



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM



A influência da instrução explícita na produção da vibrante múltipla do Espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes de ELE na região sul do Brasil

LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA

Rio Grande
2023

Lia Beatrice Soldera Pereira

A influência da instrução explícita na produção da vibrante múltipla do Espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes de ELE na região sul do Brasil

Dissertação de Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Professora Dr.^a Luciene Bassols Brisolara

Rio Grande, 2023

Ficha Catalográfica

P436i Pereira, Lia Beatrice Soldera.
A influência da instrução explícita na produção da vibrante múltipla do Espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes de ELE na região sul do Brasil / Lia Beatrice Soldera Pereira. – 2023.
108 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2023.
Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolará.

1. Róticos em espanhol 2. Róticos em português 3. Ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) 4. Instrução explícita I. Brisolará, Luciene Bassols II. Título.

CDU 37:811.134.3

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 03/2023

No dia vinte e três de março de dois mil e vinte e três, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda **Lia Beatrice Soldera Peireira**, intitulada "**A influência da instrução explícita na produção da vibrante múltipla do espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes da ELE na região sul do Brasil**". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolará (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pela Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG) e Profa. Dra. Miriam Cristina Carniato (UNIPAMPA). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolará (orientadora - FURG)
Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)
Profa. Dra. Miriam Cristina Carniato (UNIPAMPA)

Documento assinado digitalmente



ISABEL MENDES FARIA
Data: 13/04/2023 14:31:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico este trabalho à Clara Emilia da Silva (in memoriam), com todo meu amor e gratidão, por tudo o que ela fez por mim durante sua caminhada neste plano, por todo incentivo à pesquisa e pelos cuidados a mim dispensados. Espero que ela se sinta feliz por esta grande conquista, que, com certeza, é parte dela.

Agradecimentos

A minha família, em especial a minha mãe, a minha avó e a meu irmão, por estarem sempre presentes, me incentivarem e me apoiarem sempre que foi preciso, sempre que o caminho se fez mais árduo. Aos meus filhos, Miguel e João Vítor, por entenderem minha ausência em alguns momentos e pelo carinho e amor a mim dispensados. E ao meu pai, pela conversa amiga nos momentos de estresse.

Aos meus amigos e amigas, por se fazerem presentes nos momentos em que mais precisei. À Beti, por me incentivar a começar a caminhada e a não me deixar desistir ante as pedras do caminho; à Louise, pela amizade e parceria; ao William, pelo incentivo e por sempre estar disposto a ajudar; à Josi, por me apoiar, pela compreensão e por me incentivar a seguir meus sonhos no momento de conclusão da pesquisa.

À professora e amiga Clara Emília da Silva que me apresentou o mundo da pesquisa durante a graduação em Letras e me orientou enquanto estive neste plano, mostrando-me que eu era capaz de seguir em frente. E ao Roberto, pelo incentivo e carinho durante esta caminhada acadêmica, por esta jornada.

A minha orientadora, Prof^a Dr.^a Luciene Brisolará, por seu exemplo de dedicação, de seriedade, de sabedoria e de paciência, a qual foi incansável para comigo, incentivando-me a seguir nos momentos mais difíceis, sendo mão que acolhe. Obrigada, Duda!

Aos participantes deste projeto, pois se disponibilizaram a participar deste estudo, fazendo com que esta dissertação fosse realizada.

A todos e todas que me auxiliaram durante a realização do Mestrado, direta ou indiretamente, meu muito obrigada, sem vocês seria muito difícil chegar até aqui. Muito obrigada!

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo verificar se os estudantes, futuros professores de Língua Espanhola do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), apresentam dificuldades na produção dos róticos em espanhol, especificamente da vibrante múltipla [r], e analisar de que forma a instrução explícita colabora com a melhora em sua produção. Essa análise se justifica pelo fato de que é muito recorrente em sala de aula de espanhol a troca da vibrante por outra consoante por influência do português (BRISOLARA, 2014; BRISOLARA; MACHRY DA SILVA, 2020) e se apoia em estudos de Cristóforo Silva *et al.* (2019), Câmara Jr. (2015), Monaretto (2014), Callou; Leite (2009), Seara; Nunes; Lazzarotto- Volcão (2021) sobre o português e de Hualde (2014), Fernández (2007) e *Real Academia Española e a Asociación de Academias de la Lengua Española* (2011) sobre o espanhol. Cabe ressaltar que a vibrante [r] do espanhol, dependendo da forma como é produzida, pode acarretar ruídos na comunicação, como, por exemplo, ao produzir “rota” como ['xota], “jota”, em lugar de ['rota]. No que diz respeito à metodologia, foi feita uma pesquisa quantitativa, com o uso do Software GoldVarbX, na qual foram coletados os dados de produção de dois grupos: um grupo controle e um experimental, sendo que somente o experimental recebeu instrução explícita. A cada grupo foi aplicado um pré-teste, um pós-teste e um teste de retenção. Após o pré- teste, o grupo experimental participou de quatro encontros online com a pesquisadora, em que se trabalhou com a instrução explícita dos róticos do espanhol, a partir de exercícios de pronúncia, elaborados especificamente para o estudo. Uma semana após o final da instrução, foi aplicado o pós-teste. Com a finalidade de verificar os efeitos da instrução explícita a longo prazo, foi aplicado o teste de retenção. Os resultados da análise estatística indicam que as variáveis linguísticas “grupo experimental”, “posição na sílaba” e “tipo de teste” influenciam na maior acuidade na produção da vibrante e que o fato de os estudantes estarem no primeiro semestre do curso de Letras também pode influenciar em sua produção, já que em alguns casos acabam substituindo-a por um tepe ou uma fricativa alveolar.

Palavras-chave: Róticos em espanhol; Róticos em português; Ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE); Instrução explícita

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo verificar si los estudiantes, futuros profesores de Lengua Española de la Licenciatura en Idiomas - Portugués y Español, de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), tienen dificultades en la producción de róticos en español, específicamente la vibrante múltiple [r], y analizar cómo la instrucción explícita colabora con la mejora en su producción. Este análisis se justifica por el hecho de que es muy recurrente en el aula de español cambiar la vibrante por otra consonante bajo la influencia del portugués (BRISOLARA, 2014; BRISOLARA; MACHRY DA SILVA, 2020) y se basa en estudios de Cristóforo Silva et al. (2019), Cámara Jr. (2015), Monaretto (2014), Callou; Leite (2009), Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021) sobre portugués y de Hualde (2014), Fernández (2007) y Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2011) sobre español. Cabe señalar que la vibrante [r] del español, según cómo se produzca, puede generar ruido en la comunicación, como por ejemplo, al producir “rota” como ['xota], “jota”, en lugar de [rota]. En cuanto a la metodología, se realizó una encuesta cuantitativa utilizando el *Software GoldVarbX*, en el cual se recolectaron datos de producción de dos grupos: un grupo control y otro experimental, recibiendo instrucciones explícitas únicamente el grupo experimental. A cada grupo se le aplicó un pre-test, un post-test y un test de retención. Tras el pre-test, el grupo experimental participó en cuatro encuentros online con la investigadora, en los que se trabajó la instrucción explícita del rótico español, a partir de ejercicios de pronunciación, diseñados específicamente para el estudio. Una semana después de finalizada la instrucción, se aplicó el post-test. Para verificar los efectos de la instrucción explícita a largo plazo, se aplicó el test de retención. Los resultados del análisis estadístico indican que las variables lingüísticas “grupo experimental”, “posición en la sílaba” y “tipo de prueba” influyen en la mayor precisión en la producción de la vibrante y que el hecho de que los estudiantes estén en primer semestre del curso de idiomas también puede influir en su producción, ya que en algunos casos sustituyen la vibrante por una fricativa, percusiva o alveolar.

Palabras clave: Róticos en español; Róticos en portugués; Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE); Instrucción explícita.

Lista de Figuras

Figura 1 - Configuração articulatória do r-brando /r/	16
Figura 2 - Configuração articulatória da r-forte /r/	17
Figura 3 – Configuração articulatória da fricativa velar desvozeada /x/.....	17
Figura 4 – Configuração articulatória da fricativa glotal desvozeada /h/	18
Figura 5 – Configuração articulatória da aproximante alveolar [ɹ]	18
Figura 6 – Articulação da <i>percussiva</i> /r/	24
Figura 7 – Articulação da vibrante /r/	24
Figura 8: Imagem da produção acústica da vibrante múltipla	51
Figura 9: Imagem da produção da fricativa velar juntamente com a vibrante múltipla.....	51

Gráfico

Gráfico 1: Aplicação da Vibrante 50

Lista de Quadros

Quadro 1: Síntese dos contextos dos róticos no PB	19
Quadro 2: Síntese dos resultados encontrados em Silva (2007), Gomes (2013), Kolesny (2018) e Duarte e Neto (2020)	32
Quadro 3: Lista de palavras do pré-teste, pós-teste e teste de retenção	43
Quadro 4: Variáveis controladas e palavras utilizadas no pré-teste, no pós-teste e no teste de retenção	44
Quadro 5: Exemplo de codificação de dado no GoldVarbX (2005)	48
Quadro 6: Palavras produzidas com mudança de sílaba tônica.....	53

Lista de Tabelas

Tabela 1: Casos em que a vibrante múltipla foi produzida como tepe, fricativa velar, retroflexa ou outros.....	52
Tabela 2: Variável “Grupos: experimental e controle”.....	54
Tabela 3: Variável “Posição na sílaba”.....	54
Tabela 4: Variável “Tipo de teste”.....	55
Tabela 5: Cruzamento entre as variáveis “Grupo” e “Tipo de teste”.....	56
Tabela 6: Cruzamento entre as variáveis “Grupo” e “Posição na sílaba”.....	56
Tabela 7: Cruzamento entre as variáveis “Tipo de teste” e “Posição na sílaba”.....	57
Tabela 8: Variável “Tonicidade”.....	58
Tabela 9: Variável “Tonicidade efetivamente produzida”.....	58
Tabela 10: Variável “Contexto seguinte”.....	59
Tabela 11: Variável “Contexto precedente”.....	59

Lista de Abreviaturas e Siglas

LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
PB	Português Brasileiro
RAE	Real Academia Espanhola
GE	Grupo Experimental
GC	Grupo Controle
GI	Grupo Intermediário
GB	Grupo Básico
IE	Instrução Explícita
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua

Sumário

1. Introdução	12
2. Referencial Teórico	15
2.1 Os róticos no PB e no espanhol	15
2.1.1 Descrição dos róticos no PB	16
2.1.1.1 Estudos sobre os róticos no português do Sul do Brasil	20
2.1.2 Descrição dos róticos no espanhol	23
2.1.3. Aquisição dos róticos do espanhol por brasileiros	25
2.2 A instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras	34
2.2.1 O experimento de instrução explícita	36
2.2.2 Estudos sobre instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras	37
3. Metodologia	41
3.1 Tipo de pesquisa	41
3.2 Coleta de dados	41
3.2.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa	43
3.3 Instrumento da pesquisa	43
3.4 Variáveis controladas no estudo	44
3.5 A instrução explícita	45
3.5.1 Aula 1: Turismo por Hispanoamérica	45
3.5.2 Aula 2: “Destino: Perú”	46
3.5.3 Aula 3: “Destino: Ecuador”	46
3.5.4 Aula 4: “Destino: México”	47
3.6 Análise de dados	48
3.6.1 Software <i>GoldVarbX</i>	48
4. Análise e discussão dos resultados	50
4.1. Os dados desconsiderados da amostra e as palavras com mudança de sílaba tônica	53
4.2. As variáveis selecionadas	54
4.3. As variáveis excluídas	57
5 Considerações finais	60
Referências	62

Apêndices	65
Apêndice 1	65
Apêndice 2	74
Apêndice 3	71
Anexos	73
Anexo 1	71
Anexo 2	72
Anexo 3	79
Anexo 4	88
Anexo 5	95
Anexo 6	101

1. Introdução

Este trabalho teve por tema o estudo e a reflexão sobre a produção da vibrante múltipla da Língua Espanhola - /r/ – representada na ortografia por <r>, utilizada em início de palavras (ex.: *ropa*), precedido por consoante <n>, <s> ou <l> em outra sílaba (ex.: *sonrisa*, *Israel*, *alrededor*), ou pelo dígrafo <rr> entre vogais (ex.: *cerro*), e a análise das possíveis substituições feitas por estudantes brasileiros aprendizes de espanhol, do curso de Licenciatura em Letras – Português/Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A motivação desta pesquisa deu-se por haver poucos estudos que tratem do tema (KOLESNY, 2018; MILAN; DEITOS, 2016; CARVALHO, 2004; SILVA, 2007), ainda assim, nenhum deles trata sobre instrução explícita, ou seja, o foco dos trabalhos encontrados sobre o tema das vibrantes é diferente; e porque, no ensino de língua espanhola, observa-se que os estudantes podem substituir a vibrante /r/ por tepe [r] ou por uma fricativa velar [x] em função da semelhança entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Esse fato pode acarretar a mudança de sentido de algumas palavras, como em “cajo”, “carro” e “caro”. A produção da palavra “carro”, por exemplo, como ‘ca[x]o’ ou ‘ca[r]o’ pode causar ruído na comunicação, já que esses três vocábulos existem no espanhol.

Neste trabalho, foram analisadas as produções da vibrante múltipla do espanhol por estudantes brasileiros do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da FURG. Por ser um curso de formação de professores, essa análise é importante, já que reconhecer as diferenças de pronúncia entre a língua materna dos aprendizes e a língua-alvo, neste caso o espanhol, é fundamental para os docentes em formação, que, a partir de tais conhecimentos, entenderão as suas dificuldades, as possíveis dificuldades de futuros alunos e poderão, em um primeiro momento, aperfeiçoar-se, e, posteriormente, auxiliar os estudantes na aquisição do sistema fonológico do espanhol, em especial no que tange aos sons que podem ser contrastivos na LE e podem acarretar em problemas na comunicação. A presença de alofones de /r/ no português, L1 dos aprendizes, também é um fato que pode interferir na aquisição da LE, o qual deve ser levado em consideração neste processo de ensino.

Além disso, considerando que o estudo contou com instrução explícita sobre o som alvo da pesquisa e suas possíveis substituições por influência da língua materna dos estudantes, neste caso, o português, entende-se que este é relevante também para o aperfeiçoamento dos futuros profissionais de língua espanhola, a fim de que entendam e saibam usar o /r/ do espanhol para poder ensinar de forma adequada a seus alunos em sua prática pedagógica. Sendo assim, é possível auxiliar professores no desenvolvimento de

atividades sobre o tema da pronúncia de [r] em espanhol e alunos na produção deste som e das possíveis substituições que venham a fazer ao se deparar com o fonema /r/ na prática da Língua Espanhola.

Objetivo geral:

- Analisar se a instrução explícita contribui para a melhora da produção da vibrante múltipla do espanhol de estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da FURG.

Objetivos específicos:

- Verificar se os estudantes de nível inicial de espanhol, em um curso de Letras, produzem a vibrante múltipla do espanhol;
- Observar se a vibrante múltipla do espanhol é substituída pelos estudantes pelo tepe ou pela fricativa velar, por influência da língua materna (português);
- Averiguar se há diferenças na produção da vibrante múltipla comparando o grupo controle com o grupo experimental;
- Verificar se há diferença na acuidade da vibrante múltipla considerando o pré-teste, pós- teste e teste de retenção.
- Examinar se fatores linguísticos influenciam na produção acurada da vibrante múltipla do espanhol por brasileiros.

Hipóteses

- Os alunos participantes da pesquisa apresentam dificuldades ao produzir o som da vibrante múltipla [r] antes da instrução explícita, em virtude de o referido som não integrar o inventário de alofones da variante de português característica da fala de tais estudantes.
- O grupo experimental apresenta melhor desempenho no pós-teste e na retenção em comparação com o grupo controle, por influência da instrução explícita.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro é o referencial teórico, que contempla a descrição dos róticos, no PB e no espanhol, estudos sobre os róticos no português do sul do Brasil, assim como a aquisição dos róticos por brasileiros e questões relacionadas à instrução explícita. No capítulo de metodologia, é apresentada a forma como a pesquisa foi desenvolvida, como ocorreu a coleta de dados e como a instrução explícita influencia na

produção da vibrante múltipla [r] ao comparar com o momento em que a instrução não havia sido realizada ainda. No capítulo de análise, os dados obtidos a partir do pré-teste, pós-teste e teste de retenção são analisados. Por fim, são descritas as conclusões e as referências.

2. Referencial Teórico

Neste capítulo, são descritos os róticos no PB e no espanhol, os estudos sobre os róticos no português do Sul do Brasil e a aquisição dos róticos do espanhol por brasileiros. Também se discorre sobre a instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras e sobre como são organizados experimentos de instrução explícita. São apresentados, também, alguns estudos sobre instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras.

2.1 Os róticos no PB e no espanhol

O estudo dos róticos, tanto em PB quanto em espanhol, é muito importante no que diz respeito à pronúncia dessas consoantes em ambas as línguas, pois, a partir da experiência da pesquisadora enquanto estudante e professora de Língua Espanhola, percebeu-se que os róticos, especialmente a vibrante múltipla, é frequentemente substituída pela vibrante simples e até mesmo pela fricativa velar do português. No PB e no espanhol, o r-forte é representado pelo fonema /r/; a diferença está nas formas de pronunciar o fonema nessas línguas. Enquanto no português brasileiro o r-forte pode ser pronunciado com fricativa velar [x], fricativa uvular [χ], fricativa aspirada [h] ou vibrante múltipla [r] – esta última forma alofônica é pouco usada no PB e é restrita a regiões do Sul do Brasil – (CRISTÓFARO SILVA *et al.*, 2019), no espanhol, o r-forte tem como alofone a vibrante múltipla [r] (BRISOLARA; MACHRY DA SILVA, 2020). Este fato acaba, muitas vezes, fazendo com que os aprendizes de espanhol se confundam ao pronunciar certas palavras na língua meta, especialmente no que tange ao alofone [x] do português, pois também existe no espanhol, mas pertence ao fonema /x/ desta língua (ex.: *jeringa*, *gema*, *gira*).

