintivos, pode-se formalizar as regras e comprovar a sua

naturalidade. Eles constituem importantes instrumentos para a descrição e explicação da fonologia das línguas.

## 1.9 FONOLOGIA AUTOSSEGMENTAL

Conforme Leben (1973) apud Silva (2000, p. 205), a teoria autossegmental surgiu como uma proposta teórica de interpretação da sílaba, que se iniciou com o estudo de aspectos supra-segmentais da fala, como tons e acento. Os principais pontos postulados pela teoria autossegmental são: a) uma representação subjacente para cada forma a ser analisada; b) níveis organizados hierarquicamente; e c) princípios gerais que atuam autonomamente em cada nível e regras particulares, selecionadas e ativadas diferentemente em cada língua.

A relação entre as representações subjacentes e as representações fonéticas se dá por meio de processos de derivação. Derivações devem seguir os princípios que atuam em cada nível para que as derivações finais sejam bem-formadas. Estes são definidos como “princípios de boa-formação”. Violações de princípios geram estruturas mal-formadas.

Outro conceito importante na fonologia autossegmental é o de *licenciamento*. O licenciamento busca explicar e prever a diversidade de contrastes do onset e da coda nas línguas naturais. A motivação para o licenciamento vem dos estudos dos sistemas de sons das línguas naturais.

A Fonologia Autossegmental é uma teoria que opera não só com segmentos completos e com matrizes inteiras de traços, mas também com autosegmentos, ou seja, permite a segmentação independente de partes dos sons das línguas.

Como explica Hernandorena (1999, p. 45), na Fonologia Autossegmental, não existe uma relação “bijetiva” (de um-para-um) entre o segmento e o conjunto de traços que o caracteriza. Sendo assim, daí decorrem duas conseqüências importantes: a) os traços podem estender-se para além ou aquém de um segmento, e b) o apagamento de um segmento não implica necessariamente o desaparecimento de todos os traços que o compõem.

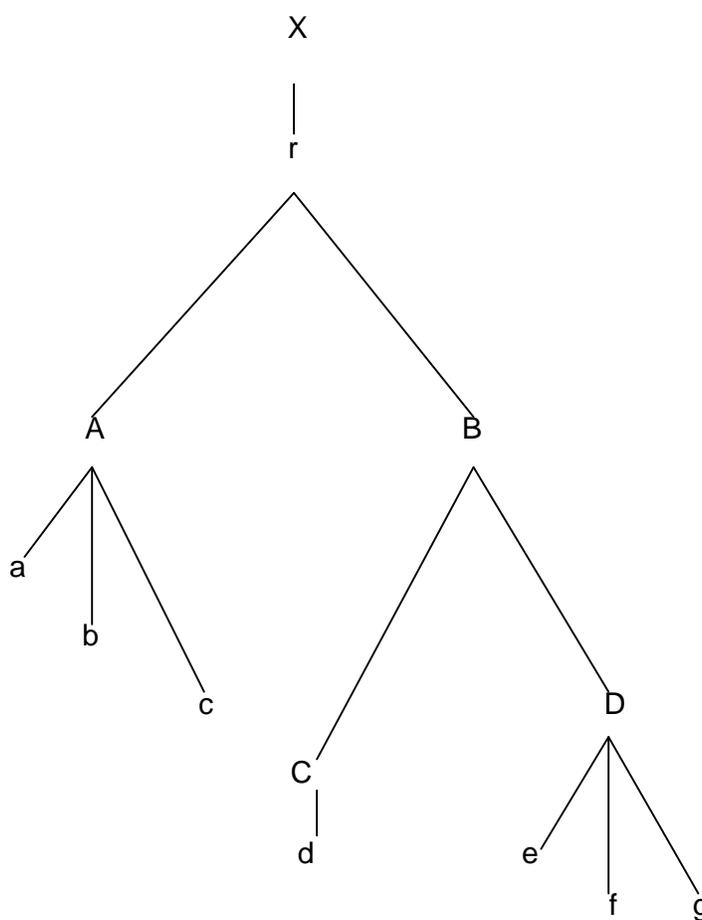
A Fonologia Autossegmental defende também que o segmento apresenta uma estrutura interna, isto é, que existe uma hierarquia entre os traços que o compõem. E os traços tanto podem funcionar isoladamente, como podem funcionar como um conjunto solidário. A representação dos traços deve ser capaz de mostrar quais são os traços que podem ser manipulados isoladamente ou em conjunto, facilitando a expressão de classes naturais.

A Fonologia Autossegmental analisa os segmentos em camadas ou *tiers*, ou seja, pode dividir partes do som e tomá-las independentemente.

## 1.10 GEOMETRIA DE TRAÇOS

Para representar a existência da hierarquia entre os traços fonológicos e o fato de que os traços podem ser tanto manipulados isoladamente como em

conjuntos solidários, Clements (1985, 1989, 1991) propôs uma geometria de traços. Nessa geometria os segmentos são representados com uma organização interna, a qual se mostra através de configurações de nós hierarquicamente ordenados, em que os nós terminais são traços fonológicos e os nós intermediários, classes de traços. Tal organização pode ser representada em um diagrama arbóreo, como o seguinte (CLEMENTS & HUME, 1995, p. 249).



Nesse diagrama, r representa o nó de raiz, que corresponde ao segmento propriamente dito. Os nós A, B, C, D representam nós de classe, que dominam grupos de elementos que funcionam como unidade ou classes naturais em regras

fonológicas. Os nós C e D são irmãos e ambos dependem de B. Os nós terminais a, b, c, d, e, f, g são traços fonológicos. O nó de raiz ( r ) é dominado por uma unidade abstrata de tempo ( X ). Os nós são ligados por linhas de associação.

Para serem consideradas naturais, as regras fonológicas devem constituir uma única operação na geometria. Portanto, são consideradas naturais as regras que se referem a traços individuais ou a nós de classe.

Os traços podem ser binários, representados em termos de presença (+) ou ausência (-) e outros podem ser monovalentes, só permitindo a representação em termos de presença, e são expressos em cada caso particular.

### 1.11 TIPOS DE SEGMENTOS

De acordo com a Fonologia Autossegmental, os segmentos não são entendidos como um conjunto de traços desordenados, e sim, como um conjunto de traços organizados hierarquicamente, dispostos em *tiers*, ligados por linhas de associação.

A fim de uma melhor compreensão dos tipos de segmentos, estes podem ser divididos em: segmentos simples, segmentos complexos e segmentos de contorno.

Segundo Clements & Hume (1995, p. 253), um segmento é simples quando apresenta um nó de raiz e é caracterizado, por, no máximo, um traço de

articulação oral; um segmento é complexo quando apresenta um nó de raiz caracterizado por, no mínimo, dois traços diferentes de articulação oral. E é considerado segmento de contorno aquele que contém seqüências (ou “contornos”) de diferentes traços. Ainda segundo Clements & Hume (1995, p. 254), a forma clássica para o reconhecimento de segmentos de contorno é a existência de “efeitos fonológicos de borda”, isto é, um segmento pode comportar-se em relação aos segmentos vizinhos de uma borda conforme o valor (+) ou o valor (-) do mesmo traço, como seria o caso de uma consoante pré-nasalizada, por exemplo.

#### 1.12 PRINCÍPIOS BÁSICOS

Segundo a Fonologia Autossegmental, se deve seguir alguns princípios para a aplicação das regras.

Um princípio básico, nesse modelo teórico, é o Princípio de Não-Cruzamento de Linhas de Associação, que proíbe o cruzamento de linhas, segundo propôs Goldsmith (1996).

Outro princípio significativo é o Princípio do Contorno Obrigatório – PCO (obligatory contour principle – OCP), que não permite a existência de elementos adjacentes iguais. Segundo Silva (2000, p. 208), há uma vasta discussão na literatura quanto à melhor formulação desse princípio para expressar o comportamento fonológico e também quanto aos níveis e categorias em que tal princípio pode ser aplicado.

É interessante, também, observar a importância do Princípio de Restrição de Ligação, que diz que toda regra se aplicará somente à configuração que contenha o número de linhas de associação que a sua descrição estrutural específica, restringindo, com base nas linhas de associação, a aplicação da regra.

### 1.13 TEORIA DE MARCAÇÃO

A primeira noção de “marcação”, de que se tem notícia, é originária da Escola de Praga cujos fonólogos preconizam que os elementos componenciais de uma oposição podem ser naturalmente marcados e fonologicamente não-marcados. O elemento marcado é, pois, aquele que contém a propriedade extra. E o elemento fonologicamente não-marcado de uma oposição é aquele que ocorre na posição de neutralização.

Segundo Jakobson (1968 [1941]), em seu estudo de inventários fonológicos, há leis implicacionais de cunho universal que regem a seleção dos fonemas das línguas. A principal delas caracteriza-se por estipular que a presença de segmento marcado em um sistema sempre implica a presença de sua contraparte não-marcada, em função de a presença de um segmento não-marcado não envolver custo algum, ao passo que segmentos marcados sempre aumentam a complexidade de um sistema.

Chomsky & Halle (1968), em *The sound patterns of English*, apresentam a Teoria de Marcação (markedness theory) que tem suas raízes na fonologia da Escola de Praga; no entanto, para os fonólogos gerativistas, apesar desse

conceito universal corresponder, em um primeiro momento, à “marcação natural” dos estudiosos praguenses, os diversos critérios em que se baseia são inatos e universais. A marcação não é mais tratada como uma propriedade das fonologias das línguas, individualmente consideradas, mas é parte de uma teoria fonológica geral, que visa a captar as generalizações lingüisticamente significativas, caracterizadoras dos sistemas de sons. O suporte para esse entendimento deriva dos universais em aquisição da linguagem, das tipologias lingüísticas e da mudança lingüística. Assim, diz-se que os sons não-marcados são adquiridos mais cedo e, também, são mais freqüentes nos inventários de sons das línguas. E, na mudança lingüística, há a tendência dos sons marcados serem mudados para os não-marcados.

Essa nova proposta prevê que traços distintivos tenham valores “m” para marcado (marked) e “u” para não-marcado (unmarked), no lugar dos [ + ] e [ - ] assumidos anteriormente. A Teoria de Marcação busca avaliar o conteúdo intrínseco dos traços distintivos. Em última instância, o objetivo da nova proposta é descrever e formalizar os parâmetros “mais naturais” dos sistemas fonológicos. Por exemplo, enquanto uma vogal pode ser [+ nasal] ou [- nasal], a Teoria de Marcação prevê que vogais orais são não-marcadas (e são na verdade recorrentes nos sistemas de sons) e que vogais nasais são marcadas (e são de fato raras nos sistemas fonológicos).

Segundo Silva (2000, p. 199), a Teoria de Marcação permite que o modelo de fonologia gerativa padrão possa formalizar não apenas a “naturalidade” dos segmentos e sistemas consonantais e vocálicos, mas também a postulação de

regras fonológicas “naturais”. Tais regras têm por objetivo distinguir generalizações lingüisticamente significativas daquelas que são irrelevantes aos sistemas fonológicos. A primeira tentativa de formalização de “regras naturais” é apresentada nas “convenções de ligação” (linking conventions) previstas pelo SPE (CHOMSKY & HALLE [1968]). Modelos teóricos, como a fonologia gerativa natural e fonologia natural, refletem a mudança de foco teórico em busca de um modelo “mais natural” para formalizar o comportamento lingüístico dos sistemas lingüísticos.

A hipótese fundamental da fonologia gerativa era de que o componente fonológico de uma gramática consistia de um conjunto de regras que se aplicavam em uma determinada seqüência a fim de gerarem as formas de superfície a partir das representações subjacentes. Posteriormente, alguns modelos pós-gerativos, especialmente do núcleo teórico de restrições e reparo, propuseram que as restrições exercem um papel explanatório importante na fonologia.

Para Clements (1995), “restrição” significa qualquer afirmação universal ou específica de uma língua, que tem o efeito de definir o conjunto de representações fonológicas sem especificar diretamente uma mudança na estrutura.

Uma das origens dessa evolução de pensamento foi a teoria sintática, em que as regras transformacionais foram substituídas por uma variedade de tipos de restrições nas representações, o que inspirou os fonologistas. No entanto, provavelmente o fator mais importante que levou à emergência de restrições, foi o

desenvolvimento da fonologia não-linear, nas suas várias formas – autosegmental, métrica, silábica, prosódica. Uma vez que, em todas essas teorias, a representação é suficientemente rica, muitas propriedades das representações de superfície, que anteriormente eram atribuídas às regras ordenadas, passaram a ser interpretadas simplesmente pelos aspectos estruturais das representações.

Clements (1995) divide em três grupos as teorias que usam restrições: teorias de restrição e reparo, teoria declarativa e teoria da otimização.

A teoria proposta por Calabrese (1988, 1992, 1995) faz parte do grupo de teorias de restrições e reparo e pertence ao corpo crescente de pesquisas baseadas na hipótese de que restrições e operações que reparam as violações dessas restrições, exercem um papel fundamental na fonologia (PARADIS, 1988a, b; SINGH, 1987; GOLDSMITH, 1990). O que é novo, em relação a essas propostas, é que as restrições se limitam ao componente paradigmático da língua, ou seja, à parte da gramática que estabelece os inventários de elementos fonológicos (em particular, o inventário de segmentos).

#### 1.14 TEORIA DE RESTRIÇÃO E REPARO, DE CALABRESE

A proposta de Calabrese difere das outras no detalhamento de uma teoria sistemática de restrições universais, pretendida como um componente da Teoria

da Marcação e na inclusão de uma análise formal de estratégias de reparo, as quais são vistas como procedimentos de simplificação.

Uma parte importante da proposta de Calabrese envolve o desenvolvimento de uma teoria de restrições universais baseadas na noção de complexidade fonológica. Os segmentos são conjuntos de traços distintivos. Nem todas as combinações de traços têm o mesmo status. Algumas combinações são impossíveis devido a restrições das habilidades articulatórias e perceptuais humanas. Por exemplo [+ alto, +baixo] não é possível porque envolve ações que são fisiologicamente incompatíveis. Outras combinações são complexas do ponto de vista de facilidade de articulação e saliência perceptual. Por exemplo, fricativas coronais [+ cont, - estrid] ([θ, ð]) são complexas devido aos ajustes articulatórios necessários para manter a ausência de estridência em fricativas. Contudo, outras combinações são fonologicamente simples, ou seja, ótimas do ponto de vista de facilidade de articulação e saliência perceptual. Por exemplo, a combinação [+cont, +estrid] é simples, uma vez que estridência é uma consequência natural do tipo de constricção encontrada em fricativas.