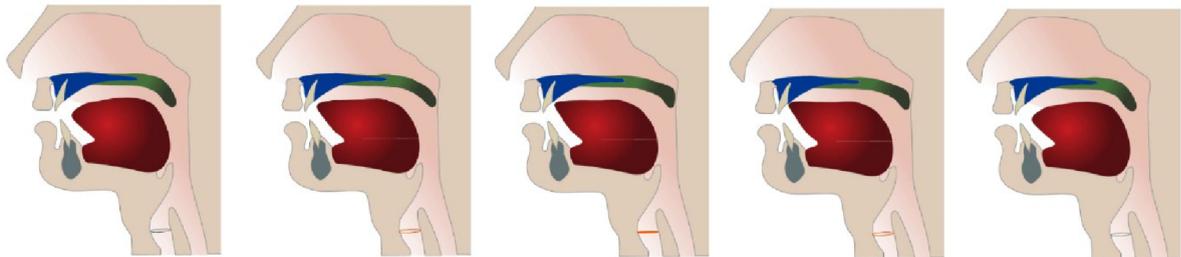
De acordo com Brisolara (2014), é importante destacar que o alofone [x] do espanhol é surdo, ou seja, não é produzido com a vibração das cordas vocais, e o [x] do português é sonoro, apresentando essa vibração. Ou seja, quando o estudante brasileiro entra em contato com a Língua Espanhola, evidencia que o fonema /x/ está presente em ambas as línguas, sem perceber que as cordas vocais vibram em português e em espanhol não, e, também, que este som é representado pelos grafemas <j> ou <ge>, <gi> na língua meta e não pela grafia <r>, como acontece em português.

Dando continuidade à descrição dos róticos, na seção 2.1.1, são apresentados estudos que os caracterizam no português brasileiro.

2.1.1 Descrição dos róticos no PB

Segundo Câmara Jr. (2015), os róticos, por serem vibrantes, ocorrem com a vibração da língua, ou seja, ponta da língua junto aos dentes superiores, com um golpe (ex.: *barco*) ou mais golpes (ex.: *roupa*) ou parte dorsal da língua vibrando junto ao véu palatino, com a vibração da úvula, ou com a fricção faríngea¹. As figuras apresentadas a seguir mostram a configuração dos róticos no PB.

Figura 1 - Configuração articulatória do r-brando /r/



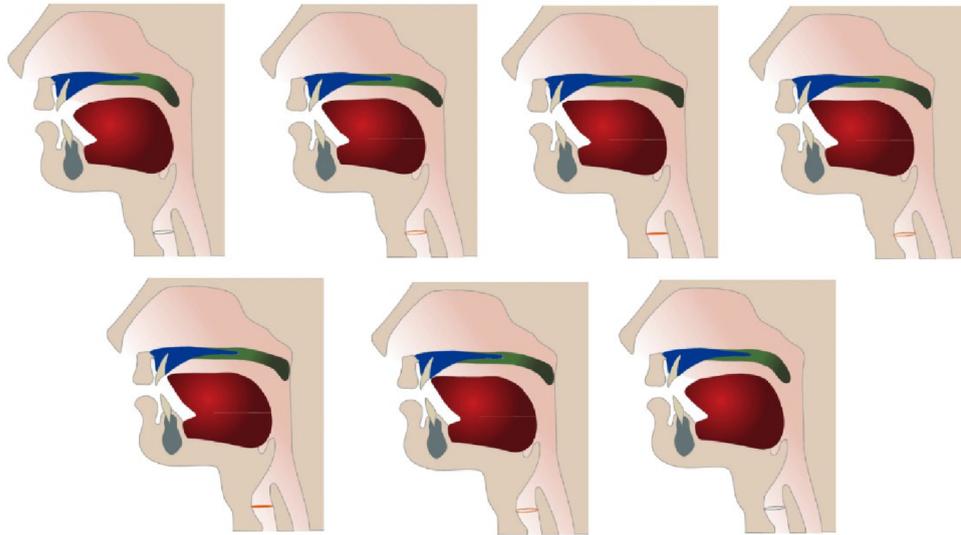
Fonte: Fonologia.org

Na Figura 1, é possível ver como se dá a configuração articulatória do r-brando /r/, que apresenta uma breve obstrução da passagem de ar, na qual o ápice da língua toca os alvéolos. Neste momento, o véu palatino está levantado e a glote está fechada. A seguir, apresenta-se a configuração do r-forte /r/.

Em seguida, na Figura 2, tem-se a configuração do r-forte /r/, o qual apresenta uma obstrução leve da passagem de ar, mas que se repete várias vezes, onde o ápice da língua toca os alvéolos. Neste momento, a glote está fechada e o véu palatino encontra-se levantado.

¹ CÂMARA JR (1977) defende a existência de dois fonemas vibrantes: o r-forte e o r-brando. Anteriormente, CÂMARA JR (1953) defendia a existência de somente uma vibrante, a forte, considerando que o r-brando seria uma consoante enfraquecida. Outros autores, como Lopez (1979) e Monaretto (1992, 1997), consideram que há, no português, apenas um fonema vibrante, o brando, em razão de que está presente em todos os ambientes linguísticos e na estrutura profunda do PB. Na presente dissertação, este não será um tema de discussão. Para saber mais sobre esse assunto, ler os autores acima mencionados e Monaretto, Quednau e Hora (2014), que, no capítulo sobre o sistema consonantal do português, especificamente, apresentam um panorama geral da vibrante, a partir da visão estruturalista de Câmara Jr (1953), gerativista de Lopez (1979) e autosegmental, de Monaretto (1992, 1997).

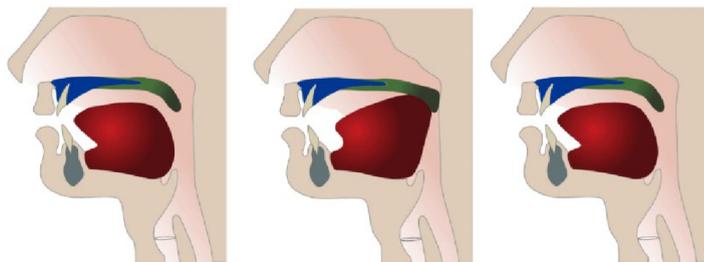
Figura 2 - Configuração articulatória do r-forte /r/



Fonte: Fonologia.org

De acordo com Monaretto, Quednau e Hora (2014), a consoante rótica do português brasileiro possui várias formas de realização, sendo estas indicadoras de culturas, regiões, prestígio social e cultural, preconceitos sociais e linguísticos. A seguir, são apresentadas as configurações articulatórias de algumas realizações possíveis dos róticos produzidas no Brasil.

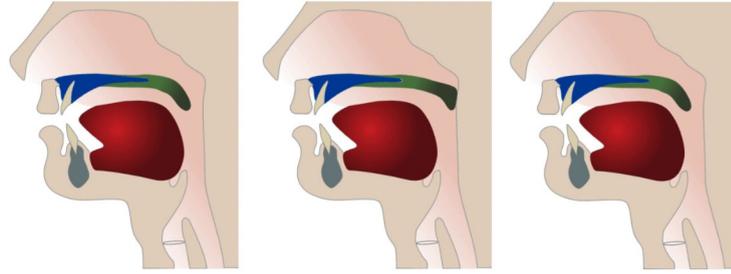
Figura 3 – Configuração articulatória da fricativa velar desvozeada [x]



Fonte: Fonologia.org

A partir da Figura 3, percebe-se a configuração articulatória de [x], em que há uma fricção, ou seja, uma obstrução parcial da passagem da corrente de ar, onde a parte posterior da língua toca o palato mole, enquanto o véu palatino está levantado. Neste momento, a glote está aberta.

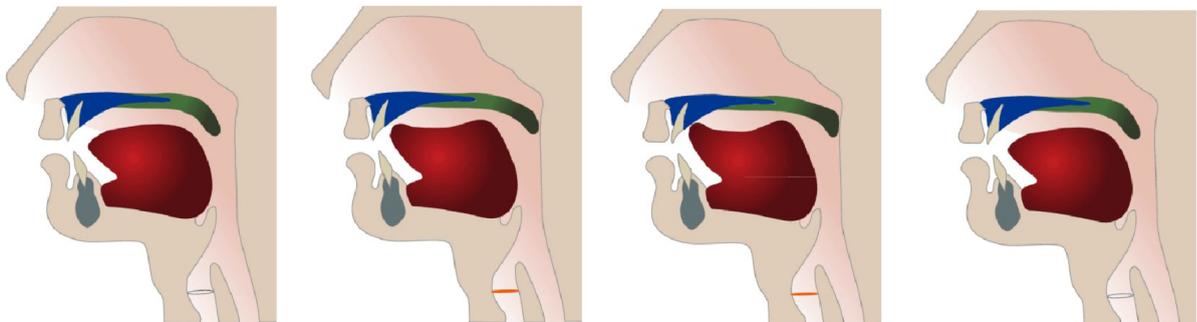
Figura 4 – Configuração articulatória da fricativa glotal desvozeada [h]



Fonte: Fonologia.org

Na Figura 4, é apresentada a configuração articulatória da fricativa glotal desvozeada [h], em que há uma obstrução parcial (fricção) da corrente de ar em que os articuladores são os músculos da glote, o véu palatino encontra-se levantado e a glote está aberta.

Figura 5 – Configuração articulatória da retroflexa aproximante alveolar [ɻ]



Fonte: Fonologia.org

Já na Figura 5, mostra-se a configuração articulatória da aproximante alveolar [ɻ], a qual apresenta uma obstrução aproximante, em que o ápice da língua toca os alvéolos e o véu palatino está levantado. Neste momento, a glote encontra-se fechada.

Para a descrição da consoante <r>, é necessário entender que o contexto linguístico e o dialeto influenciam as modalidades articulatórias do r-forte e do r-brando, sendo estes fatores importantes para determinar a ocorrência de uma variante.

Considerando o contexto linguístico dos róticos, é preciso conhecer a posição em que o <r> ocorre na palavra: no início (ex.: *rampa*), em posição intervocálica (ex.: *arara*), em grupos consonânticos (ex.: *branco*), em coda no interior de uma palavra (ex.: *carta*), ou em coda final de palavra (ex.: *amor*). Dependendo da posição da vibrante na palavra, será possível identificar se há ou não oposição fonológica ou neutralização das oposições do fonema em questão. De acordo com Monaretto, Quednau e Hora (2014), a oposição

fonológica só ocorre em ambiente intervocálico. Nos demais contextos de uso, essa oposição acaba sendo neutralizada: o r-brando será utilizado em grupos consonânticos, e tanto o r-forte quanto o r-brando podem ocorrer na posição pós-vocálica. (CALLOU; LEITE, 2009)

Nos exemplos *era/erra*, em contexto intervocálico, é evidenciada a oposição fonológica, pois, dependendo do uso de r-forte ou de r-brando, o significado será diferente. Em contexto pós-vocálico, a vibrante aparece como um alofone posicional². (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO- VOLCÃO, 2021). Com as palavras *parte/amor*, o rótico que aparece em coda, final de sílaba ou palavra, é descrito, segundo Câmara Jr. (2015), como subespecificado, sendo um arquifonema /R/, como em /'paRte/ /a'moR/, pois existe a neutralização da oposição desse fonema, e sua variação ocorrerá de acordo com o dialeto utilizado. De acordo com Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2021), neste caso, o r-brando pode ocorrer como aproximante alveolar [ɹ] – no mesmo ambiente de tepe - ou retroflexa [ɻ], como no dialeto caipira.

No Quadro 1 a seguir, é feita uma síntese dos tipos de “r”, no qual são apresentados seus contextos de uso, a partir dos estudos de Câmara Jr (2015), Callou e Leite (2009), Monaretto, Quednau e Hora (2014), Seara, Nunes e Lazarotto-Volcão (2021) . São apresentados, também, exemplos para cada contexto.

Quadro 1: Síntese dos contextos dos róticos no PB

Tipo de “r”	Contexto	Exemplo
r-brando /r/	Entre vogais: era	/'era/
	Seguindo consoante na mesma sílaba: branco	/'branco/
r-forte /r/	Entre vogais: erra	/'era/
	Início de palavra: rampa	/'rampa/
	Seguindo consoantes <s>, <n>, <l>: enredo	/en'redo/
Arquifonema /R/	Final de palavra: amor	/a'moR/
	Final de sílaba: parte	/'paRte/

Fonte: A autora

2 O fonema /r/ nesta situação, diante de dialetos diferentes, apresenta alofones [r], [x], [h], podendo manifestar-se, portanto, como fricativa velar [x] e [ɣ], uvular [χ] e [ʁ] e fricativas glotais [h] e [ɦ]. Há a possibilidade também de ser produzido como vibrante alveolar [r] e vibrante uvular [ʀ]. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2021)

Outra questão a ser considerada no estudo dos róticos é a comunidade de fala, pois, de acordo com Monaretto (2014), a pronúncia está diretamente ligada à colonização. No Rio Grande do Sul, há lugares que receberam imigrantes italianos, alemães, etc., influenciando a forma como a consoante rótica é pronunciada; há a troca de r-forte por r-brando ou vice-versa. Já em regiões que foram colonizadas por portugueses açorianos, em que não há a influência de outras línguas, ocorre uma mudança de articulação do r-forte em início de sílaba, passando de anterior para posterior.

Considerando que o presente estudo tem como participantes alunos brasileiros que produzem majoritariamente variantes de Rio Grande, Rio Grande do Sul, sendo esta cidade marcada pela colonização de portugueses açorianos que chegaram na cidade em 1737, a comunidade de fala, bem como sua colonização são aspectos que precisam ser considerados durante a análise dos dados da pesquisa, mesmo que a língua em estudo não seja o português, e, sim, o espanhol, dado que a língua materna dos estudantes pode influenciar sua forma de produzir palavras na língua estrangeira.

Na seção 2.1.1.1, são apresentados estudos que tratam dos róticos em variedades linguísticas encontradas no Rio Grande do Sul.

2.1.1.1 Estudos sobre os róticos no português do Sul do Brasil

No PB, há diversos trabalhos acadêmicos que caracterizam a produção dos róticos. Nesta seção, são apresentadas algumas pesquisas sobre os róticos do português falado no sul do Brasil, região em que se encontram os participantes da presente dissertação.

O estudo intitulado “Descrição da vibrante no português do Sul do Brasil”, de Monaretto (2009), buscou analisar discussões sobre a vibrante no português do sul do país e examinar dados de grupos geográficos do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR) inseridos no projeto Variação Linguística Urbana no sul do Brasil (VARSUL). Porém, como o VARSUL não inclui dados de zonas rurais, a autora utilizou, também, amostras do projeto Atlas Linguístico da Região Sul (ALERS). A produção da vibrante é descrita com base na sociolinguística variacionista laboviana.

Segundo Monaretto (2009), de acordo com os dados do ALERS, a frequência aproximada de variantes da vibrante mais utilizadas no ataque simples, <revólver> e <carro>, é, no RS, de vibrante alveolar [r] 61% e tepe [ɾ] 24%; em SC, de tepe [ɾ] 45% e vibrante alveolar [r] 38%; e, no PR, vibrante alveolar [r] 53% e fricativa velar [x] 25%. Já no contexto de coda, interior de palavra, em <fervendo> e <corta>, as variantes são aplicadas com frequência de 94% de tepe [ɾ] no RS; em SC, com 84% de tepe [ɾ] e 38% de vibrante

alveolar [r]; e, no PR, tepe [r] 59% e retroflexa [ɾ] 41%. Em contexto de coda, final de palavra, <calor>, a frequência é de tepe [r] 90%, no RS; em SC, de tepe [r] 95%; e, no PR, tepe [r] 57% e retroflexa [ɾ] 42%.

De acordo com esses resultados, é possível constatar que a vibrante alveolar predomina no ataque e o tepe, na coda, sendo que, especificamente no Paraná, a presença da variante retroflexa na coda é muito significativa.

A autora, após as análises dos dados do VARSUL, constatou a importância das variáveis “papal da sílaba” e “grupo geográfico” na distribuição da vibrante. A variante com maior frequência em posição de ataque foi a fricativa velar [x] em Porto Alegre, Florianópolis e Londrina, o tepe [r] em Flores da Cunha, Panambi e Chapecó, e a vibrante alveolar [r] em Lages, Blumenau, Curitiba e Pato Branco. Em posição de coda, a maior parte das cidades apresentou maior frequência de tepe [r]: Porto Alegre, Panambi, Lages, Blumenau, Curitiba e Pato Branco; Flores da Cunha, vibrante alveolar [r]; Florianópolis, fricativa velar [x]; Chapecó, apagamento; e, Londrina, retroflexa [ɾ].

A partir dos resultados obtidos, Monaretto (2009) afirmou que em todas as posições da sílaba ocorrem variantes da vibrante. Já o apagamento, de acordo com a autora, aparece com exclusividade na posição de coda, com frequência mais alta em posição final de palavra.

Com base nesse estudo sobre a vibrante no português do sul do Brasil, percebe-se que a realização da vibrante realizada na parte anterior da boca ocorre de acordo com a região em que está sendo produzida, mostrando que esta vibrante é vista como uma variante sociolinguística do Rio Grande do Sul.

De acordo com o estudo de Brescancini e Monaretto (2008), intitulado “Os róticos do sul do Brasil: panorama e generalizações”, a variedade de sons dos róticos é grande nas línguas e, no sul do Brasil, foram verificadas variantes de vibrantes anteriores. O estudo contou com a análise de amostras de fala do Projeto Varsul, coletadas entre os anos de 1988 e 1996, nas cidades Porto Alegre, Flores da Cunha, Panambi e São Borja, no Rio Grande do Sul; Florianópolis, Blumenau, Chapecó e Lages, em Santa Catarina; e Curitiba, Londrina, Irati e Pato Branco, no Paraná.

O estudo concluiu que o “grupo geográfico” e a “posição da vibrante na sílaba” condicionam a variação dos róticos. O recorte da pesquisa foi o apagamento da vibrante pós-vocálica em verbos e não verbos. O estudo revelou que em cidades onde os informantes são bilíngues, seja por influência italiana, alemã, houve variação, aparecendo no ataque o tepe e a vibrante. A variação da vibrante foi verificada em todas as posições da sílaba, segundo Brescancini e Monaretto (2008), menos o apagamento, pois este ocorreu no final de sílaba, de

preferência em final de palavra e em verbos no infinitivo.

No estudo, foram investigadas as seguintes variáveis independentes: a) linguísticas: função morfológica, contexto precedente, contexto seguinte; e b) sociais: escolaridade, classe social e idade. No que diz respeito às variáveis sociais, Brescancini e Monaretto (2008) identificaram que os participantes mais jovens e os com baixa escolaridade apresentavam maior probabilidade de apagamento dos róticos em contexto final de palavra. Quanto às variáveis linguísticas, o apagamento foi favorecido em verbos no infinitivo e em posição final de palavra. Conclui-se, a partir dessas informações, que o apagamento da vibrante está diretamente relacionado ao condicionamento social, já que o apagamento se faz presente em não verbos na produção das pessoas de uma classe social mais baixa, indicando, assim, um estigma social.

Botassini (2011), na pesquisa denominada “A variação no uso dos róticos em Porto Alegre”, investigou as variantes da vibrante em coda (interna e externa) na fala de oito participantes portoalegrenses, divididos por sexo, escolaridade e faixa etária. Os dados foram analisados com base na Sociolinguística Variacionista, buscando entender se existiam elementos que condicionavam o uso da vibrante. Na pesquisa, a autora também observou o apagamento da vibrante, em especial, em coda silábica externa.

O estudo analisou o rótico em coda silábica, considerando as seguintes variáveis independentes de natureza linguística: a posição do rótico na palavra e classe gramatical. No que tange à natureza extralinguística, foram analisadas as seguintes variáveis: sexo, faixa etária e grau de escolaridade.

De acordo com a análise dos dados extralinguísticos, os resultados referentes ao sexo se aproximaram à neutralidade (PR. .50), ou seja, as realizações róticas de homens e mulheres são muito parecidas, indicando que essa não é uma variável relevante. No que diz respeito à faixa etária, os informantes de 18 a 30 anos (PR. .65, para tepe) tendem a usar mais o tepe e os informantes de 50 a 65 anos (PR. .64, para alveolar) têm a tendência de usar mais a vibrante alveolar. De acordo com a autora, a vibrante alveolar³ é considerada uma variante mais conservadora, talvez, por isso, os participantes de mais idade fizeram maior uso desta variante. Sobre o grau de escolaridade, os participantes com Ensino Fundamental produziram mais o tepe (PR. .83), enquanto os de Ensino Superior produziram mais a vibrante alveolar (PR. .83), indicando que a probabilidade de ocorrência destes sons está ligada ao grau de escolaridade. Segundo a autora, é provável que os indivíduos com maior grau de escolaridade reconheçam a vibrante alveolar como uma variante de prestígio.

3 A autora utiliza o termo vibrante alveolar referindo-se ao /r/ em coda em contraste ao tepe /r/.

Sobre as variáveis linguísticas, a ocorrência dos róticos em coda interna mostrou um ambiente propício para a vibrante alveolar (PR. .74), já em coda externa, a realização do tepe foi favorecida (PR. .84). Segundo Botassini (2011), é provável que esses dados estejam relacionados ao não apagamento do rótico em coda interna e, em coda externa, exista uma grande possibilidade do apagamento da vibrante. Ao analisar a variável classe gramatical, o estudo concluiu que, no que diz respeito aos nomes, houve um favorecimento do uso do tepe (PR. .61), e, aos verbos, o favorecimento da produção alveolar (PR. .71). Segundo a autora, esta informação causou surpresa, pois esperava que a variante alveolar fosse mais favorável nos nomes e a tepe, nos verbos.

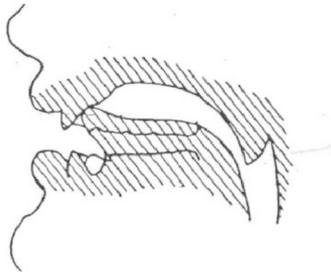
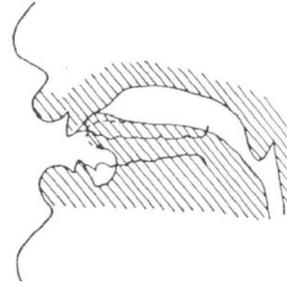
Para concluir, Botassini (2011) apresenta o fator posição do rótico na sílaba como o mais importante, visto que a coda em posição interna favoreceu a vibrante alveolar e em posição externa a realização do tepe foi mais propícia, de acordo com os pesos relativos apresentados na análise. Sobre as variáveis extralinguísticas, o fator que mais favoreceu a realização de tepe .ou da vibrante alveolar foi o grau de escolaridade seguido da variável faixa etária. Por apresentar peso relativo próximo ao neutro, o fator sexo foi classificado como irrelevante.

Após a leitura dos estudos que têm como foco falantes majoritariamente da região sul do Rio Grande do Sul, foi possível perceber a importância de fatores linguísticos e extralinguísticos para a produção de variantes dos róticos. Em virtude de a presente dissertação tratar-se de uma pesquisa envolvendo os róticos do português e do espanhol, a seguir, são descritos os róticos da língua espanhola.

2.1.2 Descrição dos róticos no espanhol

No tocante aos róticos no espanhol, pode-se afirmar que há duas vibrantes, a *simples* /r/ e a *múltipla* /r/. Segundo a *Real Academia Española e a Asociación de Academias de la Lengua Española* (2011) (doravante RAE), há uma contradição nessa nomenclatura, pois, pelo fato de ser uma vibrante, já se supõe que haja um movimento repetido. A diferença entre elas se dará, portanto, na quantidade de golpes produzidos. Sendo assim, nesta pesquisa, convencionou-se usar a seguinte nomenclatura: para a vibrante múltipla /r/, será adotado o termo *vibrante* e, para a vibrante simples /r/, *percussiva*.

Apresenta-se, nas Figuras 6 e 7, a representação articulatória dos róticos do espanhol, retiradas de Quilis (1993):

Figura 6 - Articulação da *percussiva* /ɾ/.Figura 7 - Articulação da *vibrante* /r/.

(QUILIS, 1993, p.330-1)

Conforme observa-se na Figura 7, na articulação da percussiva, há uma breve oclusão na qual o ápice da língua toca os alvéolos. Na Figura 8, apresenta-se a articulação da vibrante, a qual se realiza por meio de duas ou mais oclusões breves em que o ápice da língua toca os alvéolos. Ou seja, a diferença entre as duas está na quantidade de oclusões realizadas, de acordo com Quilis (1993).

Outrossim, de acordo com a *RAE* (2011), é o modo de articulação que distingue as consoantes róticas das outras consoantes soantes, já que, para que esses sons sejam produzidos, é necessário que se observe a forma como o ar sai durante a sua produção, sendo estes determinados pelas fases de abertura e fechamento dos órgãos articulatórios. Hualde (2014), ao tratar sobre a articulação da vibrante e da percussiva, salienta que ambas são sonoras e alveolares, sendo que a vibrante consiste em vários golpes do ápice da língua contra os alvéolos e a percussiva é pronunciada com apenas um golpe rápido.

A fim de analisar as vibrantes do espanhol, faz-se necessário observar o contexto em que aparecem ao serem produzidas. Seguindo-se Hualde (2014), há oposição fonológica entre vibrante /r/ e percussiva /ɾ/ em posição intervocálica, no interior de palavra (ex. /'karo/ vs. /'karo/); em início de palavra ou de raiz (/'rato/) e após as consoantes heterossilábicas <s>, <n> ou <l> (ex. /is'ra'el/, /enredo/, /mil'rayas/), utiliza-se somente a vibrante /r/; em posição de ataque, depois de consoante tautossilábica (/broma/, /'gramo/), e em posição final de palavra seguida por vogal (/ser a'migos/), usa-se somente a percussiva. Há, também, a variação das vibrantes, nos seguintes contextos: antes de consoante ([p'arte] ~ [p'arte]); final de palavra seguida por consoante (ex. /ser po'eta/ ~ /ser po'eta/) ou pausa (ex. [ser] ~ [ser]). Conforme o autor, nestes contextos, a produção de [r] é a mais comum.

Segundo Hualde (2014), na maioria das regiões em que se fala espanhol como língua materna, há casos em que o <r> em posição de coda, como em “carta” e “amor”, [karta] e

[a'mor], podem ser pronunciados como vibrante, com o intuito de dar maior ênfase ao que está sendo dito (ex.: ['karta] e [a 'mor]). Ao analisar o contexto em que a percussiva /r/, no espanhol, aparece, o autor destaca que essa consoante é contrastiva em posição interior e que é a única que não pode aparecer em posição inicial de palavra, pois, neste caso, dá lugar à vibrante.

Ao comparar as descrições apresentadas nas seções 2.1.1 e 2.1.2, sobre os róticos do PB e do espanhol, pode-se concluir que, em ambas as línguas, a oposição fonológica ocorre apenas quando essas consoantes se encontram em ambiente intervocálico. Nos demais contextos, aparecerá apenas um rótico, como em posição de ataque, ou haverá uma produção variável, como é o caso da posição de coda. Nesse sentido, a posição na sílaba é muito importante na aquisição do espanhol como língua estrangeira, em especial, quando consideramos a capacidade distintiva desses fonemas. A troca da vibrante múltipla pela percussiva em algumas palavras, pode gerar dificuldades na comunicação. Em palavras como 'caro' x 'carro', 'pero' x 'perro', 'coro' x 'corro', 'cero' x 'cerro', a produção de uma consoante em lugar de outra resultará em mudança de significado.

Considerando as semelhanças e as diferenças entre os róticos do espanhol e do PB, e as possíveis dificuldades durante a aprendizagem de línguas próximas, descreve-se, em 2.1.3, estudos que contemplaram a aquisição de tais consoantes do espanhol por aprendizes brasileiros.

2.1.3. Aquisição dos róticos do espanhol por brasileiros

Ao fazer considerações sobre a aquisição dos róticos em espanhol por brasileiros, é preciso apresentar um breve relato sobre estudos encontrados que abarcam este tema, entendendo que o foco dado por eles é diferente do que é apresentado nesta pesquisa. A seguir, é feita uma explanação sucinta sobre essas pesquisas e os resultados apresentados.

O primeiro estudo relatado é o de Silva (2007), no trabalho intitulado "Ensino-Aprendizagem do Espanhol: o uso interlinguístico das vibrantes", que trata dos aspectos fonético-fonológicos no processo de aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente, sobre as vibrantes da língua espanhola, e sobre como os aprendizes brasileiros de espanhol produzem essas consoantes. A autora busca entender como se dá essa produção, a partir da análise das influências da Língua Portuguesa na Língua Meta e das dificuldades apresentadas pelos aprendizes em três etapas de ensino (inicial, pré-intermediário e intermediário), fundamentando-se no modelo de Interlíngua (IL), proposto por Selinker (1972), ampliado por Revilla (1998), Barbieri Durão (2004) e Barbosa (2004).

O estudo teve a participação de 30 estudantes da Universidade Federal do Ceará, do curso de Licenciatura em Letras, do II, IV e VI semestres, sendo feita a gravação de dez alunos de cada grupo. Foram realizados três testes de produção. No primeiro teste, os alunos precisavam ler palavras apresentadas pela pesquisadora e, somente após a leitura de todos os vocábulos, faziam a sua gravação. No segundo, foram-lhes apresentadas sentenças para que fizessem uma leitura prévia antes de efetuar a gravação. Já no terceiro teste de produção, foram selecionados dois textos, um mais curto (11 linhas e 3 parágrafos) e outro mais longo (24 linhas e 2 parágrafos), sendo permitida a leitura prévia antes da gravação. A maioria dos testes foram realizados no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará e as gravações foram feitas em fitas cassete, com um gravador portátil. Em virtude do término do semestre letivo da universidade, em apenas uma situação foi preciso fazer a gravação na residência de um dos informantes. As variáveis foram codificadas e, para a análise estatística, foi utilizado o pacote de programas VARBRUL.

A pesquisa contou com 18 variáveis, sendo uma dependente (pronúncia padrão da vibrante simples, ex.: *caro*, e da vibrante múltipla, ex.: *ferrocarril*), 13 de ordem linguística (variantes do /r/; posição na sílaba e no vocábulo, ex.: *risa, morro, por, parte, Brasil*; contexto fonológico antecedente, ex.: *rio, sabiduría, topera, jarra, honra, alrededor*; contexto fonológico seguinte, ex.: *parte, por ejemplo, color*; classe morfológica, ex.: *apetecer, quiere, carreteras, por, pero*; tonicidade, ex.: *Córdoba, personajes*; dimensão do vocábulo, ex.: *red, amor, remonta*; pressão paradigmática, ex.: *canta x cantar*; homônimos, ex.: *moro x morro*; deslocamento da sílaba tônica, ex.: *árbol → arbol*; silabação, ex.: *ma.ri.ne.ro*; quantidade de *r* na palavra, ex.: *olores, fervor, recorrer*; autocorreção, ex.: *jarra* ['xa ra] ['za ha] e quatro de ordem social (sexo; nível de proficiência em língua espanhola; nível de escolaridade em língua portuguesa; testes de produção).

No que diz respeito à análise, esta foi dividida em duas partes: na primeira, a pesquisadora fez a análise dos fonemas vibrantes do espanhol em variação livre e, na segunda, dos fonemas vibrantes em distribuição complementar.

Sobre a análise estatística, o programa selecionou, como relevantes para a **vibrante simples**, as seguintes variáveis: 1. variantes do r: vibrante simples - PR .99 (ex.: *caro*), vibrante múltipla - PR .00 (ex.: *ferrocarril*), zero fonético (ex.: *corredor*), aspiradas (ex.: *risa*), retroflexo (ex.: *arrugar*), velares (ex.: *terrible*) PR .00; 2. sexo⁴: masculino - PR .78 e

4 Considerando os dados relativos à variável 'sexo', é preciso ter em conta que, embora a pesquisa aponte o sexo masculino com favorecedor da vibrante simples, há muito mais dados de mulheres do que de homens na amostra, ou seja, 893/1.013 realizações para os homens, com um total de 88% e, de mulheres, foram 2.570/3.280, com um total de 78%.

feminino - PR .41; 3. quantidade de *r* na palavra: um - PR .59 (ex.: *olores*), dois - PR .27 (ex.: *fervor*), três ou mais - PR .09 (ex.: *recorrer*), o que revelou que a variante simples é mais favorecida quando a variante do *r* é o tepe e quando há apenas um *r* na palavra, além de os homens serem considerados os que mais favorecem a vibrante simples, mas esta última variável precisa ser considerada com as ressalvas apontadas na nota de rodapé 4.

E, para a **vibrante múltipla**, em ordem de relevância, apresentou: 1. variantes do *r*: vibrante múltipla - PR .1.00 (ex.: *ferrocarril*); vibrante simples - PR .73 (ex.: *caro*); zero fonético - PR .00 (ex. *corredor*), aspiradas - PR .00 (ex.: *risa*), retroflexo - PR .00 (ex.: arrugar), velares - PR .00 (ex.: *terrible*); 2. contexto fonológico seguinte: consoante - PR .99 (ex.: *parte*); pausa - PR .99 (ex.: *color*); vogal, ditongo e hiato - PR .01 (vogal - ex.: *por ejemplo*, ditongo - ex.: *riadas*, hiato - ex.: *israelita*); 3. autocorreção: realiza - PR .83 (ex.: *enrolar, jarra*), não realiza - PR .49; 4. pressão paradigmática: verbos 1ª conjugação *versus* infinitivo - PR .29 (ex.: *canta x cantar*), verbos 2ª conjugação *versus* infinitivo - PR .81 (ex.: *recorre x recorrer*), verbos 3ª conjugação *versus* infinitivo - PR .60 (ex.: *sentí x sentir*), não houve pressão paradigmática - PR.64. Esses resultados mostraram que, diferentemente da vibrante simples, a vibrante múltipla tem como variantes favorecedoras tanto a forma múltipla quanto o tepe. Além disso, os contextos seguintes ‘consoante’ ou ‘pausa’ também favorecem essa variante, bem como a autocorreção e os verbos de segunda conjugação *versus* infinitivo.

O estudo concluiu que, em variação livre, existe uma grande probabilidade de que a vibrante simples seja pronunciada de forma adequada e de que a vibrante múltipla apresente uma probabilidade menor de produção adequada. Já em distribuição complementar (quando há uma área de coincidência entre fonemas e outra em que eles não coincidem), a probabilidade de que o participante use a vibrante múltipla adequadamente é muito menor.

Identificou, também, que nos casos em que os contextos de uso coincidem com os do português (ex.: *cara, morro*), os participantes quase não têm problemas com esses sons e que se torna mais difícil quando os contextos de uso são diferentes (ex.: *alrededor*).

A segunda análise feita foi sobre o estudo de Gomes (2013), intitulado “A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística”, o qual examina a vibrante múltipla do espanhol baseada na Sociolinguística Variacionista. A pesquisa contou com 20 estudantes de cursos de graduação em Letras/Espanhol em Salvador (Bahia), Campinas e Araraquara (São Paulo). Foram coletados dados de participantes do sexo feminino, entre 19 e 30 anos, divididos em dois grupos de 10 alunas cada: 10 de São Paulo, falantes da variedade caipira, e 10 da Bahia, falantes da variedade baiana.

A coleta de dados teve por base os pressupostos teóricos de Labov. Os instrumentos de coleta foram aplicados às participantes da pesquisa das duas regiões, a fim de que a pesquisadora pudesse observar os diferentes estilos de linguagem apresentados pelas aprendentes, permitindo-lhe o acompanhamento desde suas falas espontâneas até contextos formais. A pesquisadora coletou quatro estilos de falas diferentes, dividindo-os em quatro contextos distintos, os quais chamou de contexto A (estilo de fala espontâneo, no qual as participantes discorreram sobre alguns temas sem serem interrompidas); B (questionário dirigido com 27 perguntas, com imagens diferentes e de diferentes campos semânticos); C (leitura de fábulas de Esopo, “El perro y el reflejo en el río” e “El labrador y la fortuna”); e D (leitura de listas de frases curtas com palavras que contenham a vibrante múltipla /r/. Para as entrevistas, foi utilizado um gravador digital da marca *Panasonic* RR-US511.