Calabrese argumenta que a impossibilidade acústica/articulatória ou a complexidade de certas combinações de traços exercem um papel crucial na interface entre as bases acústicas/articulatórias da linguagem e a gramática universal. A impossibilidade ou a complexidade de combinações de traços é formalmente expressa na GU por restrições na concorrência de traços. A impossibilidade acústica/articulatória de uma dada combinação é formalmente expressa como uma proibição que exclui a concorrência dos traços relevantes.

Segmentos caracterizados por uma combinação de traços, mencionada em uma proibição, são impossíveis e nunca ocorrem em um sistema fonológico. A complexidade acústica/articulatória de uma dada combinação de traços é formalmente expressa como uma condição de marcação que marca a ocorrência de um dos traços, no contexto do outro, como complexa. Assim, a complexidade da especificação do traço [-estridente] em fricativas é representada abaixo (onde a especificação de traço sublinhada é a marcada).

[+contínuo, -estridente] / [\_\_\_\_\_, -soante]

Combinações de traços simples e ótimas são aquelas que têm o valor oposto do traço marcado.

Segundo Calabrese (apud MOTA, 1996, p. 51), os segmentos caracterizados por uma combinação de traços, mencionada em uma condição de marcação, podem ocorrer em um sistema fonológico se e somente se a condição de marcação relevante é desativada. A desativação de uma condição de marcação tem, no entanto, um custo, uma vez que introduz uma combinação complexa de traços no sistema fonológico. As línguas diferem na desativação de certas condições de marcação, mas não de outras. Assim, o italiano difere do inglês na desativação das condições de marcação [+lateral, -anterior] e [+nasal, -anterior] de modo que as consoantes [ λ ] e [ ñ ] estão presentes em seu inventário fonológico, mas não no do inglês. O italiano tem um custo maior nesse aspecto. Por outro lado, o inglês difere do italiano na desativação da condição de marcação [+contínuo, -estridente] de modo que as consoantes [ θ ] e [ ð ] estão presentes em seu inventário fonológico, mas não no do italiano. O inglês tem um

custo maior nesse aspecto. Estabelecer a estrutura de um sistema fonológico envolve, então, determinar as condições de marcação ativas e inativas. Quanto mais condições de marcação são desativadas em um sistema, mais complexo ele é.

A hierarquia de condições de marcação permite dar conta das propriedades básicas de sistemas fonológicos, tais como: relações implicacionais entre segmentos e diferenças na frequência de ocorrência entre segmentos. Aceitando-se a proposta de Jakobson (1941) de que as relações de marcação se refletem na aquisição da linguagem e na perda da linguagem, essas listas hierárquicas deveriam ajudar a prever quais segmentos são adquiridos primeiro na aquisição da linguagem e quais são perdidos primeiro nas perdas de linguagem.

Quando uma condição de marcação é ativa em uma língua, o segmento caracterizado pelo traço complexo dessa condição de marcação não é permitido e, portanto, é ausente dessa língua. Quando os falantes encontram tal segmento não permitido, como resultado de uma regra fonológica ou como um som estrangeiro, têm duas opções. Podem aceitar o custo de desativar a condição de marcação relevante; o segmento violador será, então, permitido no sistema como um empréstimo (se ele aparece em uma palavra estrangeira) ou como um alófone (se é o resultado de uma regra fonológica). Ou podem ativar um procedimento de simplificação para reparar a configuração não permitida. Os falantes têm acesso a apenas três procedimentos de simplificação: fissão, desligamento e negação. Esses procedimentos, que são intimamente relacionados às condições de

marcação, dão conta da interação entre a estrutura de um sistema fonológico e os diferentes efeitos de regras fonológicas.

A caracterização do que é possível e natural nos sistemas de sons é o objetivo compartilhado pela teoria de Calabrese, pela teoria das leis implicacionais, de Jakobson (1941), pela teoria da marcação proposta por Chomsky & Halle (1968) e pela teoria da fonologia natural, de Stampe (1973). A teoria proposta por Calabrese, no entanto, difere da teoria da marcação, de Chomsky & Halle e da teoria da fonologia natural, de Stampe, na suposição de uma separação fundamental entre a marcação da malformação e seu reparo. Na teoria da marcação e na fonologia natural, as convenções de marcação e os processos naturais simultaneamente marcam o que é malformado e o reparam. Assim, nessas teorias, se os falantes de uma língua sem vogais nasais têm que lidar com vogais nasais, a convenção de marcação/processo natural ativo, em sua língua, vai, ao mesmo tempo, marcá-las como malformadas, uma vez que elas não são especificadas com o valor não-marcado [-nasal], e impor esse valor a elas. Na teoria proposta por Calabrese, a marcação de vogais nasais como malformadas resulta da condição de marcação [-cons, +nasal] que é ativa em línguas sem vogais nasais, e o reparo é implementado por um procedimento de simplificação.

Conforme Mota (1996, p. 53), além de sua ênfase na formalização da teoria fonológica, a teoria de Calabrese compartilha com a teoria de Chomsky & Halle a idéia de que a GU proporciona uma lista estruturada de condições de marcação. No entanto, as condições de marcação em si mesmas diferem: as

propostas por Calabrese definem qual é o valor de traço marcado de um dado complexo de traços, enquanto que as propostas por Chomsky & Halle definem quais são os valores não-marcados dos traços. De outra parte, como na fonologia natural, essas condições de marcação são restrições ativas da faculdade da linguagem, não apenas convenções notacionais que avaliam sistemas fonológicos possíveis. Como na fonologia natural, os falantes de uma dada língua devem suprimir (isto é, desativar) algumas dessas restrições ativas no decorrer da aquisição da linguagem, de modo a adquirir os segmentos relevantes. Assim, a convenção de marcação [-cons, +nasal], pertencendo à GU, deve ser desativada a fim de que um sistema tenha vogal nasal. Desse modo, as leis implicacionais, de Jakobson, são imediatamente captadas. Dada a convenção de marcação anterior, por exemplo, a presença de vogais nasais implica a presença de vogais não-nasais, uma vez que a configuração [-cons, -nasal] será sempre proporcionada livremente pela gramática.

#### **1.14.1 Uma teoria de inventários fonológicos**

Os inventários de fonemas diferem entre as línguas: sons presentes em uma língua podem estar ausentes em outra. No entanto, os inventários de fonemas não são construídos arbitrariamente a partir de uma lista de possíveis sons, mas parecem ser construídos de acordo com certos critérios básicos. Devemos assumir que os princípios da GU governam a seleção de fonemas e é com a teoria desses princípios que se ocupa a proposta de Calabrese.

A noção da complexidade fonológica proposta pelo autor supõe que a GU inclua listas de condições que dizem que a ocorrência de certas especificações cria uma configuração que é, ou impossível ou fonologicamente, complexa. Cada condição envolve um par de especificações de traços. Essas condições são de dois tipos: proibições e condições de marcação. As proibições estipulam que certas configurações de traços são absolutamente excluídas. Por exemplo, a configuração [+alto, +baixo] é impossível porque envolve um par de ações que são fisiologicamente incompatíveis.

A teoria de Calabrese postula que as condições de marcação estipulam que o uso de uma dada especificação de traço em um conjunto contendo uma outra especificação de traço cria uma configuração que é fonologicamente complexa. Segundo Alcântara (1998, p. 31),

[...] nem todas as combinações de traços têm o mesmo grau de complexidade. Algumas são mais complexas do que outras e, desse modo, mais raramente encontradas nas línguas. Essa diferença em complexidade é representada na GU pela organização hierárquica de condições de marcação.

As condições de marcação têm a seguinte forma: [ $\alpha$ F,  $\beta$ G] . [ $\beta$ G] é a especificação de traço cujo uso no contexto de [ $\alpha$ F] cria uma configuração complexa. [ $\beta$ G] é a especificação de traço marcada. Calabrese propõe que essas condições de marcação são ordenadas de acordo com o grau de complexidade da configuração de traços que elas identificam. Como foram observadas em Calabrese (1993), essas condições de marcação refletem considerações extrafonológicas e, assim, são uma expressão da interface entre o

componente lingüístico e fatores extralingüísticos. Se o grau de complexidade de uma configuração de traços identificada por uma condição de marcação T é permitido em uma dada língua, o segmento caracterizado por essa configuração de traços está contido no inventário segmental daquela língua. Hipotetiza-se que os segmentos são adquiridos pelo estabelecimento do grau de complexidade permitido em uma dada língua, isto é, pela desativação de condições de marcação e não pelo aprendizado de segmentos, um por um. Portanto, adquirir o inventário segmental de uma língua é equivalente a determinar o grau máximo de complexidade para os tipos de segmentos permitidos nessa língua.

Calabrese (1992) apresenta uma lista de proibições e de condições de marcação necessárias para dar conta da estrutura dos inventários das línguas, baseada nos dados de Maddieson (1984) e em outros critérios. O autor ressalta que sua lista não é exaustiva e serve principalmente para permitir ao leitor uma avaliação da estrutura da teoria. Para fins deste estudo, julgamos desnecessário apresentar toda a lista de condições de marcação. Por essa razão, a seguir, é apresentada a lista de condições de marcação dos sons R:

- a. [+soan, -nas] / [\_\_\_\_, +cons] (&<sup>8</sup> de sons-R)
- b. [-lat, -ant] / [\_\_\_\_, -nas, +soan, +cons] (& de sons-R palatais)
- c. [-ant, -distr] / [\_\_\_\_, -nas, -lat, +soan, +cons] (& de sons-R retroflexos)
- d. [-lat, gutural] / [\_\_\_\_, -nas, +soan, +cons] (& de “trills” uvulares)  
(CALABRESE, 1992).

Nas condições acima, temos, em a., as líquidas soantes mais marcadas do que as nasais soantes; em b., as líquidas com sons de R [-ant.] mais

---

<sup>8</sup> & = complexidade relativa (relative complexity)

marcadas do que as [+ant.]; em c., as líquidas com som de R [-distr.] mais marcadas do que as [-ant.] e, finalmente, em d., os r guturais são + marcados.

Para Calabrese, um inventário fonológico é aprendido apenas através de evidência positiva: se uma criança encontra um certo segmento em um item lexical, aprende que o grau de complexidade daquele segmento é permitido na língua, e a condição de marcação relevante é desativada. As configurações verdadeiramente malformadas de uma língua são, portanto, aquelas que são bloqueadas pelas condições de marcação que não são desativadas na aquisição da linguagem.

A seguir, estão os critérios utilizados na teoria proposta por Calabrese (op. cit) para estabelecer as condições de marcação:

1. Estrutura dos inventários: as condições de marcação devem ser capazes de dar conta da estrutura dos inventários das línguas. Cada segmento ou classe de segmento que é consistentemente ausente de alguns inventários, embora presente em outros, deveria ser identificado por uma condição de marcação.

2. Universais implicacionais: a presença de um segmento marcado sempre implica a presença de sua contraparte não-marcada. Esse fato é expresso se listarmos apenas condições de marcação que identificam segmentos marcados, ou seja, segmentos cuja presença implica um custo. Suas contrapartes não-marcadas são, assim, sem custo e, portanto, deveriam estar presentes em

todos os sistemas fonológicos. Há, também, casos em que a presença de uma certa classe de sons marcados implica a presença de uma outra classe de sons marcados.

3. Frequência de ocorrência nas línguas: segmentos não-marcados deveriam sempre estar presentes nos inventários. As condições de marcação deveriam sempre identificar segmentos que não pertencem a esse núcleo de segmentos. Segmentos mais altamente marcados deveriam ser menos frequentes do que segmentos menos marcados. Isso é expresso pela posição das condições de marcação. Segmentos que são mais distantes da raiz deveriam ser menos frequentes do que segmentos identificados por condições de marcação que são menos distantes.

4. Ordem de aquisição dos segmentos: durante a aquisição da linguagem, os segmentos não-marcados deveriam ser aprendidos antes que suas contrapartes marcadas. Da mesma forma, segmentos menos marcados deveriam ser adquiridos antes do que segmentos mais marcados. Novamente, as condições de marcação e suas posições na árvore deveriam dar conta desses fatos.

5. Perda de segmentos: de acordo com Jakobson (1941), os segmentos marcados deveriam ser perdidos mais cedo do que suas contrapartes não-marcadas nos distúrbios de linguagem. Da mesma forma, segmentos mais marcados deveriam ser perdidos antes do que segmentos menos marcados, sob as mesmas circunstâncias. Ambas as generalizações são controversas, e não está claro se são empiricamente corretas. No entanto, se são corretas (ver

Romani e Calabrese, 1993, para alguma evidência desse efeito), as condições de marcação e suas posições na árvore também deveriam ser capazes de expressá-las.

6. Regras fonológicas I: existem regras fonológicas que são sensíveis a especificações de traços marcados e regras fonológicas que são sensíveis a especificações de traços contrastivos. O estudo das primeiras regras é diretamente relevante para a formulação de condições de marcação, uma vez que elas identificam imediatamente quais especificações de traços são marcadas no contexto de outros traços. O estudo das segundas regras também leva à formulação de condições de marcação, pois estas exercem um papel crucial na definição do que é contrastivo.

7. Regras fonológicas II: quando uma regra fonológica cria um complexo de traços não-permitidos por uma condição de marcação, há duas opções: uma é desativar a condição de marcação; a outra é desencadear um procedimento que repara a configuração não-permitida. O uso de tais regras também leva à formulação de condições de marcação, uma vez que indiretamente diz qual complexidade de traço é governada por condições de marcação.

Segundo Calabrese, todos esses critérios devem convergir: uma condição de marcação construída de acordo com um critério deve ser consistente com o outro critério. O mesmo acontece no que diz respeito à posição das condições de marcação na árvore. O que determina o grau de complexidade é a distância de uma configuração de traços em relação à raiz, ou seja, quanto menor a distância da raiz, menor a complexidade da configuração e, quanto maior a distância da

raiz, maior a complexidade da configuração. Essa proposta aporta em si a suposição de que quanto maior a complexidade de um segmento, menos frequente ele será nas línguas. Assim, essa teoria faz afirmações sobre os sistemas fonológicos, afirmações que são passíveis de estudos e reformulações, caso seja necessário.