Para o estudo, foram consideradas as seguintes variáveis: dependentes – vibrante múltipla, vibrante simples, fricativa velar, fricativa glotal e retroflexa (como exemplo: *rosa*, *honra*, *arrugas*, *terrible*, *Aguirre*); e independentes – contexto fonológico: em início de palavra (*razón*, PR.57), em posição intervocálica (*horrible*, PR.49), precedida pelo fonema /n/ (*sonrisa*, PR .23), precedida pelo fonema /l/ (*alrededor*, PR .29) e precedida pelo fonema /s/ (Israel, PR .40); função sintática em que se encontra o elemento observado: núcleo do sujeito (“*Malrotar el dinero es gastarlo mal*”), núcleo do predicado (“*Luis honra a sus padres*”), complemento direto (“*Informaron el robo ayer*”), complemento indireto (“[...]ofrendaba a la *Tierra un presente*”), adjunto adnominal (“*El valor del rubí es caro*”), adjunto adverbial, (“[...] *aquel reflejo era, en realidad, otro perro*”); variedade regional dos aprendizes: São Paulo (PR .57) e Bahia (PR .43); tempo de exposição formal ao ensino do espanhol: até 250 horas (PR .53) e a partir de 350 horas (PR .47); e estilo de fala empregado: espontânea (Variedade Caipira – VC – PR .45 e Variedade Baiana – VB – PR .44), entrevista dirigida (VC – PR .77 e VB – PR .55), leitura de textos (VC – PR .39 e VB – PR .38), leitura de frases (VC – PR .51 e VB – PR .56). A fim de analisar os dados, foram utilizados os programas Praat, para análise acústica, e VARBRUL, para a análise estatística.

A partir das análises, foi possível perceber que a variedade regional caipira (PR .57), o tempo de exposição formal ao ensino do espanhol até 250 horas (PR .53) e estilo de fala empregado: entrevista dirigida (VC – PR .77 e VB – PR .55) e leitura de frases (VC – PR .51 e VB – PR .56) favorecem a presença do alofone padrão da vibrante múltipla. O contexto fonológico, em início de palavra (*razón*, PR .57) favorece o uso da vibrante múltipla e, em posição intervocálica (*horrible*, PR .49), mostra-se neutro com relação ao fenômeno em investigação. Já a função sintática em que se encontra o elemento observado, como o núcleo

do predicado (“*Luis honra a sus padres*”) e o adjunto adnominal (“*El valor del rubí es caro*”), favorecem o uso na variedade caipira.

O terceiro estudo analisado é de Kolesny (2018), intitulado “A produção e a percepção dos sons [r] e [x] do espanhol por alunos brasileiros estudantes de espanhol como língua estrangeira”, que buscou verificar se as dificuldades com a produção e percepção dos sons [r] e [x] em *onset* realmente ocorrem e em quais contextos estas dificuldades aparecem. A autora investigou a produção e a percepção de [r] e [x] em espanhol por 15 alunas do III, V e VII semestres, sendo cinco de cada etapa do Curso de Letras – Português/Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a fim de identificar as possíveis dificuldades ao perceber e produzir esses sons, como, por exemplo, se o nível de proficiência, a tonicidade, a posição dos sons, o contexto fonológico seguinte e a relação entre [r] e [x] influenciam na percepção e produção desses sons.

Kolesny (2018) baseou-se nos modelos linguísticos de Flege (1995), Modelo de Aprendizagem de Fala (SLM: *Speech Learning Model*), e no Modelo de Assimilação Perceptual para Segunda Língua (PALM-L2: *Perceptual Assimilation Model for L2 Learning*), de Best e Tyler (2007).

Sobre a coleta de dados, foram aplicados dois testes de produção e três de percepção, respectivamente, totalizando 39 palavras (substantivos concretos), sendo 20 com [x] e 19⁵ com [r], considerando “a tonicidade, a posição dos sons-alvo na palavra e a vogal seguinte às consoantes estudadas” (KOLESNY, 2018, p. 35). No primeiro teste de produção, a autora usou como atividade a leitura de frases-veículo que continham palavras com os sons estudados e com distratores (ex.: *Digo jade siempre*). Já no segundo, os participantes deveriam criar frases a partir de imagens que remetiam a palavras com os respectivos sons estudados (ex.: imagem de um *bajel*). Os testes de percepção foram divididos da seguinte forma: dois testes de discriminação, compostos por duas tarefas cada: uma em que os participantes discriminavam os sons-alvo em posição inicial de sílaba (ex.: *girafa* e *reina*), e, na outra, em posição medial (ex.: *tejido* e *morrón*); e um teste de identificação dos sons. Neste, as participantes ouviam palavras e deveriam selecionar no programa o símbolo fonético que representasse o som que ouviram, podendo este estar em posição inicial ou medial da palavra (ex.: *Na palavra corriente qual dos sons pesquisados você percebe?*). Para a criação e aplicação desses testes, foi utilizado o *software TP* (RAUBER; RATO; SANTOS; KLUGE, 2012).

⁵ A autora relata que foram 19 palavras pois não encontrou um substantivo concreto com [r] seguido da vogal [u] em sílaba átona.

A fim de realizar o estudo, Kolesny (2018) selecionou, como variável dependente, a produção e percepção correta de [r] e [x]. As variáveis independentes controladas foram linguísticas e extralinguísticas. Dentro das variáveis linguísticas, foi controlada: a tonicidade, com sons-alvo na sílaba tônica (ex.: *jade* e *radio*) e na sílaba átona (ex.: *caja* e *perro*); o contexto fonológico seguinte aos sons-alvo, no tocante às vogais (ex.: *régimen* e *joven*); e posição dos sons-alvo (inicial – *reina*, *jade* ou medial – *perro*, *Ángel*). Já as variáveis extralinguísticas controladas foram: grau de instrução formal (III, V ou VII semestre) e indivíduo.

O *software* SPSS STATISTICS, versão 24.0, foi utilizado para a análise estatística dos dados. A partir da análise, a autora percebeu que as participantes do nível inicial apresentaram menor acuidade do que as alunas dos outros dois semestres na percepção da diferença entre [r] e [x] do espanhol. Não houve muitas dificuldades na produção da fricativa velar para os participantes dos três semestres em questão. Porém, na produção da vibrante é que essas dificuldades apareceram em todos os níveis de ensino observados (III, V e VII semestres).

Ainda de acordo com a análise, Kolesny (2018) afirmou que a vibrante múltipla parece ser mais facilmente identificada em posição tônica. Todavia, alegou que é provável que isto ocorra, porque o som vibrante é mais saliente e com longa duração. Sobre a percepção, a autora observou que a vibrante múltipla é mais favorável em posição inicial.

Após a análise dos dados, foi possível constatar que, segundo a autora da pesquisa, de modo geral, a percepção precede à produção, visto que a maioria das participantes perceberam a vibrante múltipla com maior facilidade do que a produziram. Frequentemente, trocaram a vibrante por outros sons, mesmo que nos testes de percepção tenham identificado essa consoante.

Outro estudo encontrado foi o artigo “A construção da vibrante múltipla, em palavras cognatas, por estudantes brasileiros de espanhol”, de Duarte e Neto (2020). Neste trabalho, os autores basearam-se na teoria da Interlíngua para analisar e discutir os dados encontrados, com o intuito de verificar como se constrói a vibrante múltipla em palavras cognatas dentro da interfonologia do português (PB) e do Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Para isso, mapearam os sons emergentes dos róticos do português, averiguaram a influência da frequência de ocorrências das palavras da construção fonológica e verificaram em quais contextos fonotáticos existem maior ou menor grau de aproximação interfonológica. A análise da terfonologia do português e do espanhol justificou-se pela crença de que os alunos acabam realizando melhor os sons da língua-alvo quanto maior for o conhecimento sobre o sistema fonológico da língua estudada.

Esta pesquisa era de caráter quase experimental, já que não controlou a forma como as produções podiam ocorrer (DUARTE; NETO, 2020, p.190), aproximando-se a um método experimental. Os participantes da pesquisa eram quatro alunos do curso de Letras - Português e Espanhol, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *campus* Pau dos Ferros, estudantes do 4º semestre, selecionados de acordos com os seguintes critérios pré-estabelecidos: estar no curso de Letras, ser falante nativo do português, sem apresentar problemas de fala ou auditivos, e nunca ter viajado a países em que o espanhol é língua materna.

Foram utilizados pelos pesquisadores três experimentos: duas gravações de frases-veículo (uma para o português e outra para o espanhol), e a criação de uma história a partir de imagens, a fim de que as realizações das vibrantes ocorressem de forma espontânea. As imagens foram expostas no quadro e os alunos precisavam criar uma história com início, meio e fim. Para isso, a pesquisadora conduzia a criação por meio de perguntas quando percebia que os participantes não produziram a vibrante múltipla.

Nos dois experimentos com as frases-veículo, foram utilizadas doze palavras, sendo quatro para cada contexto fonotático: experimento do PB - *onset* em início de palavra (*razão*, *regra*, *rápido*, *rato*); RR em posição intervocálica (*carro*, *recorrente*, *ressurreição*, *guerra*); e <n>, <s> e <l> seguido de R (*desregrado*, *Israel*, *enraizar*, *guelra*); no experimento do espanhol com palavras cognatas e não-cognatas - *onset* em início de palavra (cognatas: *rezar* e *rubí*; não-cognatas: *reina* e *remojar*); RR em posição intervocálica (cognatas: *terremoto* e *correr*; não-cognatas: *perro* e *destierro*); e <n>, <s> e <l> seguido de R (cognatas: *honra* e *Israelita*; não-cognatas: *alrededor* e *enrasar*). Para a análise dos dados, os pesquisadores fizeram uso do *software Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2008).

As variáveis controladas pelos autores foram o contexto fonotático e a frequência de ocorrência. Duarte e Neto (2020) chegaram à conclusão de que o a posição de *onset* é a que mais favorece a produção da vibrante múltipla. Concluíram, também, que a variável *palavras cognatas* “não influencia negativamente na construção da gramática fonológica da LE” (p.201), já que os participantes não apresentaram casos significativos de fricativização, somente de vibrantes simples. Já a frequência de ocorrência influencia de forma positiva na construção da gramática fonológica da LE.

A fim de sintetizar os estudos descritos nesta seção (2.1.3), apresenta-se, a seguir um quadro com a síntese dos resultados encontrados em Silva (2007), Gomes (2013), Kolesny (2018) e Duarte e Neto (2020).

Quadro 2: Síntese dos resultados encontrados em Silva (2007), Gomes (2013), Kolesny (2018) e Duarte e Neto (2020)

Silva (2007)	
Estudo	<i>Ensino-Aprendizagem do Espanhol: o uso interlinguístico das vibrantes</i>
Metodologia	<p>Participantes: 30 estudantes da UFC, do II, IV e VI semestre – Licenciatura em Letras, 10 alunos por grupo</p> <p>Coleta: três testes de produção (leitura de palavras, sentenças e textos)</p> <p>Variáveis controladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticas: variantes do <i>r</i>, posição na sílaba e vocábulo, contexto fonológico antecedente e seguinte, classe morfológica, tonicidade, dimensão do vocábulo, pressão paradigmática, homônimos, deslocamento da sílaba tônica, silabação, quantidade de <i>r</i> na palavra, autocorreção; - Sociais: sexo, nível de proficiência em espanhol, nível de escolaridade em português, testes de produção. <p>Software utilizado: VARBRUL</p>
Resultados	<p>Varição livre: tendência ao uso da forma adequada da vibrante simples; maior dificuldade na produção da vibrante múltipla.</p> <p>Distribuição complementar: grande probabilidade de uso adequado da vibrante simples em contextos em que só ele ocorra; menor probabilidade do uso adequado da vibrante múltipla.</p> <p>Contextos de uso coincidentes com o português: poucos problemas encontrados.</p> <p>Contextos de uso diferentes do português: maior dificuldade na produção adequada das vibrantes múltiplas.</p>
Gomes (2013)	
Estudo	<i>A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística</i>
Metodologia	<p>Participantes: 20 estudantes de Letras/Espanhol divididos em dois grupos de 10 alunos cada: 10 de São Paulo e 10 da Bahia, do sexo feminino, entre 19 e 30 anos.</p> <p>Coleta: quatro estilos de falas diferentes: estilo de fala espontâneo; questionário dirigido com perguntas, imagens diferentes e diferentes campos semânticos; leitura de fábulas de Esopo; e leitura de listas de frases curtas contendo a vibrante múltipla /r/.</p> <p>Variáveis controladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticas: contexto fonológico, em posição intervocálica precedida pelo fonema /n/, precedida pelo fonema /l/ e precedida pelo fonema /s/; função sintática em que se encontra o elemento observado. - Extralinguísticas: variedade regional dos aprendizes; tempo de exposição formal ao ensino do espanhol; e estilo de fala empregado: espontânea, entrevista dirigida, leitura de textos, leitura de frases. <p>Softwares utilizados: Praat, para análise acústica, e VARBRUL, para análise estatística.</p>

Resultados	<p>A variedade regional caipira, o tempo de exposição formal ao ensino do espanhol até 250 horas e estilo de fala empregado favorecem a presença do alofone padrão da vibrante múltipla.</p> <p>O contexto fonológico, em início de palavra favorece o uso e, em posição intervocálica, mostra-se neutro com relação ao fenômeno em investigação.</p> <p>A função sintática em que se encontra o elemento observado, como o núcleo do predicado e o adjunto adnominal favorecem o uso na variedade caipira.</p>
Kolesny (2018)	
Estudo	<i>A produção e a percepção dos sons [r] e [x] do espanhol por alunos brasileiros estudantes de espanhol como língua estrangeira</i>
Metodologia	<p>Participantes: 15 alunas do III, V e VII semestres, sendo cinco de cada etapa do Curso de Letras – Português/Espanhol, da UFPel.</p> <p>Coleta: dois testes de produção e três de percepção</p> <p>Variáveis controladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticas: tonicidade, com sons-alvo na sílaba tônica e na sílaba átona; o contexto fonológico seguinte aos sons-alvo, no tocante às vogais; e posição dos sons-alvo; - Sociais: grau de instrução formal (III, V ou VII semestre) e indivíduo. <p>Software utilizado: <i>Software</i> SPSS STATISTICS, versão 24.0.</p>
Resultados	A maioria das participantes perceberam a vibrante múltipla com maior facilidade do que a produziram. Frequentemente, trocam a vibrante por outros sons , mesmo que nos testes de percepção tenham identificado essa consoante.
Duarte e Neto (2020)	
Estudo	<i>“A construção da vibrante múltipla, em palavras cognatas, por estudantes brasileiros de espanhol”</i>
Metodologia	<p>Participantes: quatro alunos do curso de Letras - Português e Espanhol, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, <i>campus</i> Pau dos Ferros, estudantes do 4º semestre.</p> <p>Coleta: três testes de produção (gravações de frases-veículo e criação de uma história a partir de imagens)</p> <p>Variáveis controladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticas: contexto fonotático e a frequência de ocorrência. <p>Software utilizado: <i>Praat</i></p>
Resultados	<p>A posição de onset é a que mais favorece a produção da vibrante múltipla.</p> <p>A variável <i>palavras cognatas</i>, na construção da gramática fonológica da LE, não influencia negativamente, já que os participantes não apresentaram casos significativos de fricativização, somente de vibrantes simples.</p> <p>A frequência de ocorrência influencia de forma positiva na construção da gramática fonológica da LE.</p>

Fonte: A autora

Os estudos apresentados no quadro síntese foram feitos com estudantes do curso de Letras de diferentes lugares: Ceará, São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte. Sobre a coleta de dados, todos os autores fizeram testes de produção, porém, somente Kolesny (2018) realizou testes de percepção. Todas as pesquisas controlaram variedades linguísticas e Silva (2007) e Kolesny (2018) controlaram, além de linguísticas, as variáveis sociais.

Conforme os resultados das pesquisas no Quadro 2, pode-se concluir que os participantes não encontraram problemas ao pronunciar a percussiva. Sobre a vibrante, eles conseguiram perceber o som, porém, encontraram muita dificuldade ao produzi-lo, utilizando outros sons que não o da vibrante. Percebe-se, também, que o contexto de *onset* é o que mais favorece o uso da vibrante. No que diz respeito aos contextos de uso, os que coincidem com os do português não resultam em problemas para os participantes. Já nos contextos que não coincidem com os do português, os participantes apresentam maior dificuldade.

Após descrever os estudos que tratam sobre a aquisição dos róticos do espanhol por brasileiros, apresenta-se, na seção 2.2, uma discussão sobre a instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras.

2.2 A instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras

Ao tratar sobre a aquisição de línguas estrangeiras, faz-se necessário entender como se dá o processo de aprendizagem, o conhecimento e a instrução. De acordo com Ellis *et al.* (2009), entende-se que esses temas se originam na psicologia cognitiva e a consciência cumpre um papel muito importante na aprendizagem. Para tanto, cabe discutir como ocorrem esses processos, de maneira implícita ou explícita.

Sabe-se que a aprendizagem envolve processos implícitos, como aprender a andar, e processos explícitos, como aprender uma regra de gramática. Na aprendizagem implícita, o processo cognitivo ocorre de forma inconsciente. Já na explícita, o processo é consciente, o aluno pode testar hipóteses baseado nas estruturas aprendidas. Sendo que, para Ellis *et al.* (2009), ainda que ocorra a aprendizagem explícita direcionada a alguma característica linguística, pode ser que o resultado desta aprendizagem seja um conhecimento implícito.

De acordo com o autor, há dois tipos de conhecimento, o explícito e o implícito. O conhecimento implícito é perceptível quando o aluno apresenta um uso automático, intuitivo e não monitorado da língua meta, quando, por exemplo, de forma implícita, o aluno se dá conta, ao observar a fala do professor que o verbo “gustar”, em espanhol, não é utilizado com a preposição “de”, como em português (*Me gusta chocolate*). Já o conhecimento explícito, dá-

se por meio de situações controladas e pode ser verbalizado, seria um conhecimento sobre a língua adquirido a partir de instruções explícitas, ou seja, os alunos estão cientes de que aprenderam algo. Um exemplo de conhecimento explícito seria quando a professora explica como funcionam os “artigos”, em espanhol, e o aluno, de forma sistemática, entende e aplica a regra gramatical estudada.

Nessa visão teórica, alguns alunos podem ser capazes de automatizar seu conhecimento explícito através da prática, acessá-lo e processá-lo de forma rápida, assim como ocorre com o conhecimento implícito, o qual pode ser visto como um conhecimento totalmente internalizado pelo aluno. Um fator importante para se considerar ao diferenciar o tipo de conhecimento, segundo Ellis *et al.* (2009), é a idade do aprendiz, já que, no que tange ao implícito, a idade parece ser um fator limitante⁶, e, no explícito, o conhecimento pode ser aprendido em qualquer idade.