#### **1.14.2 Estratégias de reparo à restrição**

Os falantes, aprendizes de uma Língua Estrangeira, geralmente encontram fonemas que estão fora de seus inventários, ou seja, fonemas contendo um complexo de traços não permitido por uma condição de marcação ativa em sua língua. Esses fonemas podem, ou pertencer a línguas estrangeiras, ou ser o resultado de mudanças de sons. Os falantes podem aceitar esses segmentos e, portanto, desativar a condição de marcação relevante, ou podem reagir a esses sons não-permitidos e tentar ajustá-los. O interessante é que os falantes não reagem a esses sons arbitrariamente. Para dar conta dessas reações dos falantes, segundo Alcântara (1998, p. 34),

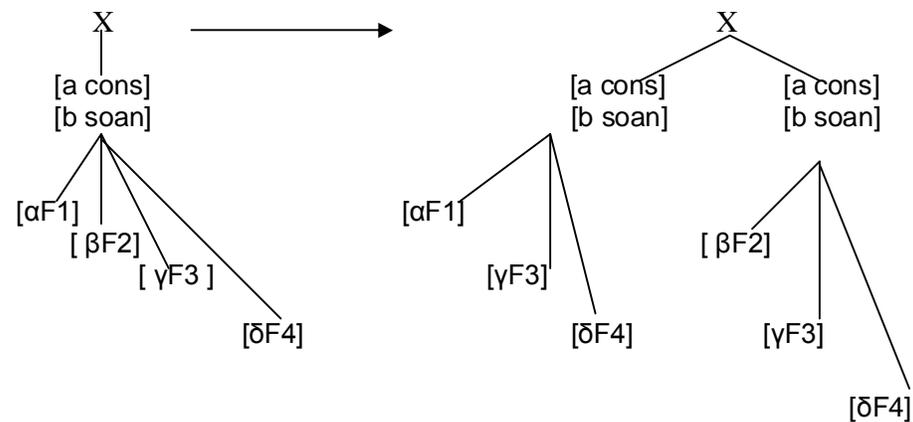
Calabrese propõe a existência de estratégias que reparam configurações, sujeitas a condições de marcação ativas. O autor chama essas estratégias de 'procedimentos de simplificação', pois reparar ou eliminar uma configuração não-permitida significa, essencialmente, reparar ou eliminar uma configuração que é 'muito complexa' em uma língua particular.

Calabrese propõe que três procedimentos de simplificação podem ser identificados: fissão, desligamento e negação.

Segundo Alcântara (1998, p. 34-35), os procedimentos de simplificação podem assim ser definidos e representados:

- Fissão é uma operação que divide um conjunto de traços, contendo uma configuração não-permitida em dois conjuntos sucessivos, cada um contendo apenas um dos traços da configuração não-permitida.

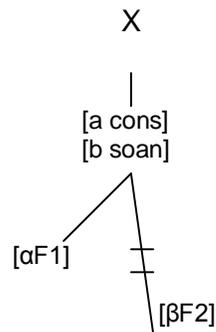
### Representação da fissão



em que o conjunto de traços da esquerda contém a configuração de traços [  $\alpha F1$ ,  $\beta F2$  ] não permitida pela condição de marcação/proibição ativa \*[ $\alpha F1$ ,  $\beta F2$ ].

- Desligamento é uma operação pela qual um dos traços incompatíveis de uma configuração não-permitida é desligado e substituído por um traço compatível.

## Representação do desligamento



em que  $[\alpha F1]$  é conflitante com  $[\beta F2]$  devido à condição de marcação ativa/proibição  $*[\alpha F1, \beta F2]$ . O passo seguinte à operação de desligamento, na árvore, consistirá numa operação de inserção de um traço compatível à configuração. Na verdade, o termo desligamento, em Calabrese, é uma substituição.

- Negação é uma operação que muda os valores dos traços incompatíveis da configuração não-permitida para seus valores opostos.

## Representação da negação

$$[\alpha F1, \beta F2] \longrightarrow -([\alpha F1, \beta F2]) \longrightarrow [-\alpha F1, -\beta F2]$$

em que  $[\alpha F1]$  e  $[\beta F2]$  são valores de traços conflitantes devido à condição de marcação ativa/proibição  $*[\alpha F1, \beta F2]$ .

A função dos procedimentos de simplificação não é preservar o inventário subjacente de segmentos, eliminando todas as configurações de traços não-permitidas, mas prevenir um aumento na complexidade de um sistema fonológico, reparando configurações complexas de traços.

## 1.15 ESTUDOS SOBRE A VIBRANTE NO RIO GRANDE DO SUL E NO BRASIL

Segundo Monaretto (1992), um som vibrante acontece quando há pequenas oclusões produzidas pela língua ou pela tremulação da úvula através da ação da corrente do ar. Os movimentos vibráteis ocorrem porque a ponta da língua, ou dorso da mesma, bate na arcada dentária superior, contra os alvéolos ou contra o véu palatino. Também pode ocorrer que a língua não feche por completo a passagem do ar, fazendo desaparecer a vibração propriamente dita, dando lugar à realização de um som fricativo ou aspirado, como explica Malmberg (1954, p. 82).

Levando em consideração essas modalidades de articulação que caracterizam o / r /, ele pode ser considerado uma vibrante propriamente dita, uma fricativa ou uma vibrante aspirada. O / r / também pode ser chamado de vibrante múltipla e enquadrado dentro da categoria das líquidas.

Câmara Jr. (1984, p. 15) apresenta quatro realizações do / r /: “uma vibração múltipla da língua junto à arcada dentária superior; uma vibração do dorso da língua junto ao véu palatino, uma tremulação da úvula, ou apenas uma forte fricção de ar na parte superior da faringe”.

Existem os sons de / r / que podem ocorrer com uma só batida da língua junto aos alvéolos, que são chamados de tepe [ r̥ ] ou de vibrante simples, branda ou fraca, encontradas em grupo consonantal como (braço) e entre vogais como (faro). Há outros sons de / r / em que se encurva a ponta da língua em direção à

região palato-alveolar ou palatal, que são os retroflexos, encontrados no dialeto caipira (característico da região norte de São Paulo e sul de Minas Gerais).

As modalidades articulatórias do / r / dependem do dialeto e do contexto lingüístico em que se apresentam. No que se refere ao contexto lingüístico, na posição pré-vocálica em início de palavra (*raça*), ocorre o uso da vibrante forte e, em posição pós-vocálica (*mar*, *bar*), predomina a vibrante simples em dialetos do Sul. No grupo consonântico (*braço*), só aparece a vibrante simples na posição intervocálica. Na posição intervocálica, a diferença de articulação é importante, pois o uso de um ou de outro altera o sentido, como é o caso de *caro/carro*, *muro/murro*.

A vibrante forte está sofrendo um processo diacrônico de passagem de articulação anterior para posterior. Câmara Jr. (1984, p. 16) diz que essa lenta mudança vai ganhando novas áreas de falantes. Segundo esse autor, a pronúncia vibrante apical está sendo substituída pela vibrante posterior, “que vai da vibração da raiz da língua junto ao véu palatino à tremulação da úvula e à mera fricção faríngea”.

Callou (1987, p. 75) concorda com Câmara Jr. e afirma também que a pronúncia da vibrante sofreu uma mudança no ponto de articulação, passando de anterior para posterior, e no modo de articulação, passando de vibrante para fricativa.

Segundo Cagliari (1981, p. 30), no dialeto paulista e do Sul do País, aparece a vibrante alveolar, e nos últimos anos essa modalidade articulatória está sendo substituída por uma fricativa velar no contexto intervocálico ou pré-vocálico.

Lopez (1979, p. 114), referindo-se ao dialeto carioca, afirma que o / r /, em posição final de sílaba, é realizado como uma fricativa velar, representada por [x].

No Rio Grande do Sul, segundo Monaretto (1992), predomina o emprego da forma [ r ] para a vibrante pós-vocálica.

### **1.15.1 O status da vibrante**

O “status fonológico” da vibrante tem causado grande controvérsia.

Trata-se de um fonema ou de dois? A literatura registra duas interpretações. Para alguns autores, o sistema do Português possui duas vibrantes: a forte e a fraca; já para outros, o Português possui apenas um fonema vibrante que, para Câmara Jr. (1953), é a vibrante forte e, para Lopez (1979) e Monaretto (1992), é a vibrante simples.

#### **1.15.1.1 A interpretação de Câmara Jr.**

Para Câmara Jr. (1953), existe um único fonema vibrante no sistema consonantal: a vibrante forte. A vibrante branda é interpretada como uma variante

posicional enfraquecida. A oposição existente se faz em termos de geminada versus não-geminada.

#### 1.15.1.2 A interpretação de Lopez

A pesquisadora Barbara Lopez (1979, p. 56-64) acredita na hipótese da existência de um único fonema vibrante na estrutura subjacente, que é a vibrante simples.

Para essa autora, o / r / brando é um fonema que se encontra em todos os ambientes lingüísticos e que está presente na estrutura profunda.

#### 1.15.1.3 Uma visão autossegmental

Monaretto (1992 e 1997) admite a existência de um só fonema na estrutura subjacente, a vibrante branda. Trata-se do tepe que contrasta na posição intervocálica com uma vibrante forte, a geminada. A autora chegou a essa conclusão a partir de dados da fala, do Rio Grande do Sul, analisados com base nos princípios de Fonologia Autossegmental.

Para fundamentar sua tese, Monaretto (1992 e 1997) apóia-se nos fundamentos de Harris (1983, p. 28) para a vibrante do espanhol, que diz que há um único fonema / r / na língua, e que a vibrante múltipla intervocálica funciona como uma geminada heterossilábica.

Com o intuito de melhor explicar o que foi dito, pode-se tomar como exemplo a palavra “caro”, em que o fonema da subjacência se superficializa, e a palavra “carro”, que possui duas vibrantes fracas: uma em posição de final de sílaba; outra em posição inicial que, juntas, formam uma vibrante forte, representadas assim:

a) carro → / k a ɾ + ɾ u /

b) caro → / k a + ɾ u /

#### 1.15.1.4 A posição de Miranda

Miranda (1996) apresenta uma pesquisa em que foi investigada a aquisição do “r-fraco” e do “r-forte” por crianças brasileiras. Depois de ter feito uma análise quantitativa dos dados da aquisição da linguagem e dos indícios fornecidos por cada criança, à luz da Teoria da Sílaba e da Escala de Soância, junto ao estudo das diferentes propostas acerca do status fonológico do “r”, Miranda defende a existência de dois fonemas vibrantes no sistema fonológico das crianças e, conseqüentemente, no sistema do Português do Brasil.

#### 1.15.1.5 A vibrante no Espanhol

Segundo Quilis (2000, p. 65), o espanhol tem dois fonemas vibrantes, como em /péra/ *pera*, e como em /péra/ *perra*, ou a vibrante simples – neste estudo chamada de tepe / ɾ / – e a vibrante múltipla - / r /.

A vibrante simples aparece sempre no interior de palavra, entre vogais, como em /kamaréro/ [kamaréro] *camarero*; /kóro/ [kóro] *coro*; /bára/ [bára] *vara*, e entre / p /, / t /, / k /, / b /, / d /, / g /, / f / e uma vogal, como em /prokréa/ [prokréa] *procrea*; /trés/ [trés] *tres*; /brísa/ [brísa] *brisa*; /dráma/ [dráma] *drama*; /frío/ [frío] *frio*. Sua grafia é *r*. A vibrante múltipla aparece no princípio de uma palavra - /řóka/ [řóka] *roca*; no interior da palavra, entre vogais - /kóřo/ [kóřo] *corro*; /bářa/ [bářa] *barra*; no interior de palavra, precedido das consoantes [ n ] ou [ l ] - /óNřa/ [ónřa] *honra*; /alřededóR/ [alřeđeđór] *alrededor*. Ortograficamente, corresponde à grafia *r* quando se encontra em posição inicial de palavra, ou em posição intermediária, precedida de *n* ou *l*; ou a grafia *rr*, quando se encontra em posição intervocálica, no interior da palavra.

### 1.16 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA

A ocorrência de variação na fala de uma comunidade é um fato natural que obedece a circunstâncias contextuais e intrínsecas específicas do seu dialeto. Segundo Monaretto, Quednau e Da Hora (in BISOL, 1999, p. 202), essa variação pode ser controlada por diversos parâmetros, de forma sistemática e previsível, contribuindo, através de dados observáveis, para confirmar ou não o que se postula nos estudos teóricos da variação lingüística. Assim, para o fenômeno a ser estudado, faz-se um levantamento exaustivo de dados da língua falada para se descrever a sua variação, isto é, como se constitui a sua variável e como se manifestam as suas variantes, entendidas, essas, como valores possíveis da

variável, e analisam-se os possíveis fatores que favorecem o uso de uma variante ou de outra.

As modalidades articulatórias do / r / são dependentes do dialeto e do contexto lingüístico. A Região do Alto Uruguai, localizada ao norte do Rio Grande do Sul, é constituída na sua maioria por uma população descendente de imigrantes italianos vindos do norte da Itália, conhecida como Região do Vêneto. Essa população tem como língua materna o *talian* e como L2 o português.

No *talian* não consta a vibrante geminada - / r / -. Assim, os falantes de tal língua somente conhecem e produzem a vibrante simples ou tepe ( r̄ ). Ao aprenderem uma língua estrangeira e, neste caso, o espanhol, muito semelhante ao italiano, tais falantes tem dificuldades em produzir palavras que requeiram o uso da geminada. Desta forma, a pronúncia de palavras como *tierra*, *honor*, *carroza* e *honra*, dentre outras, será da seguinte maneira:

- tierra → [tje + řa]
- honor → [o + no.ř]
- carroza → [ka + řo + sa]
- honra → [on + řa]

Tais palavras, além de “soarem mal”, no sentido de que a sua produção fonética é inadequada, passaram a identificar o filho do imigrante como “colono”, pois todos se dedicavam às atividades agrícolas e viviam nas colônias.

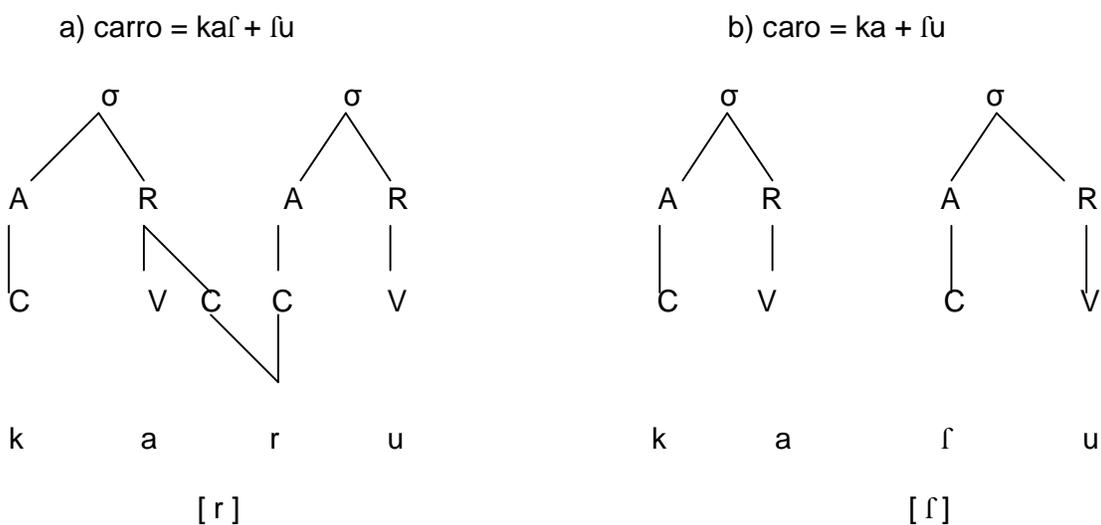
Outro problema é que em palavras cuja pronúncia identifica significados diferentes, tal distinção não ocorre, como por exemplo nas palavras *carro/caro*, do português, o som é igual:

- carro → [ka + f̥u]

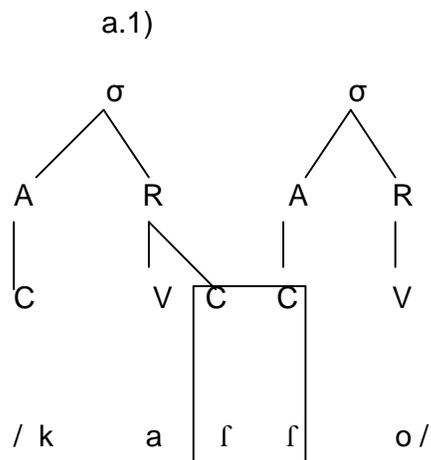
- caro → [ka + fu]

### 1.16.1 Representação arbórea dos segmentos

Com o intuito de melhor explicitar o problema, apresentaremos a representação arbórea dos segmentos segundo Monaretto, Quednau e Da Hora (In BISOL, 1999, p. 213).

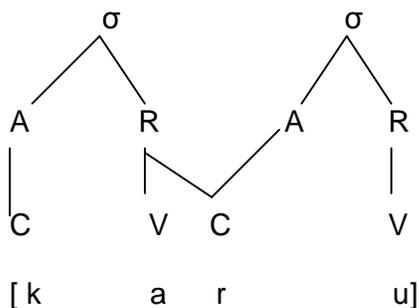


O que se observa em (a) pode ser analisado, à luz de Clements & Hume (1995), como resultado ou efeito de OCP. O processo de geminação, nesse caso, é melhor representado como uma seqüência de duas representações:



Na primeira etapa, a representação de dois tepes, lado a lado, propicia a ação de OCP (princípio da fonologia autossegmental, que proíbe segmentos adjacentes idênticos no nível melódico).

a.2)

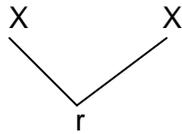


Obs: Por ser exemplo do português, ocorre elevação de /o/ em [u], o que, no modelo de Clements & Hume (op.cit) implica alteração de traços de abertura, aqui não representada.

Na segunda etapa, a representação da dupla ligação da vibrante forte sinaliza a sua natureza heterossilábica, como quer Harris. Aí está a gemação: / r r / → [ r ]. Os dois segmentos contíguos são reduzidos a um só; a vibrante forte, com ligação dupla, ocupando duas posições temporais.

O valor contrastivo desses dois segmentos é, pois, o resultado de uma geminação, representada como em (a), à qual se opõe (b):

a) vibrante forte com ligação dupla



b) vibrante fraca com ligação simples

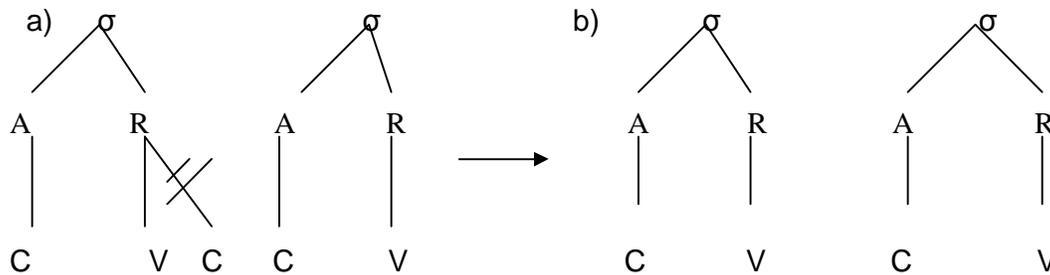


(MONARETTO, QUEDNAU, DA HORA in BISOL, 1999, p. 213).

Em (b), a vibrante fraca é caracterizada pela ramificação simples que apresenta.

Os nativos de *talian*, porque não consta no seu inventário fonêmico, não realizam a sua geminação:

carro → /kaɾ + fo/ → [ka + fo]



Obs: Como o exemplo acima é do espanhol, não há elevação de /o/ em [u] final.

Poder-se-ia dizer que o efeito de OCP, nesse caso, consiste no mero desligamento de uma das vibrantes adjacentes. E que a procura do padrão CV

motiva essa estratégia de reparo, uma vez que a rima da primeira sílaba se simplifica.

Os recursos provistos pelo modelo de Calabrese parecem não dar conta da realização da vibrante forte como tepe, por parte dos nativos de *talian*, aprendizes de espanhol: a estratégia de fissão não se aplica; a de desligamento supõe, na verdade, uma substituição de traço que não se verifica; a de negação consiste em dupla permuta de traços incompatíveis pelos seus opostos, o que também não acontece.

De outra parte, tais mecanismos operam em nível melódico dos segmentos, ambiente em que ambos os segmentos  $r \sim \text{r}$  possuem mesma estrutura.

Mediante comunicação pessoal, o professor Andrea Calabrese<sup>9</sup>, quanto à distinção entre vibrantes do espanhol, sugere que uma vibrante múltipla poderia ser representada como estando associada com dois *slots* esqueléticos (posição), como uma “geminada”; uma vibrante simples, ao invés, poderia ser associada com uma posição esquelética simples.

Segundo Calabrese, “uma das características do dialeto vêneto e também da variante regional do Italiano falado no Vêneto, é a ausência de geminadas. Em italiano (*gatto*) é pronunciado [gato], e (*carro*) é pronunciado [karo]”. Não se trata de desligar um traço, e sim, de não ligar um segmento (o segundo r).

---

<sup>9</sup> e-mail recebido em 18 de janeiro de 2005.

Se a proposta acima sobre a distinção entre vibrantes simples e múltiplas se confirma, o [ r ] do *talian* pode somente ser associado com uma posição esquelética simples. Essa é a posição defendida por Monaretto (1997), isto é, opor por posição no esqueleto.

Dessa forma, o problema apresentado neste estudo não pode ser resolvido pela Teoria de Marcação, de Calabrese, pois, analisando a realização do / r / como [ r ], no caso do espanhol falado por nativos de *talian*, ocorre a não-ligação de um dos segmentos na cadeia esquelética. Esse fenômeno que poderia ser explicado como uma interferência da L1 na L2, à luz dos estudos de bilingüismo, ou como uma restrição, isto é, algo marcado, à luz das teorias fonológicas, tem o seu motivo, justamente, na ausência daquele segmento no inventário desses falantes.

Sob esta perspectiva, concordamos com Monaretto (1997) que admite que a vibrante esteja representada na estrutura subjacente apenas por um segmento fonológico, o tepe ou vibrante simples.

Tal posição é reforçada ao considerarmos estudos anteriores que aportam evidências da variação da vibrante em vários contextos, como no intervocálico ou em posição de coda, onde o r-fraco é preferido.

Em suma, há evidências que sustentam a idéia de que a vibrante é formada por uma única unidade fonológica, o r-fraco, pois é o que tem contexto mais amplo conforme sua distribuição; é a realização mais freqüente, segundo as análises sociolingüísticas e é a forma que se superficializa na ressilabação frasal

(mar azul). Consideramos que o r-fraco, ou o tepe, é o único fonema vibrante no sistema, e o contraste fonológico da posição intervocálica faz-se pela presença de dois r-fracos *versus* um r-fraco. Admitimos que o r-forte é uma geminada.

## 2 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o método de análise empregado na pesquisa, os instrumentos de apoio, os procedimentos adotados para a coleta de dados, os critérios para a escolha dos informantes e as variáveis utilizadas no processo de pesquisa.

### 2.1 OS DADOS DA PESQUISA

Os dados que compõem este trabalho fazem parte de um *corpus* que foi coletado com alunos universitários do Curso de Letras, dos 1º, 3º, 5º e 7º semestres, da Universidade Regional Integrada – URI – Campus de Erechim.

Podemos ousar em falar que os dados são representativos da Região Norte do Rio Grande do Sul.

Uma vez definidos os instrumentos a serem usados, conforme item 2.3, realizaram-se as gravações que foram feitas em aula, individualmente, em Laboratório de línguas, pela professora Joselma Noal, titular da disciplina de Língua Espanhola, a qual procurou obter melhor qualidade possível de gravação

e a produção mais distensa e natural possível, por parte dos alunos. Primeiro gravou-se a leitura do texto; logo após, foram realizadas as atividades escritas de interpretação de texto e, por último, a gravação de palavras isoladas.

Após as gravações, procedeu-se à leitura, análise e interpretação dos dados, atribuindo códigos a cada variável controlada na pesquisa.

## 2.2 OS INFORMANTES

Os sujeitos informantes da pesquisa são os estudantes da Graduação do Curso de Letras dos níveis I (1º semestre), III (3º semestre), V (5º semestre) e VII (7º semestre), universitários, brasileiros, gaúchos da Região do Alto Uruguai do Rio Grande do Sul, futuros professores e descendentes de imigrantes italianos oriundos da Região Norte da Itália. Ainda, são sujeitos que têm, como língua familiar, o *talian*; são falantes de português e estão adquirindo o espanhol como língua estrangeira em ambiente formal de ensino.

Por questões pedagógicas, todos os alunos da turma realizaram as atividades; porém, foram consideradas válidas, para fins de estudo e análise, somente as produções dos alunos que se encaixam no perfil da pesquisa.

## 2.3 INSTRUMENTOS DE APOIO À COLETA DE DADOS

Foram utilizados três instrumentos de apoio para a coleta de dados, a fim de identificar quais os estudantes que iriam fazer parte da pesquisa, verificar o seu desempenho lingüístico no emprego dos fonemas que são objeto de análise no presente trabalho, e constatar a sua representação escrita:

- a) Questionário de identificação (anexo A);
- b) Leitura de texto – diferenciado para cada nível (anexos B, C, D e E);
- c) Atividades escritas de interpretação de texto.

Procedeu-se, primeiro, à aplicação de um questionário contendo perguntas a respeito do conhecimento, do estudante, da língua *talian* com o objetivo de selecionar o grupo que faria parte do estudo, conforme tabela 1:

**Tabela 1** – Número de informantes selecionados

Semestre	Número total de alunos	Número de alunos selecionados
1º	35	05
3º	31	09
5º	23	09
7º	22	05

A seleção dos estudantes obedeceu aos seguintes critérios:

1º - Ser descendente de italiano;

2º - Ao realizar as leituras, pronunciar a vibrante múltipla / r / como tepe

[r].

No primeiro semestre, dos 35 alunos, 17 alunos não conseguem realizar a vibrante múltipla como [ r ] e, entre estes, encontramos descendentes de alemães e poloneses; portanto, foram selecionados somente os descendentes de italianos, num total de 5. No terceiro semestre, dos 31 alunos, 12 conseguem realizar a vibrante múltipla como [ r̥ ]. Neste grupo encontramos descendentes de alemães; portanto, foram selecionados somente 9, todos descendentes de italianos. No quinto semestre, dos 23 alunos, 9 conseguem realizar a vibrante múltipla como [ r̥ ], todos descendentes de italianos. Finalmente, no sétimo semestre, dos 22 alunos, 5 conseguem realizar a vibrante múltipla como [ r̥ ]. Como neste grupo também apareceram descendentes de alemães e poloneses, selecionaram-se somente os descendentes de italianos.

Após a realização do questionário, procedeu-se à leitura de um texto – adequado para cada nível de ensino (anexos B, C, D, E) – contemplando palavras com os fonemas-foco de estudo. Por último, realizaram-se as atividades de compreensão escrita do texto, incluindo uma atividade de expressão oral, que consistia na leitura de palavras isoladas com fonemas-objeto de análise neste estudo, e outros que, no entender da pesquisadora, são considerados de difícil pronúncia para os falantes de talian<sup>10</sup>.

O questionário foi formulado pela pesquisadora. Os textos e as atividades de compreensão foram adaptados de livros didáticos, procurando sempre que os mesmos contivessem um número expressivo de exemplos de segmentos-foco do estudo. As palavras isoladas foram colhidas de casos concretos, isto é, de

---

<sup>10</sup> Alguns fonemas que são de difícil pronúncia para os falantes de talian são [ j ] antecedendo as vogais E e U, [ x ] e [ g ] antecedendo as vogais E e I.

situações reais de observação de alunos se comunicando em português e em espanhol.