No que diz respeito às formas de conhecimento implícito ou explícito, é preciso considerar a questão da instrução, que está relacionada com uma tentativa de intervenção na interlíngua do aluno. Essa intervenção pode ocorrer de maneira indireta, quando se criam condições para uma aprendizagem comunicativa, ou direta, baseada em um programa de estudos estrutural, realizada por meio de tarefas/atividades. Não se pode esquecer que a instrução é definida pela perspectiva do professor, de quem prepara o material ou quem cria o curso.

Na instrução implícita, os alunos deduzem as regras sem ter consciência desse fato, de forma que acabam internalizando-as. Já na instrução explícita, durante o processo de aprendizagem, os alunos são expostos a algumas regras e estimulados a desenvolver uma consciência metalinguística, de maneira dedutiva ou indutiva. Ou seja, na instrução explícita há, portanto, uma instrução direta.

Cabe ressaltar, que, de acordo com Ellis *et al.* (2009), nem sempre a instrução implícita resulta em aprendizagem implícita, nem a instrução explícita resulta em uma aprendizagem explícita. Segundo o autor, a instrução explícita pode desenvolver conhecimentos, tanto explícitos como implícitos. Assim sendo, precisa-se entender de que forma e até que ponto o conhecimento implícito e o conhecimento explícito estão relacionados. Deste modo, discute-se sobre as interfaces forte, fraca e não interface entre conhecimento implícito e explícito.

Considerando a interface forte, Ellis *et al.* (2009) explica que o conhecimento explícito não só pode derivar do conhecimento implícito como pode ser transformado em

⁶ Para maiores informações sobre o tema, ler Ellis et al. (2009).

conhecimento implícito através da prática. Já na interface fraca, o conhecimento explícito também pode transformar-se em implícito com a prática, porém, há limitações para que isso aconteça. Para isso, o autor apresenta três versões: o conhecimento explícito só se transformará em implícito se o aprendiz estiver preparado para a aquisição da estrutura linguística apresentada; o conhecimento explícito contribui para a aquisição do conhecimento implícito, sugerindo que esses processos de aprendizagem são dinâmicos, conscientes e transitórios, gerando um conhecimento implícito duradouro; os alunos produzem resultados a partir do conhecimento explícito gerando mecanismos de aprendizagem implícita. Por último, tem-se a não interface, em que não existe a possibilidade de transformação do conhecimento explícito em conhecimento implícito.

Considerando que o presente estudo utiliza a instrução explícita, com base em Alves e Lima Jr. (2021), descrevem-se alguns procedimentos necessários para a elaboração de um instrumento de instrução explícita de pronúncia.

2.2.1 O experimento de instrução explícita

De acordo com Alves e Lima Jr. (2021), os experimentos com instrução explícita de pronúncia contribuem para as discussões teóricas sobre os efeitos da instrução, com o intuito de identificar se é preciso ou não atentar aos “aspectos formais e a inter-relação entre as formas de conhecimento implícito ou explícito de L2” (ALVES; LIMA JR., 2021, p.183), a partir de estudos psicolinguísticos; de averiguar o quanto a instrução causa mudanças na inteligibilidade da fala dos aprendizes, dialogando com estudos de Fonologia de Laboratório; e de analisar as práticas e metodologias de ensino de L2, contribuindo, assim, com as discussões sobre que abordagem de ensino de pronúncia aplicar e quais os objetivos dessa prática de ensino.

Para que a instrução seja levada a cabo, segundo Alves e Lima Jr. (2021), conta-se com dois grupos: um grupo que receberá a instrução, o experimental, e outro que não receberá a intervenção pedagógica, o controle. A fim de saber quais efeitos a instrução exerce no grupo experimental e se esses efeitos são ou não duradouros, realiza-se um pré-teste (antes do momento de instrução), um pós-teste (momento imediato a instrução) e um teste tardio ou de retenção (após o pós-teste, em momentos diferentes, meses depois). É importante que os instrumentos a serem testados sejam os mesmos, tanto para o pré-teste quanto para o pós-teste e para o teste de retenção. Cabe ressaltar que o teste de retenção é muito importante, pois, a partir dele, pode-se observar se os efeitos obtidos após a instrução se mantiveram. Além disso, os autores observam que é preciso cuidar o nível de dificuldade das tarefas apresentadas nos

testes, para que não seja algo que não possa ser superado pelo aprendiz.

Sobre o instrumento de coleta, necessita-se que as produções dos alunos sejam gravadas e controladas para que possam gerar dados quantificáveis que permitam medir e analisar os resultados obtidos, mensurando, assim, o efeito proporcionado pela instrução explícita. Faz-se necessário, também, refletir sobre o objetivo de pesquisa para elaborar o experimento, e, desta forma, planejar o que será ensinado e o modo como ocorrerá o ensino, quantas sessões serão necessárias para o desenvolvimento das atividades, quanto tempo deverá ter cada sessão e qual o intervalo entre elas, e quem será a/o responsável por conduzir a instrução. (ALVES; LIMA JR., 2021)

2.2.2 Estudos sobre instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras

No artigo intitulado “Atenção ao *input* e a aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2”, Finger e Ortiz-Preuss (2009) buscam analisar os efeitos do pós-teste tardio ou teste de retenção⁷ aplicados a um grupo experimental, dois anos após a instrução explícita, sobre o “*se*” como operador aspectual em espanhol, a fim de ver se os efeitos da instrução se mantiveram ao longo desse tempo. Participaram da pesquisa dez alunas de um curso de Letras do interior do RS, do mesmo período da graduação, selecionadas a partir de um teste de proficiência, no qual cinco participaram do grupo Básico de instrução e cinco do grupo Intermediário com instrução, tendo estas participado de todas as etapas dos testes. Conforme informações fornecidas no artigo, as autoras somente utilizaram um grupo experimental, o qual recebeu instrução explícita sobre o caso analisado, ou seja, não aplicaram o teste de retenção a um grupo controle, somente ao grupo experimental.

Finger e Ortiz-Preuss (2009) utilizaram como base para a instrução explícita o Foco na Forma, visto que há estudos que confirmam que a partir desta perspectiva se pode chamar a atenção do aprendiz para as estruturas linguísticas a serem estudadas, despertando, assim, sua consciência sobre o tema a ser aprendido. De acordo com o estudo, deve-se levar em consideração a instrução orientada para a atenção, já que esta é efetiva no processamento mental, no que diz respeito à linguagem.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, antes do teste de retenção tardio, as autoras constataram que as participantes passaram a utilizar o “*se*” e tomaram consciência de que existem pronomes cuja utilização é opcional. Notaram que foi a partir dos testes de produção que os efeitos da instrução explícita foram mais percebidos e não nos testes

⁷ O estudo contou com pré-teste, pós-teste e teste de retenção e no artigo foi realizado/analísado somente o teste de retenção/tardio.

de percepção nem nas justificativas que os participantes precisavam relatar sobre o porquê de estarem usando tal pronome. Confirmaram, também, que a hipótese da Interface Fraca, que relaciona os conhecimentos implícitos e explícitos a partir de um contexto de ensino formal, contribui para o entendimento de que ela é a que melhor explica essa relação entre conhecimentos.

Já na segunda etapa da pesquisa de Finger e Ortiz-Preuss (2009), a qual foi objeto de pesquisa do artigo em questão, os seguintes resultados foram obtidos após o teste de compreensão das estruturas-alvo: o Grupo Básico (GB) apresentou oscilação ao longo dos testes quando se esperava um decréscimo, como ocorreu com o Grupo Intermediário (GI); houve um percentual de acertos próximo entre os grupos; no pós-teste 2, o GB apresentou um percentual de acertos superior ao GI, descartando, assim, a hipótese levantada pelas autoras de que a maturidade cognitiva influenciaria de forma positiva o GI, por estarem em um estágio mais avançado de aprendizagem, dados estes que não se sustentaram no teste de compreensão. No que diz respeito ao desvio padrão, o GB apresentou uma grande variação no pré-teste e estabilidade nos outros testes, e o GI apresentou estabilidade no pré-teste e no pós-teste 1 e variação no pós-teste 2. Ou seja, os grupos apresentaram efeitos diferenciados a longo prazo, segundo as autoras, em especial o GI no pós-teste 2.

A partir da justificativa de uso apresentada pelos participantes, Finger e Ortiz-Preuss (2009) constataram que não há correspondência entre a habilidade de justificar os usos dos pronomes e os percentuais de acertos das atividades, mostrando que as alunas apresentaram um comportamento intuitivo nas tarefas de compreensão. Pode-se notar este fato ao perceber que no teste de retenção tardio o percentual de justificativas adequadas apresentou uma queda em relação aos outros testes, parecendo, assim, que a passagem do tempo influencia a habilidade metalinguística e que o desenvolvimento da habilidade metalinguística é influenciado pelo estágio de aquisição do aprendiz. No tocante ao desvio padrão, o GB apresentou variação, ou seja, sofreu mais os efeitos do tempo que o GI.

Sobre os dados obtidos após as tarefas de produção, Finger e Ortiz-Preuss (2009) constataram que os dois grupos apresentaram um menor número de acertos no pós-teste 2, sendo que o GB apresentou uma maior queda nos índices, mostrando que, de acordo com o nível de proficiência, os efeitos da instrução são diferentes, fato este que confirma a hipótese de que o GI possui superioridade percentual ao GB.

Portanto, as autoras concluíram que os dados obtidos foram surpreendentes, pois evidenciaram de maneira explícita os efeitos provocados pela instrução a médio e longo prazo; os resultados de compreensão não são tão significativos quanto os de produção,

embora haja diferença cognitiva por parte dos aprendizes; e, mesmo que os índices percentuais tenham diminuído com o passar do tempo, os efeitos da instrução foram duradouros.

O segundo artigo analisado versa sobre os “Efeitos da instrução explícita na aquisição da entoação em espanhol/L2”, de Rodrigues e Ortiz-Preuss (2018), com o intuito de observar quais efeitos a instrução explícita (IE) exerce na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em L2 e de analisar se existem diferenças entre os testes de compreensão e produção dos enunciados-alvo do estudo.

Os participantes da pesquisa eram estudantes brasileiros aprendizes de espanhol, com um nível intermediário-avançado de língua espanhola. Eles foram divididos em quatro grupos, totalizando 19 participantes, sendo dois grupos em contexto de instrução de graduação (cinco participantes para o grupo experimental e quatro para o grupo controle) e dois grupos de cursos livres (cinco participantes para o grupo experimental e cinco para o controle).

Sobre os testes, estes estavam compostos por quatro diferentes tarefas: compreensão de enunciados, no qual os participantes indicavam se os enunciados eram declarativos, interrogativos totais ou negativos; produção controlada, a partir da leitura em voz alta de enunciados declarativos, interrogativos totais e negativos; produção semicontrolada, com a produção de enunciados declarativos e interrogativos totais a partir de imagens e pistas que apareciam na tela do computador; e prática livre, na qual os enunciados eram escolhidos pelos participantes a partir de figuras que apareciam na tela do computador.

A prática de instrução explícita ocorreu em quatro encontros, totalizando 5,6 horas/aula, sendo que as atividades foram baseadas no tema “viagem”. Na primeira atividade, a professora lia frases alternando a entoação e observava a reação dos estudantes. Após, mostrava espectrogramas, materiais didáticos sobre o tema abordado e um quadro sobre diferenças entre espanhol e português no tocante aos enunciados. A continuação, começava com as atividades de prática: prática controlada, prática semicontrolada e prática livre. Para a análise de dados, as autoras utilizaram os softwares *SPSS 1.8*, *E-prime 2.0*, *PRAAT* e *Audacity 2.1*.

A partir da análise dos dados, Rodrigues e Ortiz-Preuss (2018) constataram que os participantes dos grupos experimentais obtiveram um maior número de acertos nos pós-testes, tanto na percepção quanto na produção. Porém, no caso dos alunos de graduação ocorreu que o grupo controle obteve mais acertos do que o grupo experimental, o que mostra que a instrução explícita não foi tão efetiva quanto o esperado. No contexto de curso livre, assim como ocorreu com o contexto de graduação, as diferenças estatísticas não foram

significativas, mesmo que o grupo experimental apresentasse um aumento nas médias no pós-teste, na compreensão e na produção, as autoras constataram que a instrução explícita não foi suficiente.

De acordo com Rodrigues e Ortiz-Preuss (2018), no que diz respeito à compreensão, em enunciados declarativos, o desempenho dos participantes foi mais acurado e mais lento, e nos enunciados interrogativos totais, os participantes responderam mais rapidamente, porém, equivocaram-se mais. A partir desses resultados, as autoras concluíram que compreender enunciados declarativos é mais fácil e mesmo que seja um processo mais lento, e a compreensão de interrogativos totais é mais rápida, contudo, a compreensão resulta mais difícil para os participantes.

Em relação à produção dos enunciados, as autoras constataram que os grupos encontraram maior dificuldade na produção de interrogativos totais do que nos declarativos. Rodrigues e Ortiz-Preuss (2018) inferiram, a partir desses dados, que, como a estrutura estudada dos interrogativos totais é diferente da sua L1, a instrução explícita tenha auxiliado os participantes a ficarem mais atentos a essa estrutura.

A partir da leitura dos artigos de Finger e Ortiz-Preuss (2009) e Rodrigues e Ortiz-Preuss (2018), é possível constatar que a instrução explícita influencia positivamente na aquisição de línguas estrangeiras, fazendo com que os participantes prestem mais atenção às estruturas estudadas.

Neste capítulo, foram apresentados os róticos do português e do espanhol, estudos sobre os róticos do português, estudos sobre a aquisição dos róticos do espanhol por brasileiros e instrução explícita na aquisição de línguas estrangeiras. No capítulo 3, é apresentada a metodologia desta pesquisa, a qual descreverá os participantes da pesquisa, a seleção das palavras da amostra, a coleta dos dados, a forma como foi desenvolvida a instrução explícita, bem como o programa estatístico utilizado para a análise da vibrante múltipla do espanhol.

3. Metodologia

Neste capítulo, é descrita a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme mencionado na introdução desta dissertação, o estudo buscou entender de que forma a instrução explícita influencia na melhora da produção da vibrante múltipla [r] comparada com o momento anterior à instrução.

Na seção 3.1, apresenta-se o tipo de pesquisa abordado a fim de analisar as informações obtidas no estudo.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de caráter quantitativo, pois quantificou informações com o uso de um software de análise de dados, e, a partir dos resultados numéricos obtidos, foi feita uma discussão sobre o fenômeno em estudo, a fim de compreender, além dos fatores que influenciam na produção adequada da vibrante, se a instrução explícita resulta no aperfeiçoamento da fala do aprendiz.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o tema, a fim de obter o referencial teórico para embasar a elaboração do instrumento de coleta de dados e dos testes de produção de acordo com a teoria estudada.

Em 3.2, são apresentados os procedimentos adotados para a coleta de dados.

3.2 Coleta de dados

No momento de elaboração do projeto de pesquisa, foi preciso considerar que o contexto era a pandemia de COVID-19, em que não se sabia ao certo quando se retornaria ao ensino presencial. Assim sendo, a coleta de dados se deu de maneira virtual, ficando a cargo da pesquisadora entrar em contato com os participantes da pesquisa por e-mail. Antes da coleta, foi enviado à Coordenação de Curso um documento solicitando a coleta de dados. (Anexo 1 – Solicitação de autorização para a pesquisa)

O estudo foi realizado com 15 estudantes do primeiro semestre, do curso de graduação em Letras Português-Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Este número de participantes foi pensado em virtude de que, no primeiro semestre, ingressam, no curso, cerca de 50 estudantes, sendo que esse número pode variar. Como nem todos puderam participar, devido aos critérios de inclusão e exclusão, e à aceitação de participação na pesquisa, entendeu-se que 15 participantes seria o número adequado. Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos, um experimental, os quais receberam a instrução explícita, e um controle, sem receber a instrução.

No primeiro contato por e-mail, os participantes receberam um link do *Google Formulário* com um questionário (Apêndice 3), para obter informações dos participantes sobre seu conhecimento prévio de espanhol, a fim de determinar o grupo do qual fariam parte. Após a análise do questionário, foi enviado outro e-mail com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto para o grupo experimental (Apêndice 1) quanto para o controle (Apêndice 2), no qual foram informados sobre a pesquisa, os riscos e as medidas cabíveis, os benefícios de participação da pesquisa, os métodos de coleta e as instruções de como realizar as atividades e as gravações dos dados para a pesquisa. Receberam, também, a informação de que podiam se desvincular da pesquisa em qualquer momento, pois sua participação era voluntária e não obrigatória, e de que seus dados de produção seriam utilizados somente e apenas para fins deste estudo, sendo guardados em *pendrive* pela pesquisadora por no mínimo 5 anos.

Após o consentimento de participação, foi realizada a primeira sessão de coleta de dados, antes da instrução, o pré-teste⁸, para ambos os grupos, a fim de averiguar como os estudantes produzem a vibrante do espanhol. As gravações do pré-teste foram enviadas à pesquisadora por e-mail, em formato mp3, e consistiram em uma atividade na qual os participantes receberam um arquivo com slides contendo frases-veículo, como, por exemplo, “XXX se dice en español..”, em que XXX representava as palavras que envolvem o estudo, como “barro” (ex.: Barro se dice en español). Tais frases foram lidas em voz alta e gravadas pelo próprio participante em seu celular, computador ou tablet.

Após o pré-teste, para o grupo experimental, houve quatro semanas de instrução explícita sobre os róticos do espanhol, sendo um encontro virtual por semana de 1h e 30min cada, via *Google Meet*, dos participantes com a pesquisadora. Para esta etapa, foram elaboradas atividades comunicativas de pronúncia, sob o tema “Conociendo Hispanoamérica”. A instrução ocorreu no período de 30 de agosto a 21 de setembro e de 14 de setembro a 5 de outubro para o grupo experimental. Em virtude de conflitos nos horários dos participantes, foi preciso dividir o grupo experimental em dois, o GE1 com 5 participantes e o GE2 com 3.

Uma semana após o término da instrução, foi aplicado um pós-teste, com o intuito de observar se havia diferenças entre a produção imediatamente após os encontros. Dois meses

⁸ Cabe ressaltar que, para a realização dos testes, os participantes precisaram ter acesso a um aparelho celular, computador ou tablet, etc., para que pudessem acessar o arquivo em PowerPoint (slides) e/ou outro dispositivo ou aplicativo para realizar a gravação dos dados.

após o pós-teste, foi aplicado um teste de retenção⁹ a ambos os grupos, experimental e controle, para verificar os efeitos da instrução explícita a longo prazo. Todos os testes foram aplicados de forma online.

É importante destacar que os dados deste estudo foram coletados somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG CAAE nº 52737721.6.0000.5324 (Anexo II). A coleta iniciou no fim do primeiro semestre de 2022, de forma on-line, e terminou no fim do segundo semestre de 2022.

3.2.1 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

Como critérios de inclusão na pesquisa, os participantes precisavam ser falantes nativos de português brasileiro e estudantes da Universidade Federal do Rio Grande - RS (FURG). Deveriam ser maiores de 18 anos e estudantes do Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da FURG. Foram critérios de exclusão do estudo, portanto, pessoas menores de idade, estudantes que fossem naturais de cidades que fazem fronteira com os países de Língua Espanhola, falantes nativos de outra língua que não fosse o português e estudantes de outros cursos universitários da FURG.

A seguir, no item 3.3, é explicitado o instrumento de pesquisa deste estudo.

3.3 Instrumento da pesquisa

O Instrumento de Pesquisa consistiu em um arquivo de PowerPoint, contendo slides com frases-veículo como, por exemplo, ‘XXX se dice en español.’, em que XXX foram as palavras que envolvem o estudo, como ‘perro’ (ex.: Diga *perro*, por favor), com um tempo de transição de 5 segundos de cada slide. Foram utilizadas 29 palavras em cada coleta de dados, sendo 24 delas contendo a vibrante múltipla do espanhol, as quais estavam em posição de ataque, em início de palavra e/ou de sílaba, além de cinco palavras distratoras.

Quadro 3: Lista de palavras do pré-teste, pós-teste e teste de retenção

Pré-Teste, Pós-teste e Teste de Retenção					
Palavras com a vibrante múltipla					Distratoras
rico	cerril	correr	real	barril	mesa
narrar	rato	jarro	horror	narre	tapas
perra	raíz	churro	error	torre	playa
gorra	cerrar	berro	rubí	birria	turismo
parra	corral	arroz	roto		campo

Fonte: a Autora

⁹ Foram considerados dois meses para a aplicação do teste de retenção com base nos estudos de Filoda (2018).

Essas palavras foram selecionadas considerando os contextos em que a vibrante aparece na língua espanhola, com o intuito de controlar as variáveis que influenciam na produção da vibrante. Essas variáveis são apresentadas em 3.4.

3.4 Variáveis controladas no estudo

As variáveis controladas no estudo foram selecionadas com base em Silva (2007), Gomes (2013), Kolesny (2018) e Duarte e Neto (2020). Como variável dependente, foi analisada a produção da vibrante [r]. Já as variáveis independentes investigadas foram: vogal anterior, central e posterior da sílaba contendo a vibrante; tonicidade da palavra (tônica/átona); tonicidade efetivamente produzida (tônica/átona¹⁰); posição na sílaba (onset inicial/interior de palavra); contexto precedente (vogal anterior, central e posterior); sem contexto precedente; e tipo de teste (pré-teste, pós-teste e teste de retenção).

A seguir, apresentam-se as variáveis controladas na pesquisa juntamente com as palavras utilizadas no experimento linguístico.

Quadro 4: Variáveis controladas e palavras utilizadas no pré-teste, no pós-teste e no teste de retenção

Variáveis independentes linguísticas	Os fatores analisados	Palavras usadas no experimento linguístico
Contexto precedente	Sem contexto precedente Vogal anterior Vogal posterior Vogal central	Ex.: <i>rico, roto</i> Ex.: <i>cerril, birra</i> Ex.: <i>correr, torre</i> Ex.: <i>barril, narre, jarro</i>
Tonicidade	Tônica Átona	Ex.: <i>corral, arroz</i> Ex.: <i>gorra, rubí</i>
Contexto seguinte à consoante-alvo	Vogal anterior Vogal central Vogal posterior	Ex.: <i>real, rico</i> Ex.: <i>perra, narrar</i> Ex.: <i>horror, berro, churro</i>
Posição na sílaba	<i>onset</i> inicial <i>onset</i> interior de palavra	Ex.: <i>rato, raíz</i> Ex.: <i>parra, gorra, cerrar</i>
Tipo de teste	pré-teste pós-teste teste de retenção	As palavras apresentadas no Quadro 3 foram usadas nos três testes. ¹¹

¹⁰ A variável tonicidade efetivamente produzida foi inserida porque alguns participantes produziram a palavra mudando sua tonicidade e, por essa razão, percebeu-se a necessidade de observar se essa variável possui algum papel relevante no estudo.

¹¹ Foram utilizadas as mesmas palavras nos três testes, de acordo com Alves e Lima Jr (2021).

Tonicidade efetivamente produzida	Tônica Átona	Ex.: <i>birria</i> , em lugar de <i>birria</i> Ex.: <i>error</i> , em lugar de <i>error</i>
-----------------------------------	-----------------	--

Fonte: A Autora

Em 3.5, é apresentada a instrução explícita aplicada ao grupo experimental.

3.5 A instrução explícita

A instrução explícita foi aplicada ao grupo experimental em quatro semanas, sendo um encontro por semana, de 1h30min. Para a elaboração das quatro aulas, a pesquisadora baseou-se em atividades comunicativas de pronúncia, com o intuito de exercitar a vibrante múltipla do espanhol, a fim de verificar se a instrução auxiliaria ou não o processo de aquisição de [r] e se havia a necessidade ou não de chamar a atenção para tais aspectos formais da língua. Desta forma, as questões fonético-fonológicas de maneira dirigida foram trabalhadas.

O tema norteador para a instrução explícita foi “Conociendo hispanoamérica”. Baseado nessa temática, o texto selecionado para a primeira aula foi “Los destinos de América Latina galardonados en los Premios Mundiales del Turismo” (Anexo III), o qual apresenta alguns destinos da América Latina que foram premiados por serem lugares reconhecidos por questões turísticas. Dentre os países apresentados no texto, foram selecionados três para servirem de base para as outras três aulas: Peru, Equador e México. A seguir, inicia-se a descrição das aulas a partir do primeiro encontro.

3.5.1 Aula 1: Turismo por Hispanoamérica

No primeiro dia de instrução, a pesquisadora explicou como funcionariam as aulas do projeto. Após a explicação, fez perguntas relacionadas ao tema da aula, como forma de introduzir a temática. Pediu às alunas que fizessem a leitura do texto “Los destinos de América Latina galardonados en los Premios Mundiales del Turismo”, em voz alta, cada uma a seu turno. Ao final da leitura, houve o esclarecimento sobre o vocabulário, a interpretação do texto e a discussão sobre a temática.

Em seguida, mostrou as características da vibrante e da percussiva do espanhol, seu ponto e modo de articulação. Para ilustrar essas características, utilizou os vídeos e descrições do site *Sounds of Speech* (link nos slides). Como forma de treinar esses sons, foram feitas duas atividades. Na primeira, foram retiradas treze (13) palavras do texto lido e sete (7) utilizadas no pré-teste. Já na segunda, em duplas, pediu às alunas que criassem um diálogo em uma agência turística, na qual uma delas queria viajar para um país de fala hispânica e, a

outra, seria a funcionária de uma agência turística. Para concluir, elas deveriam apresentar o diálogo às colegas. Ao final da atividade, retomou o que foi desenvolvido no decorrer da aula.

3.5.2 Aula 2: “Destino: Perú”

O segundo dia de instrução teve como tema a gastronomia do Peru. Porém, como forma de início de discussão, foram feitas perguntas às participantes sobre o que conheciam do país em questão. Como já se imaginava que a resposta seria “Machu Pichu”, pois é um dos pontos turísticos mais famosos do país, foi mostrada uma imagem desse lugar, a fim de ilustrar o que estava sendo discutido. A partir deste momento, a professora explicou que a gastronomia do país também possui um grande destaque e apresentou o texto “Ají de gallina” (Anexo IV), uma das comidas típicas deste país. Foi feita a leitura do texto, a discussão sobre o vocabulário e a interpretação.

Logo após, foram feitas duas atividades: a primeira, na qual as alunas treinaram os sons de [r] e [r] a partir de dez (10) palavras retiradas do texto e sete (7) utilizadas no experimento linguístico desta pesquisa; e, a segunda, “Una cena peruana” em que elas convidaram amigos para um jantar. Para isso, deveriam usar pratos tipicamente peruanos. Como forma de apoio para a atividade, a pesquisadora apresentou um cardápio com diferentes pratos peruanos. Elas deveriam pensar em quais alimentos ofereceriam a seus convidados como entrada, prato principal, bebida e sobremesa. Ao final, apresentaram suas escolhas ao grupo. Como encerramento da instrução, foi feita uma revisão dos momentos da aula.

3.5.3 Aula 3: “Destino: Ecuador”

No terceiro encontro, o destino escolhido como eixo norteador foi o Equador e suas belezas naturais. Foram feitas perguntas sobre o país em questão como forma de introduzir a temática. Para isso, foi apresentado um vídeo sobre o “Parque Nacional Yasuní” (6min56seg), legendado em espanhol. Nele estavam informações sobre o que os turistas encontram ao conhecer as belezas naturais do parque e sobre as atividades possíveis de se praticar. Dentre os passeios apresentados, está conhecer a cultura dos indígenas da região e seus costumes. A partir dessa informação, discutiu-se a temática do vídeo e chamou-se a atenção para a forma como os indígenas do parque *Yasuní* eram apresentados.

Para dar sequência às discussões e interligar com o país que seria exposto na aula 4, foi feita uma atividade de compreensão auditiva, com a música “Lejos de la ciudad” (Anexo V), do cantor Muerdo em conjunto com o projeto “Colores de la tierra”, (4min53seg). O objetivo dessa canção é apoiar as comunidades indígenas do México, com o intuito de

preservar e promover sua cultura, mostrando que os povos originários merecem respeito. Nesta etapa, as participantes ouviram a música e completaram a letra com as palavras que estavam faltando. Depois, foi feita a correção da atividade, a leitura, a interpretação e a discussão da letra da música associada à temática da aula.

A fim de treinar as vibrantes, foi pedido às alunas que repetissem as oito (8) palavras retiradas da música e, também, outras seis (6) palavras que faziam parte do instrumento linguístico. Para finalizar, foi feita a retomada do que havia sido discutido em aula.

3.5.4 Aula 4: “Destino: México”

Para o último dia de instrução, como eixo temático, foi escolhido como destino turístico o México. Foram feitas perguntas sobre o que sabiam sobre o país, sobre sua cultura, seus costumes e lugares turísticos. A seguir, foi-lhes dito que conheceriam, mais especificamente, Cancún. Com esse objetivo, foi apresentado um vídeo (4min43seg) com dez lugares atrativos aos turistas nesta região e, em seguida, foi realizada uma discussão sobre o que mais lhes chamou a atenção em Cancún.

Como o país em discussão era o México, salientou-se que, por mais que seja um país rico em belezas naturais e culturais, é um lugar que se registram dados de pobreza extrema, de acordo com o *site* da ONU México-2021¹², fazendo com que a violência ganhe destaque. Neste momento, chamou-se a atenção para os casos de violência de gênero, os quais acabam ocorrendo em grande número. Para ilustrar esse fato, foi apresentado o clipe da música “Querida muerte (No nos maten)” (4min30seg), de autoria de Renee Goust, cantora e compositora mexicana (Anexo VI), que fala sobre a violência contra as mulheres e questiona alguns padrões que lhes são impostos pela sociedade.

Após a interpretação da canção e a discussão sobre a temática apresentada, as participantes fizeram uma atividade de repetição das vibrantes a partir de sete (7) palavras retiradas da música e de cinco (5) palavras do experimento linguístico. Para o encerramento, foi feita uma retomada de tudo o que foi visto nos quatro encontros de instrução explícita.

No item 3.6, é apresentado como foram analisados os dados produzidos pelas participantes da pesquisa.

12 Site: <<https://mexico.un.org/es/169788-pobreza-extrema-en-la-region-sube-86-millones-en-2021-cepal>>

3.6 Análise de dados

A fim de analisar os dados produzidos e se a instrução explícita surtiu efeito, foi utilizado o programa *GoldVarbX* (SANKOFF, TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), um software gratuito de análise estatística de dados. Na seção 3.6.1, resumem-se as principais características do pacote estatístico, como a significância, *input*, percentuais e pesos relativos.

3.6.1 Software *GoldVarbX*

O software *GoldVarbX* é um pacote estatístico que organiza os dados linguísticos e extralinguísticos em contextos possíveis segundo a variável dependente. Em seguida, “realiza um algoritmo que oferece informações estatísticas, na forma de pesos relativos, para cada fator condicionador de uma regra variável” (BISOL, BRESCANCINI, 2002, p.25). Este programa tem por função fazer uma análise estatística inferencial dos dados obtidos na pesquisa, os quais precisam ser codificados pelo pesquisador para que o programa os leia e apresente os resultados em forma de percentual, de frequência e de peso relativo.

Para isso, é necessário codificar os grupos de fatores (as variáveis dependentes e independentes) que são representados por um grupo de caracteres que indicam as variáveis analisadas no estudo. Cabe ressaltar que o primeiro caractere utilizado se refere à variável dependente (que, na presente pesquisa, é a produção ou não da vibrante [r]) e, os demais, referem-se às variáveis independentes (que, neste estudo são: contexto precedente, tonicidade, contexto seguinte, posição na sílaba, tipo de teste, grupo experimental ou controle e tonicidade efetivamente produzida). No Quadro 5, apresenta-se um exemplo da codificação dos dados da presente pesquisa.

Quadro 5: Exemplo de codificação de dado no *GoldVarbX* (2005)

Codificação	Palavra
(0ceqgklo	Barril (P1)
(1dfwgklp	Torre (P11)

Fonte: a Autora

Após a codificação dos dados, é necessário criar um arquivo de especificações informando os grupos e os fatores presentes em cada variável. Em seguida, verifica-se se há erros de codificação e, em caso afirmativo, faz-se a sua correção.

A partir da codificação, os dados são adicionados ao programa, que gera arquivos com as extensões .tkn (arquivos de dados), .cdn (arquivos de condições), .cel (arquivos de células) e .res (arquivos de resultados, como percentagens, pesos relativos, especificações como *input*, *log likelihood* e significância). Desse modo, no final da rodada, ou seja, do resultado da

análise binomial, são gerados dados de ocorrências/total, percentual e peso relativo, bem como a seleção das variáveis consideradas significativas estatisticamente no *stepping up* e as variáveis excluídas no *stepping down*.

Além disso, quando algum fator de uma variável apresenta *knockout*, ou seja, 0% ou 100% de aplicação para um dos fatores da variável dependente (GUY; ZILLES, 2007), é preciso que o pesquisador junte este fator com outro da variável, caso haja pertinência estatística e linguística, ou exclua o fator, caso a junção não seja possível. A junção é denominada ‘amalgama’. Só após o amalgama ou exclusão do fator, será dada continuidade à análise estatística, gerando os pesos relativos.

Através do *GoldVarbX* (2005) também é possível realizar o cruzamento entre duas variáveis independentes linguísticas com a variável dependente. É denominado *Crosstab* e não gera pesos relativos, apenas percentuais, mas é um recurso importante, pois pode revelar se duas variáveis independentes estão interagindo.

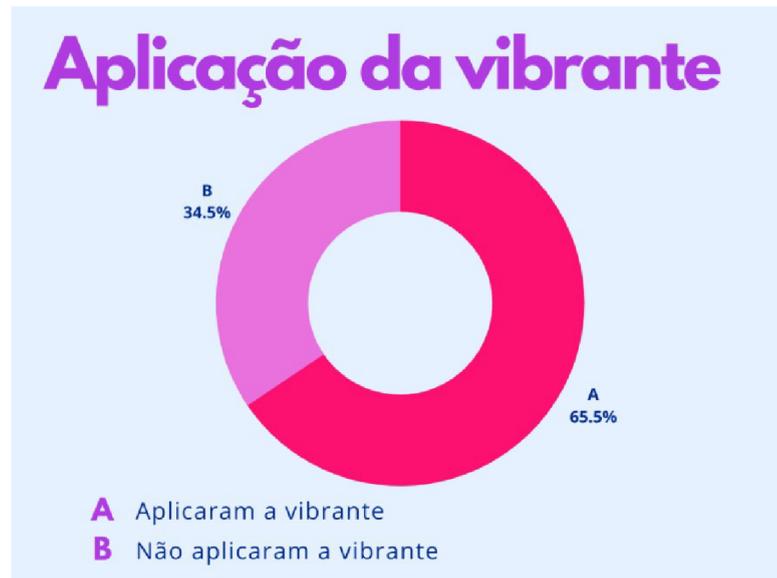
Portanto, entende-se que o programa *GoldVarbX* (2005) possibilita o estudo das variáveis dependentes e independentes a partir de uma análise estatística de dados, cabendo à pesquisadora a interpretação dos mesmos gerados pelo programa.

Neste capítulo, abordaram-se as características metodológicas do estudo, enfatizando nos participantes, coletas, instrução explícita e análise estatística com o *GoldVarbX* (2005). No capítulo 4, apresenta-se uma discussão quantitativa dos dados obtidos, observando se os objetivos foram alcançados e se as hipóteses levantadas foram corroboradas ou refutadas.

4. Análise e discussão dos resultados

A partir do instrumento de pesquisa, pretendia-se trabalhar com um total de 1.080 dados de pesquisa, sendo que o instrumento contava com 29 dados por participante, dentre eles, 24 apresentavam a produção da vibrante e cinco eram palavras distratoras. Porém, não foi possível obter o total de 1.080 dados, já que os participantes, em alguns momentos, não produziram a frase-veículo ou houve algum ruído que não permitiu com que fosse possível entender o que estava sendo produzido¹³. Com isso, o total de dados produzido foi de 1.074, sendo que em 704 (65,5%) houve a produção da vibrante múltipla pelos participantes e em 370 (34,5%) houve sua substituição por outra consoante, como se pode ver na no Gráfico 1. As palavras distrações não foram analisadas.