Procurou-se colocar, em todos os instrumentos utilizados, os mais variados tipos de ocorrência dos sons e fonemas-foco de estudo para que se pudesse obter resultados mais precisos.

## 2.4 MÉTODO DE ANÁLISE

A pesquisa qualitativa tem características claras e definidas, quais sejam: é mais descritiva, há mais interesse pelo processo, e o significado é de importância vital. Entre as estratégias metodológicas da pesquisa qualitativa, encontramos os estudos de caso. Considerando esses aspectos, caracteriza-se esta pesquisa como qualitativa; porém, alguns aspectos quantitativos a complementam, por exemplo: utiliza-se estatística descritiva e se apresenta conjuntamente a interpretação de dados qualitativos à luz dos fatos que os condicionam. É o que Bogdan e Biklen (1984) chamaram de triangulação metodológica.

Nesta pesquisa é apresentado um nível de análise, o fonético-fonológico. Após a determinação pormenorizada das interferências fonético-fonológicas presentes na produção oral e escrita dos sujeitos participantes desta pesquisa, procedeu-se a uma seleção dessas interferências do *talian* na produção da vibrante do espanhol. Tais interferências foram analisadas à luz da Teoria de Calabrese.

A fim de pesquisar os condicionamentos da produção da vibrante, considerou-se pertinente controlar fatores lingüísticos e extralingüísticos, buscando-se descrever, com a máxima exatidão possível, o comportamento do fenômeno foco de estudo.

Uma vez que somente são selecionados falantes que realizam a vibrante como tepe, não haverá variação nos dados. Haveria variação se, entre os falantes selecionados, uns aplicassem o tepe e outros o *trill*, o que não é o caso. Portanto, parece inadequado falar em variáveis. O termo “variáveis” supõe variação e se adequa mais à pesquisa quantitativa, com processamento estatístico e grande volume de dados. Neste trabalho, parece mais adequado falar em fatores que condicionam o fenômeno estudado, isto é, a interferência, e usar o termo “grupos de fatores”. A ausência de variação, ou seja, a realização categórica do tepe, no corpus selecionado, descaracteriza o termo variação porque não haverá variantes. O que se faz aqui, metodologicamente, é aproveitar métodos da pesquisa quantitativa numa pesquisa qualitativa.

## 2.5 DEFINIÇÃO DOS FATORES

Os fatores observados, na análise dos dados da presente pesquisa, classificam-se em lingüísticos e extralingüísticos.

### 2.5.1 Grupos de fatores lingüísticos

Na presente pesquisa, controlaram-se os seguintes grupos de fatores lingüísticos:

- a) Posição pré-vocálica;
- b) Posição pós-vocálica;
- c) Posição intervocálica;
- d) Qualidade da vogal seguinte;
- e) Tonicidade da sílaba

A escolha dos grupos de fatores lingüísticos, identificados em “a”, “b”, “c”, “d” e “e”, deveu-se ao fato de a literatura da área, como referem Clements & Hume (1995), ter comprovado que vogais exercem influência sobre segmentos vizinhos, bem como o acento ter-se mostrado como condicionador do comportamento dos segmentos. Ainda em relação à tonicidade da sílaba, pretende-se verificar se a pronúncia variável da vibrante está condicionada à sílaba tônica ou à sílaba átona.

Exemplos de que, no Português, há registro desses condicionamentos no comportamento da vibrante, são encontrados em pesquisas de Callou (1987), Bisol (1999), Hora (1990), Amaral (1996) e Monaretto (1997).

Tais grupos de fatores mostram-se relevantes uma vez que é importante controlar a posição – na qual se controla também o caso do contexto precedente ser vogal –, a qualidade do contexto seguinte quando vogal e a influência da tonicidade da sílaba.

### 2.5.2 Grupos de fatores extralingüísticos

Os fatores extralingüísticos representam os condicionamentos externos que pressupõem que exerçam um papel na performance da língua. Fenômenos de mudança e de atitude lingüística têm sido examinados à luz de variáveis sociais, como: sexo, faixa etária, escolaridade, classe social, etnia, estilo de fala, etc. Com essa visão, foram controlados os seguintes grupos de fatores extralingüísticos:

a) Nível de adiantamento no estudo do espanhol:

- Nível 1 – alunos do primeiro semestre de estudo formal do espanhol;
- Nível 3 – alunos do terceiro semestre de estudo formal do espanhol;
- Nível 5 – alunos do quinto semestre de estudo formal do espanhol;
- Nível 7 – alunos do sétimo semestre de estudo formal do espanhol.

Escolheu-se o fator extralingüístico, identificado em “a”, por entender-se que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é gradual e que o tempo de uso da língua e de exposição a ela é um fator significativo para que o aluno possa chegar a um bom domínio do novo sistema lingüístico que está adquirindo.

b) Tipo de produção lingüística:

- Leitura de texto;
- Leitura de palavras isoladas;
- Realização de atividades escritas.

O fator extralingüístico, identificado em “b”, foi escolhido a fim de se verificar se esse é um fator condicionante de diferença no emprego de fonemas da língua estrangeira em fase de aquisição.

c) Local de residência:

- Zona urbana;
- Zona rural: sede, interior.

O habitat, aqui considerado como local de residência, foi selecionado entre os fatores extralingüísticos tendo em vista que, no interior da zona rural, ainda vivem e residem filhos de descendentes de imigrantes italianos cujo falar cotidiano é o *talian*.

### 3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo, apresentam-se a descrição e análise dos dados desta pesquisa, dando-se especial atenção aos grupos de fatores selecionados no que concerne às interferências da língua *talian* no aprendizado da língua espanhola.

É importante ressaltar que a interferência, em estudo na presente pesquisa, manifesta-se também nos descendentes de alemães e poloneses.

Para melhor entendimento da obtenção dos dados analisados, a seguir, é apresentada uma caracterização dos grupos de informantes, isto é, universitários do Curso de Letras da Universidade Regional Integrada – URI – Campus de Erechim, dos 1º, 3º, 5º e 7º semestres do ano de 2004.

Consideramos esta pesquisa de abrangência regional, uma vez que a URI tem influência direta em 31 municípios da região norte e 23 municípios da região nordeste do Rio Grande do Sul e, ainda, influência indireta em outros municípios.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS GRUPOS DE INFORMANTES

#### 3.1.1 Primeiro semestre

O número de alunos que compõem a turma do 1º semestre, do Curso de Letras do ano de 2004, é 35; a faixa etária compreende dos 17 aos 42 anos. Destes, 19 são descendentes de italianos, 06, descendentes de alemães; 06, descendentes de poloneses, e 04, descendentes de outras etnias. Quanto ao local de residência, 29 moram em região urbana; 02, na sede da zona rural, e 04, no interior da zona rural. Em relação à língua utilizada pelas famílias, 14 utilizam o *talian* na comunicação diária; 04 utilizam o alemão; 04 utilizam o polonês, e 13 utilizam outra língua (português). Nas comunicações entre a comunidade, 12 utilizam a língua *talian*; 04, a língua polonesa; e 19 utilizam outra língua – português. A respeito do *talian*, quanto ao nível de fala, escrita e entendimento, o grupo assim caracterizou-se: 10 entendem e não falam; 11 entendem e falam; destes, 13 não sabem escrever, e 14 não responderam. Quanto às dificuldades encontradas no aprendizado do espanhol, em virtude do conhecimento da língua *talian*, 21 alunos afirmaram que, apesar de confundirem algumas palavras, encontram facilidade no aprendizado, e 14 não responderam. Neste grupo foram selecionados 05 alunos, ou seja, somente os descendentes de imigrantes italianos.

### 3.1.2 Terceiro semestre

A turma do 3º semestre é composta por 31 alunos, cuja faixa etária compreende dos 18 aos 43 anos. Destes, 21 são descendentes de italianos; 02; descendentes de alemães; nenhum descendente de poloneses, e 04, descendentes de outras etnias. Registra-se que 04 alunos não compareceram na data de aplicação do questionário e da atividade de coleta de dados. Quanto ao local de residência, 18 moram em região urbana; 02, na sede da zona rural, e 07, no interior da zona rural. Em relação à língua utilizada pelas famílias, 10 utilizam o *talian* na comunicação diária, e 17 utilizam outra língua (português). Na comunicação entre a comunidade, 10 utilizam a língua *talian*; 01, a língua polonesa, e 16 utilizam outra língua – português. A respeito do *talian*, quanto ao nível de fala, escrita e entendimento, o grupo assim caracterizou-se: 05 entendem e não falam; 06 entendem e falam, e 16 não sabem escrever, ler ou falar. Quanto às dificuldades encontradas no aprendizado do espanhol, em virtude do conhecimento da língua *talian*, 01 aluno afirmou não ter dificuldade por entender e não falar o *talian*; 10 afirmaram que confundem palavras e pronúncias devido às semelhanças, e 16 não responderam. Neste grupo foram selecionados 09 alunos, todos descendentes de imigrantes italianos que manifestaram a interferência em estudo.

### 3.1.3 Quinto semestre

A turma do 5º semestre é composta por 23 alunos, cuja faixa etária compreende dos 19 aos 38 anos de idade. Destes, 21 são descendentes de

italianos, e 02, descendentes de outras etnias. Quanto ao local de residência, 12 moram em região urbana; 03, na sede da zona rural, e 08, no interior da zona rural. Em relação à língua utilizada pelas famílias, 09 utilizam o *talian* na comunicação diária, e 14 utilizam outra língua (português). Na comunicação entre a comunidade, 11 utilizam a língua *talian*, e 12 utilizam outra língua – português. A respeito do *talian*, quanto ao nível de fala, escrita e entendimento, o grupo assim caracterizou-se: 07 entendem e não falam; 07 entendem e falam, e 09 não sabem escrever, ler ou falar. Quanto às dificuldades encontradas no aprendizado do espanhol, em virtude do conhecimento da língua *talian*, 05 alunos afirmaram que confundem o vocabulário e a pronúncia devido às semelhanças; 04 alunos afirmaram não ter dificuldades, e 14 não responderam. Neste grupo foram selecionados 09 alunos, todos descendentes de imigrantes italianos que manifestaram o fenômeno em estudo.

#### **3.1.4 Sétimo semestre**

A turma do 7º semestre é composta por 22 alunos cuja faixa etária compreende dos 20 aos 42 anos de idade. Destes, 17 são descendentes de italianos; 01, descendente de alemães; 02, descendentes de poloneses, e 02, descendentes de outras etnias. Quanto ao local de residência, 17 moram em região urbana; 01, na sede da zona rural, e 04, no interior da zona rural. Em relação à língua utilizada pelas famílias, 07 utilizam o *talian* na comunicação diária; 01 utiliza a língua alemã, e 14 utilizam outra língua (português). Na comunicação entre a comunidade, 12 utilizam a língua *talian*, e 10 utilizam outra

língua – português. A respeito do *talian*, quanto ao nível de fala, escrita e entendimento, o grupo assim caracterizou-se: 11 entendem e não falam; 04 entendem e falam, 01 entende, fala e escreve, e 06 não sabem escrever, ler ou falar. Quanto às dificuldades encontradas no aprendizado do espanhol, em virtude do conhecimento da língua *talian*, 02 alunos afirmaram não ter dificuldade por entender e não falar o *talian*; 01 aluno afirmou ter dificuldades para aprender o espanhol, pois pensa em *talian*, e 19 alunos não opinaram. Neste grupo foram selecionados 05 alunos, todos descendentes de imigrantes italianos, que manifestaram o fenômeno em estudo.

## 3.2 FATORES SELECIONADOS

### 3.2.1 Fatores lingüísticos

Nesta seção, serão apresentados os resultados dos cinco grupos de fatores lingüísticos, definidos operacionalmente no capítulo 2.

#### 3.2.1.1 Posição pré-vocálica

Segundo Harris (1983), nesse contexto e em início de palavra sempre se realiza o / r / como em “[r]atón” e “[r]osa”.

Esse grupo de fatores foi o que apresentou maior número de realizações do tepe, deixando claro que a posição ocupada pela vibrante na sílaba desempenha papel importante na sua realização fonética.

Em todos os contextos pré-vocálicos o / r / é pronunciado com som de [ r ] como se observa nas transcrições a seguir:

(a) primeiro semestre

“Exploró palmo a palmo la / r / egión...”

“*Explo[r]ó palmo a palmo la [ r ] egión...*”

“...inclusive el fondo del / r / ío...”

“*...inclusive el fondo del [ r ] ío...*”

“...llevaba colgado en el cuello un / r / elicario...”

“*...llevaba colgado en el cuello un [ r ] elica[r]ío...*”

Fato interessante de registro é que um dos informantes usa preferencialmente o [ r ]; porém, em contextos onde deveria usar o [ r ], no interior de palavra, faz uso do [ r ], como se verifica nas transcrições a seguir:

“...Explo/ r / ó palmo a palmo...”

“*...Explo[ r ]ó palmo a palmo...*”

“...fue una armadu/ r / a del siglo XV...”

“*...fue una a[r]madu[ r ]a del siglo XV...*”

“...hombres de su expedición logra/ r / on desarticular...”

“*...homb[r]es de su expedición log[r]a[ r ]on desa[r]ticula[r]...*”

## (b) terceiro semestre

“...había de /r/ecordar aquella tarde /r/emota...”

“...había de [r]ecorda[ɲ] aquella ta[ɲ]de [r]emota...”

“...construidas a la orilla de un /r/ío...”

“...const[ɲ]uidas a la o[ɲ]illa de un [r]ío...”

“El mundo era tan /r/eciente...”

“El mundo e[ɲ]a tan [r]eciente...”

Um dos informantes, na posição pré-vocálica, em início de palavra, usa preferencialmente o [r], mas na mesma posição, em interior de palavra, usa o [ɲ], como se verifica a seguir:

“...el co/r/onel Au/r/eliano...”

“...el co[r]onel Au[r]eliano...”

“...construidas a la o/r/illa de un /r/ío...”

“...const[ɲ]uidas a la o[r]illa de un [ɲ]ío...”

## (c) quinto semestre

“...la vaca, indiferente, apenas /r/umiando...”

“...la vaca, indife[ɲ]ente, apenas [r]umiando...”

“...sin mirarlo, /r/espondió...”

“...sin m[ɲ]a[ɲ]lo, [r]espondió...”