Gráfico 1: Aplicação da Vibrante

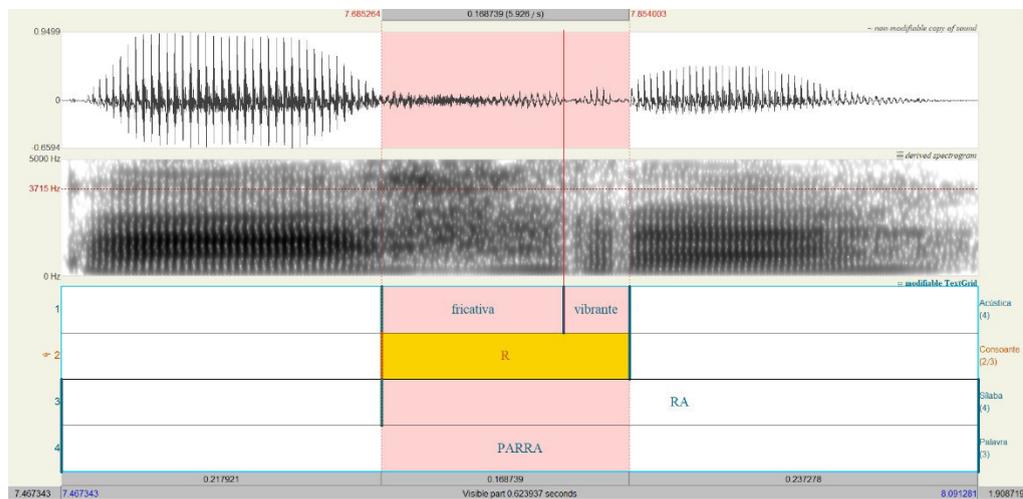


Fonte: A autora

Conforme pode ser observado no Gráfico 1, há um alto percentual de produção da vibrante múltipla, mas ainda assim as participantes apresentam 35,5% de substituição da consoante do espanhol por outra forma fonética. Dentre os casos em que a vibrante múltipla não foi produzida, houve a produção da mesma como tepe, fricativa velar e retroflexa. Além disso, um dos participantes produziu o som de uma forma diferente, como se estivesse produzindo uma fricativa velar juntamente à vibrante múltipla. A seguir, veremos a produção acústica da vibrante múltipla e da produção da participante que produziu uma fricativa e uma vibrante juntas.

¹³ Em virtude desse fato, os dados excluídos serão apresentados em uma seção a parte.

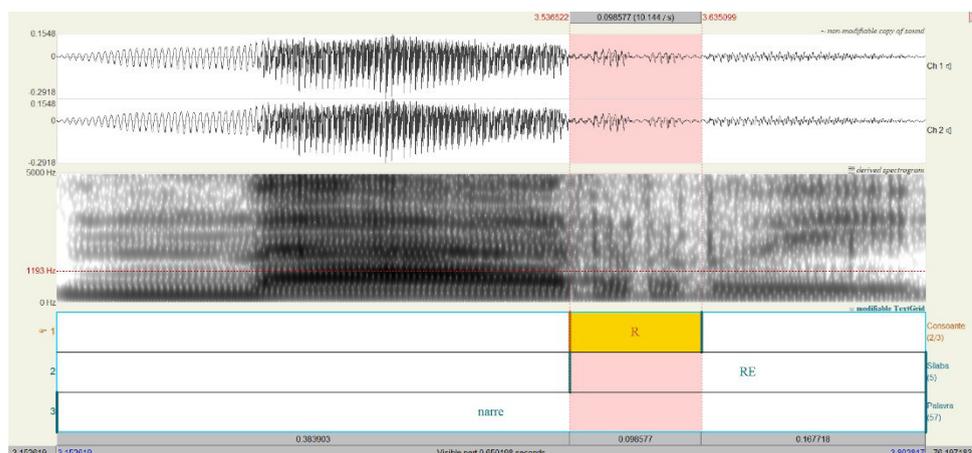
Figura 8: Imagem da produção acústica da vibrante múltipla



Fonte: A autora

Observa-se na figura 8, que há três camadas (palavra, sílaba e consoante) e é na camada da consoante que existem dois picos de amplitude, que são percebidos no oscilograma, representados na parte mais escura. No espectograma, percebe-se essa altitude, quando observam-se as partes mais escuras no oscilograma. Na figura 9, é apresentada a imagem da produção da fricativa velar juntamente com a vibrante múltipla.

Figura 9: Imagem da produção da fricativa velar juntamente com a vibrante múltipla



Fonte: A autora

Na imagem, percebe-se que esta está dividida em quatro camadas (palavra, sílaba, consoante e acústica), porém, para este estudo, será considerada a camada da consoante e da acústica. Em um primeiro momento, na camada da acústica, é possível ver características da

fricativa, e, em um segundo momento, percebe-se a presença da vibrante simples, e não da múltipla, pois apresenta apenas um pico de amplitude.

Na Tabela 1, são apresentados os casos em que a vibrante foi produzida como tepe, fricativa velar, retroflexa, entre outras.

Tabela 1: Casos em que a vibrante múltipla foi produzida como tepe, fricativa velar, retroflexa ou outros

Grupo	Pré-teste				Pós-teste				Teste de retenção				Total
	[r]	[x]	[ɾ]	Outro	[r]	[x]	[ɾ]	Outro	[r]	[x]	[ɾ]	Outro	
Experimental	19	3	-	18	19	-	1	20	20	1	-	19	120
Controle	43	56	-	-	41	33	-	-	34	36	2	-	245
Total	62	59	-	18	60	33	1	20	54	37	2	19	365

Fonte: A autora

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 1, percebe-se que, considerando-se os três testes, o grupo experimental teve uma maior produção de tepe /r/ (58) do que de fricativa velar /x/ (4) e que o grupo controle apresentou uma maior produção de fricativa velar [x] (125) ainda que o número de produção de tepe [r] se aproxime desse número (114).

Ao analisar os testes em separado, notou-se que o grupo experimental produziu, no pré-teste, 19 vezes o tepe ao invés da vibrante múltipla. Esse número se manteve no pós-teste e esse som foi produzido 20 vezes no teste de retenção. Já a fricativa velar /x/ ocorreu apenas três vezes no pré-teste, nenhuma no pós-teste e apenas uma no teste de retenção. No grupo controle, percebeu-se que houve maior quantidade de casos de fricativa velar /x/ (56) no pré-teste frente à aplicação do tepe /r/ (43) e no teste de retenção a vibrante múltipla foi substituída por tepe em 34 vezes e por fricativa velar em 36. No pós-teste, os participantes do grupo controle produziram maior quantidade de tepe /r/ (41) do que fricativa velar /x/ (33). Sobre a produção da retroflexa, somente uma produção ocorreu no pós-teste do grupo experimental e duas no teste de retenção do grupo controle.

Na coluna intitulada ‘outro’, aparece a produção de um participante que produz o som da vibrante como uma fricativa velar e uma vibrante. Para exemplificar, pode-se citar a palavra *torre*, a qual deveria se pronunciada como [‘to re], porém, foi produzida como [‘to xre].

Na seção 4.1, são explicitados os dados que foram excluídos e as palavras que foram pronunciadas com mudança de sílaba tônica.

4.1. Os dados desconsiderados da amostra e as palavras com mudança de sílaba tônica

Foram desconsideradas da amostra seis palavras; dessas, cinco não foram produzidas: *parra* e *narre*, no pré-teste; *torre*, no pós-teste; e *parra* e *perra*, no teste de retenção. A outra palavra, *corral*, foi dita como *cerar*, sendo assim, essa não foi considerada na amostra.

Inicialmente, neste trabalho, seria analisada apenas a variável “tonicidade da palavra”. Porém, alguns participantes produziram algumas palavras trocando sua sílaba tônica. Em virtude desse fato, foi preciso acrescentar a variável “tonicidade efetivamente produzida” para poder analisar até que ponto a mudança da sílaba tônica influenciaria na produção da vibrante.

No Quadro 2, são apresentadas as palavras, como deveriam ser produzidas e como foram efetivamente produzidas, considerando a sílaba tônica:

Quadro 6: Palavras produzidas com mudança de sílaba tônica

Palavra	Transcrição fonética	Como foi produzida
Birria	[ˈbiria]	[biˈria]
Error	[eˈror]	[ˈeror]
Correr	[koˈrer]	[ˈkorer]
Narre	[ˈnare]	[naˈre]
Rubí	[ruˈbi]	[ˈrubi]

Fonte: A autora

Ao analisar as palavras que foram produzidas com uma mudança de sílaba tônica, observou-se que algumas delas parecem sofrer influência do português, como no caso de *birria* que, por ser produzida como *birria*, remete ao padrão acentual de outras palavras da língua portuguesa que apresentam a mesma sílaba tônica produzida, assim como em *secretaria*, *padaria*, que são palavras paroxítonas não acentuadas graficamente em português. Outra palavra que parece ter sido produzida sob a influência do PB foi a palavra *error* foi pronunciada como *error*, pois é provável que tenha havido uma substituição na sílaba tônica em virtude da existência do substantivo *erro* em português, cuja sílaba tônica é a penúltima e, não, a última, como no espanhol. Já, no caso das outras palavras em que a sílaba tônica foi trocada (*correr*, *narre* e *rubí*), esta troca de tonicidade da palavra não parece ter relação com a língua portuguesa, mas pode indicar que os estudantes ainda não adquiriram o padrão acentual do espanhol.

Na seção 4.2, são apresentadas as variáveis selecionadas pelo *GoldVarbX*, as quais nortearam a discussão dos dados de pesquisa.

4.2. As variáveis selecionadas

As variáveis selecionadas pelo programa *GoldVarbX* foram: grupo, posição na sílaba e tipo de teste. Os pesos relativos foram encontrados no Run # 19 do *Stepping up*. Na Tabela 2, apresentam-se os resultados estatísticos para a variável ‘Grupos’, primeira selecionada pelo programa.

Tabela 2: Variável “Grupos: experimental e controle”

Variável “Grupos”	Ocorrência/ total	Percentual de aplicação	PR
Grupo Experimental	455/574	79,3%	.66
Grupo Controle	249/500	49,8%	.32
Total	704/1074	65,5%	

Input 0.676

Log likelihood = -625.342 Significância = 0.009

Fonte: A autora

Na Tabela 2, é possível perceber que o grupo experimental, ou seja, o que recebeu a instrução explícita, obteve uma maior aplicação da vibrante (PR .66) do que o grupo controle, o qual não recebeu instrução (PR .32). Pode-se concluir, portanto, que a instrução explícita é um fator relevante para a aquisição da vibrante múltipla, já que este fator favorece a produção deste rótico do espanhol.

A variável “posição na sílaba” indica se a vibrante está em *onset* em início de palavra, ou em *onset* em interior de palavra. Duarte e Neto (2020) assinalam em seu estudo que a posição que mais favorece a produção da vibrante é *onset*. Gomes (2013) revela que o *onset* em início de palavra é o mais favorável à pronúncia da vibrante múltipla. Na Tabela 3, pode-se observar os resultados obtidos para esta variável.

Tabela 3: Variável “Posição na sílaba”

Variável “Posição na sílaba”	Ocorrência/ total	Percentual de aplicação	PR
<i>Onset</i> inicial	500/804	62,2%	.46
<i>Onset</i> interior de palavra	204/270	75,6%	.63
Total	704/1074	65,5%	

Input 0.676

Log likelihood = -625.342 Significância = 0.009

Fonte: A autora

A partir da Tabela 3, percebe-se que a posição em que a consoante é mais produzida como vibrante múltipla é em *onset* interior de palavra (PR .63), indicando que essa posição favorece a produção dessa consoante do espanhol, assim como afirmaram Duarte e Neto (2020). Este resultado é diferente do encontrado por Gomes (2013), embora ambos os estudos

apontem o *onset* como favorecedor da consoante do espanhol em análise, esta dissertação tem o interior de palavra como favorecedor da vibrante múltipla, enquanto Gomes (2013) evidencia a posição de início de palavra. Além disso, apesar dos resultados da variável ‘posição na sílaba’ indicarem o interior de palavra como favorecedor, é importante esclarecer que, ao mesmo tempo que esta variável foi selecionada no *stepping up*, ela também foi eliminada no *stepping down*. A partir dessa informação é preciso que se olhe de uma forma diferente para esses dados, já que o fato de ser eliminado e selecionado pode ter a ver com a falta de ortogonalidade dos grupos, no que diz respeito à distribuição de dados, mostrando uma pouca ortogonalidade, um desequilíbrio na distribuição dos dados da amostra. Para entender melhor sobre essa temática, ler Guy e Ziles (2007).

A última variável selecionada pelo programa GoldVarbX (2005) foi “Tipo de teste”, a qual, segundo Alves e Lima Jr. (2021), permite entender se os efeitos da instrução explícita apresentaram um efeito duradouro ou não. Esta informação pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 4: Variável “Tipo de teste”

Variável “Tipo de teste”	Ocorrência/ total	Percentual de aplicação	PR
Pré-teste	213/358	59,5%	.43
Pós-teste	246/359	68,5%	.63
Teste de retenção	245/357	68,6%	.54
Total	704/1074	65,5%	

Input 0.676
Log likelihood = -625.342
Significância = 0.009
Fonte: A autora

Na Tabela 4, percebeu-se que o pós-teste mostrou uma melhora na produção da vibrante (PR .63). De acordo com Alves e Lima Jr. (2021), o teste de retenção é de suma importância para se observar se os efeitos obtidos depois da instrução se mantiveram. No entanto, a partir dos resultados, o teste de retenção parece não ter contribuído para a melhora dos aprendizes.

A fim de observar se há uma relação entre as variáveis ‘grupo’, ‘posição na sílaba’ e ‘tipo de teste’, procedeu-se ao *Crosstab*, que pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5: Cruzamento entre as variáveis “Grupo” e “Tipo de teste”

Grupo	Tipo de Teste						Total	
	Pré-teste		Pós-teste		Teste de Retenção			
Experimental	152/19 2	79%	153/19 2	80%	150/19 0	79%	455/574	79%
Controle	61/166	37%	93/167	56%	95/167	57%	249/500	50%
Total	213/35 8	59%	246/35 9	69%	254/35 7	69%	704/107 4	66%

Fonte: A autora

Ao analisar o cruzamento de dados entre os grupos experimental e controle com o tipo de teste realizado, foi possível perceber que o grupo experimental, o qual recebeu instrução, manteve-se com um alto percentual de aplicação da vibrante múltipla. Já os participantes do grupo controle começaram com um índice baixo de aplicação e, no decorrer do tempo, apresentaram um aumento nesse número, o que deve ter ocorrido em função de os alunos estarem cursando a disciplina de Língua Espanhola I. Ainda assim, comparando-se os dois grupos, o percentual de aplicação do grupo controle é bem mais baixo do que o apresentado para o grupo experimental. O grupo que recebeu instrução explícita apresentou um índice que se manteve nos três testes, indicando que se a instrução não foi capaz de aumentar a acuidade dos estudantes, foi capaz de fazer com que eles continuassem produzindo a vibrante múltipla como no espanhol de forma bastante acurada.

Na Tabela 6, são apresentados os dados entre o cruzamento das variáveis ‘grupo’ e ‘posição na sílaba’.

Tabela 6: Cruzamento entre as variáveis “Grupo” e “Posição na sílaba”

Grupo	Posição na Sílaba				Total	
	Onset interior de palavra		Onset inicial			
Experimental	327/43 0	76%	128/14 4	89%	455/574	79%
Controle	173/37 4	46%	76/126	60%	249/500	50%
Total	500/80 4	62%	204/27 0	76%	704/1074	66%

Fonte: A autora

Na Tabela 6, percebe-se que o grupo experimental apresentou alta produção da vibrante múltipla em ambos os contextos de posição na sílaba, enquanto o grupo controle teve mais acertos na posição inicial (60%). Nesse sentido, foi possível perceber que, na posição de ‘onset inicial’, os dois grupos apresentam maiores percentuais de acertos da consoante em

análise. Embora a Tabela 3 tenha indicado o “onset em interior de palavra” como o favorecedor da vibrante múltipla, o cruzamento das variáveis “Grupo” com “Posição na Sílabas” aponta para uma maior acurácia na posição de “onset inicial”.

Na Tabela 7, é possível verificar o cruzamento de dados entre as variáveis “tipo de teste” e “posição na sílaba”.

Tabela 7: Cruzamento entre as variáveis “Tipo de teste” e “Posição na sílaba”.

Tipo de Teste	Posição na Sílaba				Total	
	Onset interior de palavra		Onset inicial			
Pré-teste	146/268	54%	67/90	74%	213/358	59%
Pós-teste	176/269	65%	70/90	78%	246/359	69%
Teste de Retenção	178/267	67%	67/90	74%	245/357	69%
Total	500/804	62%	204/270	76%	704/1074	66%

Fonte: A autora

Conforme pode ser observado na Tabela 7, nos três testes, a maior acuidade na produção da vibrante múltipla encontra-se na posição inicial. Além disso, comparando-se os testes, é possível verificar um aumento de acertos na posição de onset interior de palavra, ou seja, no pré-teste, há 54% de acuidade, no pós-teste, 65% e, no teste de retenção, 67%. No onset inicial, os índices se mantêm próximos nos três testes, ou seja, 74%, 78% e 74%, respectivamente.

A seguir, em 4.3, são discutidas as variáveis excluídas pelo software de estatística.

4.3. As variáveis excluídas

De acordo com a análise estatística do *GoldvarbX*, a melhor rodada do *stepdown* foi a *#run44*, na qual foram excluídas as variáveis “tonicidade”, “tonicidade efetivamente produzida” e “contexto seguinte”. A variável “contexto precedente” não foi selecionada nem excluída. Entende-se que o programa não selecionou essas variáveis, pois elas não favorecem a aplicação do /r/; no entanto, pode ser que elas favoreçam a aplicação do /x/, /r/ ou /ɹ/, já que os participantes são alunos do primeiro semestre e, por influência do PB, podem não estar produzindo a vibrante múltipla, mas, sim, outras formas.

Cabe ressaltar que as tabelas a seguir não apresentam peso relativo, pois não foram selecionadas pelo programa como relevantes para a produção da vibrante. O intuito de apresentá-las é para fazer uma breve discussão qualitativa e apontar alguns aspectos que

podem ser discutidos de forma mais aprofundada em pesquisas futuras.