“...hasta /r/ecuperar...”

“...hasta [r]ecupe[ɲ]a[ɲ]...”

Nesse grupo, dois informantes usam o [ r ] no lugar do [ ʀ ], como se observa a seguir:

“...Él pa/ ʀ /ó.”

“...Él pa[ r ]ó.”

“...volviedo la mi/ ʀ /ada...”

“...volviedo la m[ r ]ada...”

“Mi/ ʀ /ó de lejos al ganado...”

“Mi[ r ]ó de lejos al ganado...”

(d) sétimo semestre

“...diferencias entre una / r /egión y otra...”

“...dife[ɾ]encias ent[ɾ]e una [ ʀ ]egión y ot[ɾ]a...”

“España es una mezcla de / r /azas...”

“España es una mezcla de [ ʀ ]azas...”

“...Más que uniforme y / r /utinario, / r /esignado y / r /ebelde...”

“...Más que unifo[ɾ]me y [ ʀ ]utinario, [ ʀ ]esignado y [ ʀ ]ebelde...”

A descrição de dados acima permite concluir que o grupo de fatores descrito, isto é, a posição pré-vocálica não é a responsável pelo fenômeno em estudo, uma vez que o fenômeno ocorre com todas as vogais.

### 3.2.1.2 Posição pós-vocálica

Esse grupo de fatores é o que apresenta total realização do tepe, seja no interior de palavra e final de sílaba, seja no final de palavra e final de sílaba.

Em todos os contextos pós-vocálicos o / r / é pronunciado como [ r̄ ]. É o que se pode verificar nas transcrições, a seguir:

(e) primeiro semestre

“...con todas sus pa/ r /tes...”

“...con todas sus pa[ r̄ ]tes...”

“...de una eno/ r /me calabaza...”

“...de una eno[ r̄ ]me calabaza...”

“...logra/ r̄ /on desa/ r̄ /ticula/ r̄ / la a/ r̄ /madura...”

“...log[ r̄ ]a[ r̄ ]on desa[ r̄ ]ticula[ r̄ ] la a[ r̄ ]madu[ r̄ ]a...”

(f) terceiro semestre

“...había de reco/ r̄ /da/ r̄ / aquella...”

“...había de [ r̄ ]eco[ r̄ ]da[ r̄ ] aquella...”

“...lo llevó a conoce/ r̄ / el hielo...”

“...lo llevó a conoce[ r̄ ] el hielo...”

“...blancas y eno/ r̄ /mes como huevos...”

“...blancas y eno[ r̄ ]mes como huevos...”

Nesse grupo, dois informantes não pronunciam a vibrante após vogal antecedendo consoante “l”, como se verifica a seguir:

“...y para menciona/ r̄ /las había que señala/ r̄ /las con el dedo.”

“...y pa[ r̄ ]a menciona[ Ø ]las había que señala[ Ø ]las con el dedo.”

(g) quinto semestre

“...en un cha/ r /co muy lejano...”

“...en un cha[ r ]co muy lejano...”

“...sin tene/ r / que salta/ r / para come/ r /...”

“...sin tene[ r ] que salta[ r ] pa[ r ]a come[ r ]...”

“...rumiando su ve/ r /de pasto, sin mira/ r /lo...”

“...[ r ]umiando su ve[ r ]de pasto, sin mi [ r ]a[ r ]lo...”

(h) sétimo semestre

“...no siempre pueden explica/ r /se...”

“...no siemp[ r ]e pueden explica[ r ]se...”

“...Más que unifo/ r /me y...”

“...Más que unifo[ r ]me...”

“...muy elevado de la dignidad pe/ r /sonal...”

“...muy elevado de la dignidad pe[ r ]sonal...”

Um dos informantes não pronuncia o [ r ] pós-vocálico e pré-consoante “g” precedendo a vogal “i”, como se observa na transcrição:

“...resignado y rebelde; ené/ r /gico e indiferente...”

“...[ r ]esignado y [ r ]ebelde; ené[ Ø ]gico e indife[ r ]ente...”

Este grupo de fatores também não se apresenta relevante para explicar o fenômeno em estudo, pois o [ r ] realiza-se em todos os contextos pós-vocálicos, conforme demonstrado nesta seção.

### 3.2.1.3 Posição intervocálica

Nesse grupo de fatores, aparecem o / r / e o [ r ], como em ca[ r ]o e ca[ r̄ ]o e em muitos outros pares mínimos. No caso do fenômeno, em estudo nesta pesquisa, a distinção [ r ] e [ r̄ ] não ocorre, pois os informantes não realizam foneticamente o [ r ], fato, esse, verificado nas transcrições a seguir:

#### (i) primeiro semestre

“...fondo del /r/ío a/ r /astrando los...”

“...fondo de [r̄]ío a[ r̄ ]ast[r̄]ando los...”

“...lingotes de hie/ r /o y recitando...”

“...lingotes de hie[ r̄ ]o y [r̄]ecitando...”

“...logró desente/ r /ar...”

“...log[r̄]ó desente[ r̄ ]ar...”

“...logra/ r /on desarticular la armadu/ r /a...”

“...log[r̄]a[ r̄ ]on desa[r̄]ticula[r̄] la a[r̄]madu[ r̄ ]a...”

Na leitura de palavras isoladas, percebe-se nitidamente a não realização do [ r ] pelos informantes:

- tierra → tie/ r /a → tie[ r̄ ]a

- carroza → ka/ r /osa → ka[ r̄ ]osa

#### (j) terceiro semestre

“...era una aldea de veinte casas de ba/ r /o...”

“...e[r̄]a una aldea de veinte casas de ba[ r̄ ]o...”

“...construidas a la o/ɾ/illa de un...”

“...const[ɾ]uidas a la o[ɾ]/illa de un...”

“...muchas cosas ca/ɾ/ecían de nombre...”

“...muchas cosas ca[ɾ]ecían de nomb[ɾ]e...”

Nesse grupo de informantes, também se percebe nitidamente a não realização do [r] na leitura de palavras isoladas:

- tierra → tie/ɾ/la → tie[ɾ]a

- carroza → ka/ɾ/losa → ka[ɾ]osa

(I) quinto semestre

“...Si yo fue/ɾ/a to/ɾ/o...”

“...Si yo fue[ɾ]a to[ɾ]o...”

“...cuando ocu/ɾ/lió lo peor...”

“...cuando ocu[ɾ]lió lo peo[ɾ]...”

“...Cualquier sapa del a/ɾ/oyo...”

“...Cualquie[ɾ] sapa del a[ɾ]oyo...”

“...Miró al ganado que estaba co/ɾ/liendo...”

“...Mi[ɾ]ó al ganado que estaba co[ɾ]liendo...”

A exemplo dos outros informantes – primeiro e terceiro semestres - esses também não demonstram a realização do [r] na leitura de palavras isoladas:

- tierra → tie/ɾ/la → tie[ɾ]a

- carroza → ka/ɾ/losa → ka[ɾ]osa

(m) sétimo semestre

“...las ca/ɾ/acte/ɾ/ísticas dife/ɾ/enciales de un pueblo...”

“...las ca[ɾ]acte[ɾ]ísticas dife[ɾ]enciales de un pueblo...”

“...sentarse en la te/ɾ/aza de un café...”

“...senta[ɾ]se en la te[ɾ]aza de un café...”

“...ama con pasión la tie/ɾ/a donde nació...”

“...ama con pasión la tie[ɾ]a donde nació...”

“...el español es contradicto/ɾ/io: du/ɾ/o y humano...”

“...el español es cont[ɾ]adicto[ɾ]io: du[ɾ]o y humano...”

Nesse contexto – posição intervocálica – um problema será gerado uma vez que os falantes de *talian* não realizarão o contraste [ɾ] e [ɾ̃]; portanto, para diferenciar o par mínimo [kaɾjo] e [kaɾ̃jo], será necessário utilizar o contexto. Considerando-se a importância do evento mencionado, esse grupo de fatores também não se apresenta relevante para explicar a interferência em estudo, pois não é a posição intervocálica que gera a interferência. Esta somente revela a mesma.

#### 3.2.1.4 Qualidade da vogal seguinte

Outro grupo de fator analisado, e que se mostrou irrelevante, foi a qualidade da vogal seguinte. As transcrições apresentadas nessa seção comprovam que o fenômeno ocorre em contexto pré-vocálico, pós-vocálico e intervocálico independente da vogal, isto é, independente de vogal alta, média ou baixa.

### 3.2.1.5 Tonicidade da sílaba

Os resultados para esse grupo de fatores também não foram significativos, pois a manifestação fonética da vibrante, como [r], não sofre influência da sílaba tônica ou átona, isto é, o fenômeno em estudo se manifesta em qualquer contexto, não interferindo também o acento, ou seja, há ocorrência do [r] tanto em sílaba acentuada como em sílaba não-acentuada. Tal constatação se confirma nas transcrições seguintes:

#### (n) primeiro semestre

“...Exploró palmo a palmo la /r/egión...”

“...Explo[r]ó palmo a palmo la [r]egión...”<sup>11</sup>

“...inclusive el fondo del /r/ío a /r/astrando...”

“...inclusive el fondo del [r]ío a[r]as[r]ando...”

“...cuyo interior tenía la /r/esonancia hueca...”

“...cuyo inte[r]io[r] tenía la [r]esonancia hueca...”

“...un /r/elicario de cobre con un /r/lizo de mujer.”

“... un [r]elica[r]io de cob[r]e con un [r]lizo de muje[r].”

#### (o) terceiro semestre

“...había de /r/recordar aquella tarde /r/emota...”

“...había de [r]eco[r]da[r] aquella ta[r]de [r]emota...”

“...una aldea de veinte casas de ba /r/lo...”

“...una aldea de veinte casas de ba[r]lo...”

<sup>11</sup> o sublinhado representa a sílaba tônica.

“...El mundo era tan /r/eciente...”  
 “...El mundo e[ɾ]a tan [ɾ]eciente...”

(p) quinto semestre

“...apenas /r/umiando su verde pasto...”  
 “...apenas [ɾ]umiando su ve[ɾ]de pasto...”

“...sin mirarlo, /r/espondió...”  
 “...sin m[ɾ]a[ɾ]lo, [ɾ]espondió...”

“...Cualquier sapa del a/r/oyo...”  
 “...Cualquie[ɾ] sapa del a[ɾ]oyo...”

(q) sétimo semestre

“...diferencias entre una /r/egión y otra...”  
 “...dife[ɾ]encias ent[ɾ]e una [ɾ]egión y ot[ɾ]a...”

“...pueden explicarse /r/acionalmente...”  
 “...pueden explica[ɾ]se [ɾ]acionalmente...”

“...en la te/r/aza de un café...”  
 “...en la te[ɾ]aza de un café...”

### 3.2.2 Factores extralingüísticos

#### 3.2.2.1 Nivel de adiantamento no estudo do espanhol

Por entender-se que o processo de aquisição de uma língua estrangeira é gradual e que o tempo de uso da língua e de exposição a ela é um fator

significativo para que o aluno possa chegar a um bom domínio do novo sistema lingüístico que está adquirindo, foi analisado esse grupo de fatores extralingüísticos. Porém, esse se mostrou irrelevante, conforme os dados apresentados na seção anterior.

De acordo com os dados apresentados, o fenômeno em estudo continuou se repetindo, apesar de termos informantes diferentes – no mesmo ano, semestres diferentes. Tal constatação é baseada no raciocínio de que, se alunos do sétimo semestre continuam utilizando o [ɾ], é por que o faziam anteriormente. Portanto, esse estudo não tem caráter longitudinal, ou seja, temos informantes diferentes – no mesmo ano, semestres (adiantamentos) diferentes.

### 3.2.2.2 Tipo de produção lingüística

Quanto ao tipo de produção lingüística, também mostrou-se um grupo de fatores irrelevantes, pois não houve alteração significativa na pronúncia do [ɾ] no lugar do / r /.

Fato que merece destaque é que, na pronúncia em ritmo mais acelerado, no caso, a leitura de texto, a interferência é percebida de uma forma mais discreta, enquanto que, numa pronúncia em ritmo mais moderado, como é o caso da leitura de palavras isoladas, percebe-se significativamente a alternância.

Outro fato digno de registro é que, na escrita, não se verificou a alternância embora os informantes tenham afirmado que sentem dificuldades e/ou facilidades devido ao conhecimento, fala e escrita da língua *talian*.

### 3.2.2.3 Local de residência

Esse grupo de fatores foi o que se mostrou mais significativo, conforme tabela abaixo:

**Tabela 2 - Local de residência**

SEMESTRE	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS SELECIONADOS	ZONA URBANA	ZONA RURAL - SEDE	ZONA RURAL - INTERIOR	OBSERVAÇÕES
1º	35	<b>05</b>	29	<b>02</b>	<b>04</b>	
3º	31*	<b>09</b>	18	<b>02</b>	<b>07</b>	*04 alunos não compareceram
5º	23	<b>09</b>	12	<b>03</b>	<b>08</b>	
7º	22	<b>05</b>	17	<b>01</b>	<b>04</b>	

Todos os alunos selecionados são oriundos da zona rural. Os alunos da zona urbana não mostraram a interferência e por isso não foram selecionados, donde se conclui que o grupo de fatores mais relevante, neste estudo, é o local de residência.

Observando a composição das amostras, informadas na tabela 1 e linhas subsequentes, temos o seguinte:

- semestre 1 – dentre os que não conseguem realizar [ r ], 5/19 são italianos;
- semestre 3 – 9/21 são italianos;
- semestre 5 – 9/21 são italianos;

- semestre 7 – 5/17 são italianos.

Se observarmos somente os italianos, ao longo do aprendizado, temos que: no semestre 1, 5/19 não conseguem realizar [ r ] (apenas 26,3% dos italianos); no semestre 3, 9/22 não conseguem realizá-lo (40,9% dos italianos); no semestre 5, 9/21 não conseguem realizá-lo (42,9% dos italianos); no semestre 7, 5/17 não conseguem realizá-lo (29,4% dos italianos). Esses números evidenciam que, entre os italianos, os que não conseguem realizar [ r ] são sempre minoria, em todos os adiantamentos do aprendizado. A maioria, sim, consegue. Aparentemente, tal evidência enfraquece a impressão inicial que se tinha, no sentido de que o fator etnia, ou seja, “ser nativo de *talian*”, é tão significativo. Parece que o problema principal, aqui, não é esse, e sim, que há percentuais que, embora minoritários, são consideráveis, quanto à dificuldade dessa parcela de aprendizes em progredir no aprendizado, nesse aspecto, em oposição aos “brasileiros” e até aos demais “italianos”, que são maioria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vibrante caracteriza-se por apresentar um extenso número de realizações que dependem da língua, do dialeto e do contexto lingüístico, sempre considerando que o falante não se dá conta do tipo de variante que utiliza, ele próprio, ou seu interlocutor.

Uma das realizações da vibrante é o [ ɾ ] que contrasta com o / r /. Algumas línguas, em especial o *talian*, não possuem em seu inventário fonológico a vibrante dupla ou / r /, ocasionando problemas fonéticos aos seus falantes, no momento que entram em contato com uma língua estrangeira que o possua.

É preciso considerar que os hábitos de articulação adquiridos, desde a infância, na língua materna ficam enraizados. Os falantes adquirem as variedades lingüísticas próprias a sua região, a sua classe social, etc. Portanto, segundo Baron (1975, p. 176), “os membros de uma comunidade lingüística são multidialetais”, isto é, trocam de registro, de estilo, variedade ou dialeto, ajustando a linguagem às situações lingüísticas que surgem no domínio das experiências sociais.

Não se fala aqui em conclusões finais, pois se entende que “a cultura é companheira do tempo”, segundo Hagége (1996, p. 71). Entende-se que o conhecimento de uma língua estrangeira é parte integrante da cultura e implica um sério investimento de tempo. Portanto, é preciso ir além.

Ao finalizar esse estudo, é pertinente que se façam algumas considerações:

1ª - Através dos estudos teóricos, observou-se que a língua materna pode interferir no aprendizado de uma língua estrangeira; portanto, aprender uma língua implica aprender todo o sistema de hábitos articulatórios da mesma. O professor de línguas não conseguirá ensinar aos seus alunos uma pronúncia perfeita da nova língua sem um conhecimento da fonética e da fonologia das duas línguas em questão;

2ª - Os descendentes de italianos, falantes do *talian*, apresentam uma certa dificuldade para aprender uma língua estrangeira, em especial o espanhol, em razão de que, em seu sistema fonológico, a vibrante múltipla é marcada porque não consta no seu inventário fonológico;

3ª - Dentre os grupos de fatores lingüísticos - posição pré-vocálica, posição pós-vocálica, posição intervocálica, qualidade da vogal seguinte e tonicidade da sílaba -, nenhum se mostrou relevante para explicar a interferência em estudo;

4ª - Entre os grupos de fatores extralingüísticos, isto é, aqueles que representam os condicionamentos externos que pressupõem que exerçam um papel na performance da língua, – nível de adiantamento no estudo do espanhol, tipo de produção lingüística e local de residência -, o fator que se mostrou mais significativo ou relevante, foi o local de residência. É preciso lembrar que o critério usado para determinar tal relevância, refere-se ao fator que apresentou maior caracterização, deixando bem claro que tais termos nada têm a ver com o que o Varbrul, por exemplo, chama de significância ou relevância;

5ª - A vibrante é uma consoante passível de estudos adicionais aos que já foram realizados, pois apresenta vários problemas e diferenças de pronúncia;

6ª - A interferência da língua *talian* no aprendizado de espanhol, apresentada pelos descendentes de imigrantes italianos vindos da Região Norte da Itália, verifica-se também nos descendentes de alemães e poloneses. Essa constatação nos leva a hipotetizar que essa interferência é oriunda da convivência com descendentes de imigrantes italianos e/ou o sistema fonológico de alemães e poloneses apresenta a mesma particularidade da língua *talian*, isto é, o / r / não faz parte de seu inventário fonológico. Essa constatação nos remete para a realização de uma pesquisa abrangendo esse tema.

7ª - Conforme comunicação pessoal com o professor Andrea Calabrese<sup>12</sup>, o mesmo diz que nunca trabalhou com a distinção entre vibrantes do espanhol porém, sugere que: “uma vibrante múltipla poderia ser representada como

---

<sup>12</sup> e-mail recebido em 18 de janeiro de 2005.

estando associada com dois *slots* esqueletais (posição), como uma “geminada”; uma vibrante simples, ao invés, poderia ser associada com uma posição esqueletal simples.” Continua o professor Calabrese: “uma das características do dialeto vêneto e também da variante regional do Italiano falado no Vêneto é a ausência de geminadas. Em italiano (*gatto*) é pronunciado [gato], Italiano (*carro*) é pronunciado [caro].” Se a proposta acima sobre a distinção entre vibrantes simples e múltiplas se confirma, o /r/ do *talian* pode somente ser associado com uma posição esqueletal simples. Essa é a posição defendida por Monaretto (1997), isto é, opor por posição no esqueleto. Dessa forma, o problema apresentado nesse estudo não pode ser resolvido pela Teoria de Marcação, de Calabrese;

8ª - Esse é um trabalho inicial, há muito para se fazer, o campo está aberto para investigações futuras;

9ª - Uma análise mais aprofundada do grupo de fatores, que se mostrou significativo, implica uma nova pesquisa de cunho sociolingüístico. Para melhor entendimento do fator local de residência ter-se mostrado significativo, busca-se na história dos primeiros imigrantes uma explicação, isto é, os primeiros colonizadores foram ocupando as terras do interior e muitos descendentes ainda vivem e residem nas terras que foram dos seus pais e avós, passando a língua *talian*, oralmente, de geração em geração. Em outras palavras, é no interior da zona rural que ainda vivem e residem filhos de descendentes de imigrantes italianos cujo falar cotidiano é o *talian*. Não raro é, hoje, nas cidades-pólo, ouvir o *talian* misturado ao português, nas filas bancárias, nas praças e nas rodas de

chimarrão. Praticamente, tornou-se uma forma de comunicação rotineira da cidade.

Esses falantes são os descendentes que, num processo migratório anterior, há, mais ou menos dez, vinte anos atrás, foram para a cidade em busca de melhores condições de vida; porém, seus pais e avós continuam no interior e a convivência, do final de semana, com a família e a comunidade permite que a língua materna não seja esquecida.

10ª - Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o trabalho dos professores, não só de língua espanhola, mas também de português, para que seu desempenho seja facilitado, possibilitando-lhes a obtenção de melhores resultados em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Cíntia da Costa. **O processo de aquisição das vogais frontais arredondadas do Francês por falantes nativos do Português.** 1998. Pelotas, Dissertação (Mestrado), Universidade Católica de Pelotas.

ALVAR, Manuel. Hacia los conceptos de lengua, dialecto y habla. **Nuova Revista de Filologia Hispánica.** México: D. F. e Austin, Texas, 15 (1-2), jan / jun 1961, p.51-60.

AMARAL, L. I. C. **O abaixamento de /i/ e de /u/ no Português da Campanha Gaúcha.** 1996. Pelotas, Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

BAKER, Mona. **In Other Words: a coursebook on translation.** London/New York: Routledge, 2001.

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros. S. L.,1999.

\_\_\_\_\_. **Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera.** Frecuencia L – Revista de didáctica del español como segunda lengua, 1, 1996.

BARON, Dennis E. **Non – standard English, composition and the academic establishment.** College English, v.37, n.2, 1975, p. 176 – 184.

BENINCÁ, Dirceu Pe. In: TONIAL, Honório. Talian la nostra vera língua.**Prefácio.** Erechim: EdiFapes, 2001.

BISOL, L. **Harmonização vocálica, uma regra variável**. 1981. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 2.ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal – Porto: Porto Editora, 1984.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do Português brasileiro**. 1981. Campinas, Tese (Livre Docência), UNICAMP.

CALABRESE, A. **Towards a theory of phonological alphabets**. 1988. Cambridge, Tese (Doutorado), MIT.

\_\_\_\_\_. A constraint-based theory of phonological inventories. **Phonologica**. ed. John Rennison, Turin: Rosenberg and Sellier, 1992.

\_\_\_\_\_. The notion of complexity in phonological theory. **Harvard working papers in linguistics 2: papers on phonology and historical linguistics**. Cambridge, Department of Linguistics, Harvard University, 1993.

\_\_\_\_\_. A constraint-based theory of phonological markedness and simplification procedures. **Linguistic Inquiry**. v.26, 1995.

CALLOU, D. M. **Variação e distribuição da vibrante na fala culta do Rio de Janeiro**. 1987. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado), UFRJ.

CÂMARA JR., J. M. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953.

\_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHOMSKY, A. N. Syntactic structures. The Hague: Mouton, 1957. In: CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CHOMSKY, N. ; HALLE, M. **The sound patterns of English**. New York: Harper and Row, 1968.

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonological features. **Phonology Yearbook**, n.2, 1985.

\_\_\_\_\_. **A unified set of feature for consonants and vowels.** MS: Cornell University, 1989.

\_\_\_\_\_. Place of articulation in consonants and vowels: a unified theory. **Working papers of the Cornell Phonetics Laboratory.** n.5, 1991.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sound. In: GOLDSMITH, J. A. (Org.) **The handbook of phonological theory.** Cambridge: Blackwell Publishers, 1995.

CONFORTIN, Helena. **A faina lingüística.** Porto Alegre: Est, 1998.

COSTA, Rovílio. **Língua, línguas e multiculturalismo.** [http://www.fga.it/altreitalie/19\\_saggi\\_1\\_b.htm](http://www.fga.it/altreitalie/19_saggi_1_b.htm). Acesso em 25 de abril de 2004.

CRYSTAL, David. **The Cambridge – Encyclopedia of Language – second edition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CRUZ, Maria L. O. **Marcas fonético-fonológicas en la interlengua de universitarios brasileños aprendices de español.** In Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 8. Madrid: España, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y ciencia, 1999.

DE GRÉVE, Marcel & VAN PASSEL, Frans. **Lingüística e Ensino de Línguas Estrangeiras.** (Tradução de Genieve Masuet). São Paulo: Pioneira, 1975.

ELIA, Sílvio. In: CARVALHO, Ulisses Soares de. **Algumas considerações sobre Língua e Dialeto na visão de Sílvio Elia.** [http://www.estacio.br/rededelettras/numero7/postudo\\_extudo/default.asp](http://www.estacio.br/rededelettras/numero7/postudo_extudo/default.asp). Acesso em 10 de outubro de 2004.

ELIZAINCÍN, Adolfo. **Dialectos en contacto.** Español y portugués en España y América. Montevideo: Arca, 1992.

ESPIGA, J. Interferências e interlíngua no aprendizado de Espanhol por falantes nativos de Português: aspectos de fonologia. In: Hernandorena, C. L. M. (org.) **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira. Aspectos fonético-fonológicos.** Pelotas, EDUCAT, 2001, p.261-276.

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

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1997.

FERREIRA, Itacira. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

- FISHMAN, J. The Relationship between Micro- and Macro-sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. **Sociolinguistics**. Harmondsworth, 1971.

GARDELIN, Mário. Vêneto uma língua In: **Dicionário do Dialeto Vêneto Sul-Rio-Grandense**. Porto Alegre/EST; Caxias do Sul/EDUCS: 1987.p.I.

GARMADI, Juliette. **Introdução à sociolingüística**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1983.

GIRALDO, José Joaquim Montes. **Dialectologia y Geografía Lingüística: Notas de Orientación**. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo, Series Minor XIII, Bogotá: 1970.

GOLDSMITH, J. **Autosegmental Phonology**. Bloomington: IULC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Autosegmental and Metrical Phonology**. Oxford: Blackwell, 1990.

GROSJEAN, François. A Psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. In: MILROY, L. & MUYSKEN, P. **One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.259-275.

\_\_\_\_\_. **Life with Two Languages**. An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HAGÈGE, Claude. **A criança de duas línguas**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.

HALL, R. A. Introductory linguistics. Philadelphia: Chilton, 1964. In: CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HALLIDAY, M. A.; McINTOSH, A. & STREVEN, P. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Trad. Miriam Freire Morau. Petrópolis: Cortez, 1974. p. 98-135.

HAMERS, Josiane F. & BLANC, Michel H. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HARRIS, J. W. **Fonologia Gerativa del Español**. Barcelona: Planeta, 1983.

HERNANDORENA, Carmen. Introdução à Teoria Fonológica. In BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HORA, D. **A palatalização das oclusivas dentais**: variação e representação não-linear. 1990. Porto Alegre, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica.

HOUAISS, Antônio. **O Português no Brasil** – Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira. Unibrade – Centro de Cultura, Rio de Janeiro, 1985.

HUMBOLDT, W. von. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. (Trad. e prólogo de Ana Agud). Barcelona: Anthropos; Madrid – Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

JAKOBSON, R. **Child language, aphasia and phonological universals**. The Hague: Mouton, 1941.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LEBEN, William. **Suprasegmental phonology**. Ph.D. Dissertation. MIT. 1973.

LEVY-MATTOSO, Margot. **A ambigüidade do conceito de bilingüismo no Brasil**. Anais do 1º Encontro sobre bilingüismo no Sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS / Instituto de Letras / Centro de Lingüística Aplicada, 1982, p. 114-133.

LLORACH, Emilio **Alarcos**. Fonología Española. Madrid: Gredos, 1991.

LOPES, B. **The sound pattern of Brazilian Portuguese**. 1979. Los Angeles, Tese (Doutorado), UCLA.

LUZZATTO, Darcy L. **Talian (Vêneto Brasileiro)** – Noções de Gramática, História & Cultura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1994.

MADDIESON, I. **Patterns of Sounds**. Cambridge: C.U.P., 1984.

MALMBERG, B. **A fonética**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.

MANFRÓI, Olívio. Imigração alemã e italiana: estudo comparativo. **Imigração italiana**: estudos. Porto Alegre / EST; Caxias do Sul / UCS:1979. p.185-197.

MARTINET, André. **Elementos de Lingüística Geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MASIP, Vicente. **Gente que pronuncia bien**: Curso de pronunciación española para brasileños. Barcelona: Difusión, 1998.

\_\_\_\_\_. **Fonética espanhola para brasileiros**. Recife: SCBE, 2000.

\_\_\_\_\_. Algunas dificultades ortográficas del brasileño oriundas de fonemas españoles. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, 9. Madrid, España, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, 1999.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. Aquisição da linguagem e otimidade: uma abordagem com base na sílaba. **III Encontro do Celsul**. Porto Alegre: PUCRS, 1999.

McCARTHY, J. ; PRINCE, A. S. **Prosodic morphology I**: Constraint interaction and satisfaction. New Brunswick: Rutgers University Center for Cognitive Science, 1993.

MEURER, José L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce B. M. & TOMITCH, Lêda M. B. (orgs.). **Aspectos da Lingüística Aplicada** – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, p.149 – 166, 2000.

MIRANDA, A. R. M. **A aquisição do 'r'**: uma contribuição à discussão sobre o seu status fonológico. 1996. Porto Alegre, Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MONARETTO, V. N. O. **A vibrante**: representação e análise sociolingüística. 1992. Porto Alegre, Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\_\_\_\_\_. **Um reestudo da vibrante**: análise variacionista e fonológica. 1997. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. As consoantes do Português. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 2.ed. ver. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

MONTEIRO, José Lemos. **Contato de Línguas**. Linguagem e Ensino. Pelotas: v.3, M. TELA, p.37-52, 2000.

MOTA, Helena B. **Aquisição segmental do Português**: um modelo implicacional de Complexidade de Traços. 1996. Porto Alegre, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MOURA, Isabella M. de. **Traição lingüística e lealdade cultural**. A alternância de código no discurso bilíngüe. 1997. Pelotas, Dissertação de Mestrado, UCPel.

MOZZILLO, Isabella. **Sobre a natureza da conversação bilíngüe**: uma abordagem via teoria da relevância. 2002. Porto Alegre, Tese (Doutorado), PUC.

MYERS-SCOTTON, Carol. **Social Motivations for Code-switching**. Evidence from Africa. Oxford: Clarendon Press, 1993.

PARADIS, C. On constraints and repair strategies. **The Linguistic Review**. n.6, 1988a.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POSENATTO, Júlio. In: LUZZATTO, Darcy Loss. **Talian (Vêneto Brasileiro)** – Noções de Gramática, História & Cultura. Contra-capá. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1994.

PRINCE, A. ; SMOLENSKY, P. **Optimality theory** – Constraint interaction in generative grammar. RuCCs Technical report 2, 1993.

QUILIS, Antonio. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos, 1993.

\_\_\_\_\_. **Principios de fonología y fonética españolas** – Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco Libros, 2000.

REVILLA, Irene. **La interlengua en la adquisición de lenguas próximas**. Anuario Brasileño de estudios hispánicos, 8. Madrid, España, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, 1998.

ROMANI, C. & CALABRESE, A. **Linguistic constraints in the phonological errors of an aphasic patient**. Ms. University of Birmingham and Harvard University, Cambridge, 1993.

SÁNCHEZ, Jesús. **Interferencias léxicas del portugués en el aprendizaje del español**. Frecuencia L – revista de didáctica del español como segunda lengua, noviembre, 2000.

SAPIR, E. Language. New York: Harcourt Brace, 1921. In: CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SELINKER, Larry. Interlanguage. In: SCHUMANN, J. H. & STENSON, N. **New frontiers in second language learning**. New York: Newbury House, 1974. (First published in IRAL, 1972).

SIGUAN, Miguel. Bilingüismo y personalidad. In: ZAMALLOA, K. A. et al. **Bilingüismo y biculturalismo**. Barcelona: Ediciones CEAC, 1978. 275-306.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 3ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SINGH, R. Well-formedness conditions and phonological theory. **Phonologica 1984**, ed. Wolfgang Dressler, Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SITYA, Celestina V. M. **A lingüística textual e a análise do discurso**: uma abordagem interdisciplinar. Frederico Westphalen, RS: Ed. da URI – campus de Frederico Westphalen, 1995.

SNOW, Catherine. Bilingüismo e aquisição de segunda língua. In: FRANÇOZO, Edson. **Bilingüismo e aquisição de segunda língua**. [http://www.lafape.iel.unicamp.br/Pessoal/Edson/capitulo\\_10.htm](http://www.lafape.iel.unicamp.br/Pessoal/Edson/capitulo_10.htm), acesso em 10 de outubro de 2004.

STAMPE, D. **A Dissertation on Natural Phonology**. Chicago, 1973. Tese (Doutorado) – University of Chicago.

STAUB, Augustinus. **O empréstimo lingüístico**: um estudo de caso. Porto Alegre: Acadêmica / Rev. Letras de Hoje, 1983, 216p.

STAWINSKI, Alberto Victor. **Gramática e vocabulário do dialeto italiano Rio-Grandense**. In: BERNARDI, Aquiles. **Vita e stória de Nanetto Pipetta**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul. 8ª ed. 1988.

TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tania. **Falares crioulos** – Línguas em Contato. São Paulo: Ática, 1987.

TONIAL, Honório. **Adesso imparemo**. Porto Alegre: Sagra, 1995.

\_\_\_\_\_. *Talian la nostra vera língua*. Erechim: EdiFapes, 2001.

TRAGER, G. The field of linguistics. Norman, Ok: Battenburg Press, 1949. In: CRYSTAL, David. **The Cambridge Encyclopedia of Language Second Edition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

VANDRESEN, Paulino. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H. & VANDRESEN, P. (orgs.). **Tópicos de lingüística aplicada** – o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, UFSC, 1988.

VILLALBA, Terumi K. B. A transferência na aquisição de espanhol como L2. In: LIMA, M. (org.). **A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. p.127-144.

WEBSTER'S Third New International Dictionary. New York: Merriam-Webster, 1961.

WEINRICH, Uriel. **Languages in contact. Findings and problems**. Nova York, Linguistic Circle, 1953, nº 1. Tradução e comentários de Heinrich A. W. Bunse. Porto Alegre: UFRGS, 1982 (polígrafo).

\_\_\_\_\_. **Is a structural dialectology possible?** Word: 10.388-400, 1954.

\_\_\_\_\_. **Languages in contact. Findings and problems**. Mouton: The Hague, 1963.

WYATT, Robert. O aprendiz de línguas: uma visão humanista. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

**ANEXOS**

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO

01. Idade: \_\_\_\_\_

02. Semestre: \_\_\_\_\_

03. Descendência:

(    ) italiana    (    ) alemã    (    ) polonesa    (    ) outra

Qual? \_\_\_\_\_

04. Região onde mora:

(    ) urbana    (    ) rural (sede)    (    ) rural (interior)

05. Na sua família, normalmente, seus pais falam:

(    ) italiano (dialeto)    (    ) alemão    (    ) polonês

(    ) outroQual? \_\_\_\_\_

06. Na sua comunidade, normalmente, as pessoas falam:

(    ) italiano (dialeto)    (    ) alemão    (    ) polonês

(    ) outroQual? \_\_\_\_\_

07. Em relação ao italiano (dialeto) você:

a. (    ) fala    (    ) entende, mas não fala nada    (    ) entende e fala alguma coisa.

b. (    ) escreve    (    ) não sabe escrever nada.

08. Como se escreve, em italiano (dialeto), as seguintes frases?

a. "A carroça está carregada de terra."

b. "O tio comprou um livro de guerra."

c. "A Terra está contaminada por agrotóxicos."

09. Escreva as frases acima como se fala em italiano.

10. Alguma vez você sentiu dificuldades em aprender Português em razão de falar o dialeto italiano? E Espanhol? Relate.

## ANEXO B - ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN DE TEXTO – 1º S

### TEXTO CIEN AÑOS DE SOLEDAD

Gabriel García Márquez

Exploró palmo a palmo la región, inclusive el fondo del río arrastrando los dos lingotes de hierro y recitando en voz alta el conjuro de Melquíades. Lo único que logró desenterrar fue una armadura del siglo XV con todas sus partes soldadas por un cascote de óxido, cuyo interior tenía la resonancia hueca de una enorme calabaza llena de piedras. Cuando José Arcadio Buendía y los cuatro hombres de su expedición lograron desarticular la armadura, encontraron adentro un esqueleto calcificado que llevaba colgado en el cuello un relicario de cobre con un rizo de mujer.

1. Lea atentamente el texto;
2. Traduzca el texto al portugués;
3. Vuelva a leer el texto (en voz alta) en Español;
4. Escriba por qué arrastraba dos lingotes de hierro:
  
5. Escriba si la armadura fue encontrada en un río:
  
6. Escriba si el esqueleto era de mujer:
  
7. Escriba si el relicario de oro estaba adentro de la armadura:
  
8. Escriba cuál era la resonancia de la calabaza:
  
9. Como se pronuncian las palabras:
 

- Tierra	- mujer	- agrotóxico	- geografía
- Carroza	- sintaxis	- sujeto	- justicia
			- gusto

## ANEXO C - ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN DE TEXTO – 3º S

### TEXTO CIEN AÑOS DE SOLEDAD

Gabriel García Márquez

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construídas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo.

1. Lea atentamente el texto;
2. Traduzca el texto al portugués;
3. Vuelva a leer el texto (en voz alta) en Español;
4. Escriba en qué momento el coronel recordó el hielo:
  
5. Escriba cómo eran las casas de la aldea y cómo era el río:
  
6. Escriba si el fusilamiento ocurrió en Macondo:
  
7. Escriba por qué las cosas se señalaban con el dedo:
  
8. Escriba qué era lo que se precipitaba por el lecho de piedras:
  
9. Como se pronuncian las palabras:
 

- Tierra	- mujer	- agrotóxico	- geografía
- Carroza	- sintaxis	- sujeto	- justicia
			- gusto

## ANEXO D – ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN DE TEXTO – 5º S

### TEXTO Fábula 1

Había una vez, en un charco muy lejano, un sapo muy juguetón y muy buenmozo que quería ser toro. Saltando de aquí para allá, veía como los enormes mamíferos pasaban sus horas tranquilos comiendo todo el día sin tener que saltar para comer un insignificante mosquito.

Si yo fuera toro, - se decía a sí mismo – podría ir a cualquier parte en poco tiempo sin tener que pasar el día saltando. Ya se estaba poniendo viejo y le dolían las piernas de tanto saltar. Entonces pensó: Voy a tragar aire hasta ser grande como un toro. Y así lo hizo. Comenzó a aspirar todo el aire sin parar e iba creciendo y creciendo hasta que creyó que ya era suficiente. Se acercó a la manada de aquel campo y se dirigió a la primera vaca diciéndole: CROAC, CROAC, CROAC ... y la vaca, indiferente, apenas rumiando su verde pasto, sin mirarlo, respondió: MUU MUUU. La sorpresa del sapo fue grande y triste al mismo tiempo. Acaso esas vacas no sabían hablar como la gente. Entonces fue cuando ocurrió lo peor. El sapo dio un salto y las vacas huyeron despavoridas. Él paró. No, no tenía sentido ser tan grande y no saber hablar. Cualquier sapa del arroyo sabía contestar a un CROAC con un CROAAC. Y volviendo la mirada hacia las aguas del charco, comenzó a expirar todo el aire que había aspirado hasta recuperar su tamaño de sapo conversador.

Luego de varios saltos se reencontró con los suyos. Miró de lejos al ganado que todavía estaba corriendo y se sintió feliz como no se había sentido en mucho tiempo.

1. Lea atentamente el texto;
2. Escriba la moraleja;
3. Reinvente la fábula;
4. Vuelva a leer el texto (en voz alta) en Español.
5. Como se pronuncian las palabras:

- Tierra	- mujer	- agrotóxico	- geografía
- Carroza	- sintaxis	- sujeto	- justicia
			- gusto

## ANEXO E - ACTIVIDADES DE INTERPRETACIÓN DE TEXTO – 7º S.

### TEXTO LOS ESPAÑOLES

En España existen enormes diferencias entre una región y otra, a consecuencia de la variedad de pueblos que han invadido y se han establecido en la península, a través de su larga historia. España es una mezcla de razas.

Las características diferenciales de un pueblo no siempre pueden explicarse racionalmente. El alma del hombre no es una máquina. El español es ante todo un feroz individualista, es también un hombre de pasión, más que de acción, de pensamiento y de método.

Lejos de ser un hombre reservado, es sumamente expresivo, tanto en palabras como en gestos. No es hipócrita. Es espontáneo. Más que uniforme y rutinario el español es contradictorio: duro y humano al mismo tiempo; resignado y rebelde; enérgico e indiferente. Cosas sencillas como la conversación entre amigos, sentarse al aire libre en la terraza de un café y ver pasar a la gente, dar un paseo por la calle constituyen el principal recreo de la mayoría de los españoles.

El español tiene un concepto muy elevado de la dignidad personal. Juzga desde el punto de vista humanístico, es decir, del hombre integral; no moral, no económico, no religioso, sino del hombre de carne y hueso.

La puntualidad es una costumbre española. El ritmo de la vida en España es más lento que en otros países. Dice el refrán que “no por mucho madrugar amanece más temprano”. Los españoles de las ciudades almuerzan a las dos y cenan a las diez de la noche. En las grandes ciudades hay tanto movimiento y prisa como en cualquier otra ciudad moderna. La vida nocturna es fascinante, con teatros, cines y toda clase de diversiones.

Es proverbial la cortesía española. El saludo expresivo y el abrazo de los españoles son algo instintivo y espontáneo.

El español ama con pasión la tierra donde nació, pero no es tan patriota como, por ejemplo, el francés. Reconoce públicamente sus defectos y debilidades.

(Adaptado de Francisco Ugarte, Michael Ugarte, Kathleen McNerney. *España y su civilización*. San Francisco, McGraw-Hill, 1999).

---

#### ACTIVIDADES:

1. Leer el texto (en voz alta) en Español:
2. ¿A qué se deben las diferencias entre regiones en España?
3. Según los autores, “las características diferenciales de un pueblo no siempre pueden explicarse racionalmente. ¿Qué frase del texto justifica ese pensamiento?
4. ¿Qué adjetivos resumen las características del español?
5. ¿Qué argumento usan los autores para explicar que “el español tiene un concepto muy elevado de la dignidad personal”?
6. ¿Qué costumbres españolas ejemplifican el refrán “no por mucho madrugar amanece más temprano”?
7. ¿Por qué no es el español tan patriota como un francés?