Tabela 8: Variável “Tonicidade”

Tonicidade	Nº	%
Tônica	347/539	64,4%
Átona	357/535	66,7
Total	704/1074	65,5%

Fonte: A autora

Ao analisar as percentagens de aplicação da variável “Tonicidade”, nota-se que as produções dos participantes apresentam um número semelhante de produção para ambos os fatores, tônico ou átono. Nesse sentido, a variável “Tonicidade” parece não ter papel na produção da vibrante múltipla, corroborando o estudo de Silva (2007), que indica que a tonicidade da palavra não influencia na produção desta consoante. O estudo de Kolesny (2018) revela que a vibrante múltipla é mais facilmente percebida quando se encontra na sílaba tônica. Não obstante, no que diz respeito à produção, mesmos estudantes que são capazes de perceber mais facilmente tal consoante na sílaba tônica, apresentam dificuldade na sua produção independente da tonicidade da sílaba.

A seguir, na Tabela 9, apresenta-se a variável “Tonicidade efetivamente produzida”, já que alguns participantes produziram a vibrante com acuidade, porém, produziram a palavra com uma mudança na sílaba tônica.

Tabela 9: Variável “Tonicidade efetivamente produzida”

Tonicidade efetivamente produzida	Nº	%
Tônica	353/554	63,7%
Átona	351/520	67,5%
Total	704/1074	65,5%

Fonte: A autora

Nota-se, na Tabela 9, que a variável “Tonicidade efetivamente produzida” não favorece nem desfavorece a produção da vibrante, já que as percentagens de aplicação estão muito próximas, ou seja, ao se analisar a Tabela 9 e a Tabela 10, é possível constatar que ambas as variáveis não influenciam na produção da vibrante, nem na produção de outras formas, como tepe, fricativa velar ou retroflexa.

A Tabela 10 apresenta a variável “Contexto seguinte”, com a qual é possível identificar se as vogais anterior, central ou posterior favorecem ou não a produção de outros sons que não os da vibrante.

Tabela 10: Variável “Contexto seguinte”

Contexto Seguinte	Nº	%
Vogal anterior	226/358	63,1%
Vogal central	247/356	69,4%
Vogal posterior	231/360	64,2%
Total	704/1074	65,5%

Fonte: A autora

É possível perceber ao analisar os dados que as percentagens de aplicação da vibrante estão muito próximas, são proporcionais, porém, são altas, no entanto, esses percentuais próximos parecem indicar que a vogal seguinte não é relevante para a produção da vibrante múltipla, dado que os estudantes produzem com acurácia essa consoante independentemente da vogal seguinte.

No que tange a variável “Contexto precedente”, não foi selecionada nem excluída pelo programa, mas os resultados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11: Variável “Contexto precedente”

Contexto precedente	Nº	%
Sem contexto precedente	204/270	75,6%
Vogal anterior	158/269	58,7%
Vogal central	172/267	64,4%
Vogal posterior	170/268	63,4%
Total	704/1074	65,5%

Fonte: A autora

Na Tabela 11, observa-se que o fator “sem contexto precedente” parece favorecer mais a aplicação da vibrante múltipla, enquanto a “vogal anterior” parece favorecer menos, embora esta variável não tenha sido selecionada nem excluída pelo programa estatístico. Considerando que os quatro fatores apresentam altos índices de produção da vibrante múltipla, e que todas as variáveis apresentam ortogonalidade, ou seja, a sua distribuição considerando cada fator, é possível que, por essa razão, não tenha sido considerada para a análise estatística. Porém, esta é uma questão que precisa ser mais bem investigada para que se obtenham conclusões mais aprofundadas.

Neste capítulo, foram analisadas as variáveis selecionadas significativas pelo GoldVarbX (2005), bem como discutido de forma qualitativa as variáveis excluídas. No próximo capítulo, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

5. Considerações finais

O presente estudo buscou analisar se a instrução explícita contribuiria para que os estudantes do curso de Letras da FURG apresentassem uma melhora na produção da vibrante múltipla do espanhol.

Considerando o primeiro objetivo específico, ou seja, verificar se os estudantes de nível inicial de espanhol, em um curso de Letras, produziam a vibrante múltipla do espanhol, constatou-se que os estudantes produzem majoritariamente esta consoante, como pode ser observado no percentual de 65,5%. Notou-se, também, por mais que os participantes da pesquisa fossem estudantes de um nível inicial do curso de Letras, em sua maioria produziram a vibrante múltipla, ainda que em alguns casos, por influência da LM do aprendiz, ela tenha sido substituída pelo tepe e pela fricativa velar. Esse resultado contraria a hipótese inicial da pesquisa que afirmava que os alunos participantes da pesquisa apresentariam dificuldades ao produzir o som da vibrante múltipla [r] antes da instrução explícita, em virtude de o referido som não integrar o inventário de alofones da variante de português característica da fala de tais estudantes.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, isto é, observar se a vibrante múltipla do espanhol é substituída pelos estudantes pelo tepe ou pela fricativa velar, por influência da língua materna (português), conforme já referido, em 34,5% dos dados os estudantes não produzem a vibrante múltipla, realizando em sua maioria o tepe ou a fricativa velar e um participante produziu uma fricativa velar mais a vibrante múltipla.

O terceiro objetivo específico diz respeito a averiguar se há diferenças na produção da vibrante múltipla comparando o grupo controle com o grupo experimental. Neste caso, trabalhou-se com a seguinte hipótese: O grupo experimental apresenta melhor desempenho no pós-teste e na retenção em comparação com o grupo controle, por influência da instrução explícita. O resultado do estudo corroborou tal hipótese, indicando um peso relativo de .66 para o grupo experimental, e de .32 para o grupo controle.

O quarto objetivo específico buscou verificar se havia diferença na acuidade da vibrante múltipla considerando o pré-teste, pós-teste e teste de retenção. No que diz respeito aos testes, observou-se que houve um aumento na acurácia da consoante em análise no pós-teste em comparação com o pré-teste, indicando a importância da instrução explícita para a produção acurada da vibrante múltipla. No entanto, considerando o teste de retenção, o estudo apontou para um peso relativo de .54, ou seja, próximo ao neutro, indicando que, na retenção, a instrução explícita não teve papel. É possível que, se houvesse maior tempo de instrução

esse resultado fosse diferente do encontrado, por essa razão, espera-se, em pesquisas futuras, aumentar a quantidade de encontros de instrução explícita com os estudantes, bem como o número de atividades.

No que diz respeito às variáveis ‘grupo’ e ‘tipo de teste’, é importante destacar que, ao serem cruzadas, indicam que em ambos os grupos, houve um aumento percentual da produção da vibrante múltipla, ou seja, mesmo os estudantes que não tiveram instrução também aumentaram a acuidade nos testes; no entanto, o grupo experimental manteve um maior índice percentual nos três testes comparado com o grupo controle.

O último objetivo específico pretendeu examinar se fatores linguísticos influenciam na produção acurada da vibrante múltipla do espanhol por brasileiros. Aparentemente, a variável “posição na sílaba” apresenta relevância para o estudo, sendo o “*onset* em interior de palavra” o mais favorecedor da produção da consoante em análise; no entanto, considerando que o programa estatístico selecionou e excluiu esta variável do estudo, não é possível concluir seu papel para o fenômeno em discussão. A pouca ortogonalidade dos dados pode ter causado a seleção no *stepping up* e *steppign down* ao mesmo tempo. Além disso, ao cruzar a variável “posição na sílaba” com “tipo de teste”, a posição inicial parece ser mais relevante do que a posição interior de palavra. Nesse sentido, no que diz respeito aos fatores linguísticos, nenhum deles parece influenciar a produção da vibrante.

De acordo com Silva (2007), Gomes (2013), Kolesny (2018) e Duarte e Neto (2020), é possível que o fato de os alunos estarem no primeiro semestre do curso de Letras faça com que eles sofram influência do PB, sua LM, no que tange aos 35,5% de não produção da vibrante. Diferentemente dos estudos citados, neste estudo, parece que nenhuma variável linguística condiciona a produção da vibrante e, sim, as variáveis extralinguísticas.

Para obter conclusões mais aprofundadas sobre o tema, pretende-se, futuramente, aumentar o tamanho da amostra e também o tempo de instrução explícita em espanhol. Além disso, pretende-se aplicar um teste de nivelamento, a fim de verificar se os estudantes de ambos os grupos apresentam um conhecimento próximo na língua espanhola. De todas as formas, cabe salientar que o estudo é relevante, pois indicou que, embora os estudantes de nível inicial apresentem um alto índice de acurácia da vibrante múltipla, seguem substituindo a consoante especialmente por fricativa velar ou tepe. Além disso, a instrução explícita mostrou-se importante para o desenvolvimento fonético-fonológico dos aprendizes.

6. Referências

- BARBIERI DURÃO, A. B. A. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2004.
- BARBOSA, J. R. A. **Aspectos da interlíngua: contribuições para a aquisição de L2**. Anais da XX Jornada – GELNE – João Pessoa – PB, 2004, p. 1227-1232.
- BEST, C. T., TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S., MUNRO, M. J. (Eds.). **Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 13–34.
- BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. 286 p. *E-book*.
- BISOL, L; BRESCANCINI, C. **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- BOERSMA, P; WEENINK, D. Praat. Doing Phonetics by Computer (versão 6209). Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>.
- BOTASSINI, J. O. M. A variação no uso dos róticos em Porto Alegre. *ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*, São Paulo, n. 40, ed. 2, p. 1060-1072, mai-ago 2011.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD> >. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRESCANCINI, Cláudia; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v.11, n. 2, p. 51-66, dez. 2008.
- BRISOLARA, L. B. Fonemas, sonidos y letras. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios Prácticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. cap. 1, p. 15-35.
- BRISOLARA, L. B.; MACHRY DA SILVA, S. O sistema consonantal do espanhol. In: ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (Orgs.). **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino**. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 159-188.
- CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- CALLOU, D.; MORAES, J. A; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /R/ no português do Brasil. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado. Volume VI: Desenvolvimentos**. 2a ed. revisada. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, p.463-489.

- CAMARA JR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 47. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CARVALHO, K. C. H. P. de. **Descrição fonético-acústica das vibrantes no Português e no Espanhol**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) - UNESP, [S. l.], 2004.
- CELCE-MURCIA, M. *et al.* **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. 2ª ed. Nova York: Cambridge University Press, 2010.
- CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CRISTÓFARO SILVA, T.; SEARA, I.; SILVA, A.; RAUBER, A. S.; CANTONI, M. **Fonética acústica: os sons do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CRISTÓFARO, T. Fonética Articulatória: Consoantes do português. *In*: CRISTÓFARO, T. **Fonética e Fonologia: Aprenda e pratique os fundamentos dos sons da fala**. Minas Gerais: 3Nós, 2021. Disponível em: <https://fonologia.org/>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- DUARTE, M. R. O.; NETO, J. R. M. A construção da vibrante múltipla, em palavras cognatas, por estudantes brasileiros de espanhol. *Revista Sítio Novo*, Tocantins, v. 4, ed. 3, p. 188-203, jul./set. 2020. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/issue/view/12>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- ELLIS, R. *et al.* **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009.
- FERNÁNDEZ, J. G. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: ARCO/LIBROS, 2007.
- FLEGE, J.E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in crosslanguage research**. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 233-272.
- GOMES, A. S. **A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Norma da Silva Lopes. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- HUALDE, J. I. **Los sonidos del español**. New York: Cambridge University Press, 2014.
- IBM SPSS Statistics 21. IBM. 2012. Software. Disponível em: <http://www-01.ibm.com/software/analítica/SPSS/products/statistics/>
- KOLESNY, A. M. **A produção e a percepção dos sons [r] e [x] do espanhol por alunos brasileiros estudantes de espanhol como língua estrangeira**. Orientador: Professora Doutora Maria José Blaskovski Vieira. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- MATEUS, M. H. M.. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. **Revista Estudos**

- da língua(gem):** questões de fonética e fonologia: uma homenagem a Luís Carlos Cagliari. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, n. 3, p. 159-180, jun.2006.
- MILAN, P.; DEITOS, G. L. A vibrante múltipla do Espanhol produzida por um falante como L1 e outro falante como L2. **Revista X**, [s. l.], v. 1, p. 47-66, 2016.
- MONARETTO, V. Descrição da vibrante no português do sul do Brasil. *In: BISOL, L. et al. Português do Sul do Brasil: variação fonológica.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 141 - 151.
- MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; DA HORA, D. As consoantes do Português. *In: BISOL, Leda. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 202-220.
- QUILIS, A. **Tratado de Fonología y Fonética Españolas.** Madrid: Editorial Gredos, 1993.
- RAUBER, A. S.; A. RATO; D. KLUGE y G. R. SANTOS (2012): TP: Testes / Treinamentos de Percepção. Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php. Acesso em: 02 fev. 2022.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (coord.). **Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología.** Barcelona: Espasa Libros, 2011.
- REVILLA, I. La interlengua em la adquisición de lenguas próximas. *In: Anuario de estudios hispánicos.* vol. VIII. Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de educación y ciencia, 1998, p. 11-19.
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. **Goldvarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows.**2005. Disponível em: < <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html> > Acesso em: 10 set. 2021.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.** 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro.** 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- SELINKER, L. La interlengua. *In: LICERAS, J.M. La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1983.
- SILVA, K. C. D. da. **Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlinguístico das vibrantes.** 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.
- TORRES, L. H. (2009). Cronologia básica da história da cidade do rio grande (1737-1947). *BIBLOS*, 22(2), 9–18. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/957>

Apêndices

(Apêndice 1)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO EXPERIMENTAL

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa sobre a produção dos sons da fala do espanhol por estudantes brasileiros matriculados no 1º semestre nos cursos de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande, proposta pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, Lia Beatrice Soldera Pereira, doravante pesquisadora/coletadora, vinculada ao Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da referida universidade, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara, professora associada do Instituto de Letras e Artes.

O estudo tem por objetivo verificar se os aprendizes de espanhol como língua estrangeira apresentam certo comportamento linguístico ao produzirem sons em espanhol e se, esse comportamento, está condicionado pelo sistema fonético-fonológico da língua materna. Dessa forma, com a pesquisa, espera-se contribuir para a área de fonética e fonologia, principalmente no que diz respeito ao processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira, e impactar na aprendizagem dos estudantes da língua-alvo.

Caso tenha interesse em participar da pesquisa, você precisa saber que ela está dividida em quatro etapas: a) pré-teste; b) quatro encontros de instrução explícita, nos quais você será instruído sobre o conteúdo estudado; c) pós-teste, realizado após o último encontro; e d) teste de retenção, que será realizado dois meses após o pós-teste. Esses testes consistem em fazer a leitura e a gravação da produção de frases-veículo em espanhol, como “XXX se dice en español”, em que XXX representa as palavras do estudo, por exemplo, “Perro se dice en español”. Você receberá o arquivo com as frases, por e-mail, em formato *PowerPoint* e as frases serão apresentadas em slides, que serão passados automaticamente em um intervalo de cinco segundos entre cada um. Ao total, serão apresentadas 25 palavras por teste. A coleta será feita remotamente devido à pandemia da COVID-19, por isso, solicitamos que a gravação seja feita em um ambiente silencioso, preferencialmente com fones de ouvido, a fim de evitar

ruídos que possam atrapalhar na análise dos dados. Após a gravação, pedimos para que envie o arquivo, em formato *mp3*, para o e-mail da pesquisadora/coletadora (liabeatrice@hotmail.com) em no máximo 1 (uma) semana. Os encontros de instrução explícita serão feitos de modo virtual, pelo *google meet*, com duração de 1h30min, a serem combinados previamente.

Além disso, iremos solicitar que você preencha um questionário virtual, disponibilizado no *Google Formulário*, cujo link será enviado para você por e-mail, a fim de fornecer respostas sobre o seu conhecimento e contato com a língua espanhola. Os dados fornecidos por você serão de uso exclusivo da pesquisa e todo material obtido será armazenado em um *pendrive*, que será guardado pela pesquisadora/coletadora por um período mínimo de cinco anos após o término do estudo. Salienta-se que o local de guarda dos dados físicos e digitais será a Sala 21, do Instituto de Letras e Artes, sendo esta a sala de permanência de Luciene Bassols Brisolará, orientadora do projeto. Garantimos a você o acesso ao registro dos dados sempre que solicitado, conforme Resolução CNS N° 510 de 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X. Você poderá entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora/coletadora, discente Lia Beatrice Soldera Pereira, pelo telefone (53) 981223884 ou pelo e-mail: liabeatrice@hotmail.com ou com a pesquisadora responsável, docente Luciene Bassols Brisolará, através do telefone (53) 32935013 ou pelo e-mail: lucienebrisolará@furg.br. Asseguramos a você confidencialidade, sigilo e anonimato. Suas informações preenchidas no questionário e a gravação da sua fala não serão divulgadas.

Ressaltamos que a sua participação é voluntária e não é obrigatória, não havendo despesas nem compensações financeiras para você, conforme Resolução CNS N° 510 de 2016, Cap.IV, art.19, inciso 2º, podendo deixar de participar do estudo a qualquer momento, mesmo após o envio do material coletado, sem nenhum tipo de prejuízo. Não se espera que a pesquisa lhe ofereça riscos, mas é possível que haja algum desconforto e/ou cansaço na hora de se gravar e/ou constrangimento ao enviar o arquivo por e-mail. Em caso de riscos mínimos, garantimos assistência imediata, integral e gratuita. Será assegurado para você indenização por qualquer dano decorrente da realização da pesquisa, conforme Resolução CNS N° 510 de 2016, item 17.VII.

A pesquisa tem como benefícios colaborar com a área de fonética e fonologia, principalmente com os estudos sobre o processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira. O estudo auxiliará em seu processo enquanto estudante de espanhol, e contribuirá, também, com sua formação enquanto futuro professor de língua espanhola.

Salientamos que a pesquisa pertence a um projeto de Mestrado na área de

concentração em Estudos da Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. Ao preencher que está de acordo e que aceita participar da pesquisa, você declara que leu e compreendeu todo o conteúdo do documento e que concorda em participar dessa pesquisa de maneira voluntária. Ao preencher o formulário e expressar concordância em participar do estudo, você receberá uma cópia, via e-mail, do seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo salvar/imprimir sua via. Sendo assim, uma cópia será destinada ao participante e a outra à pesquisadora/coletadora, conforme Resolução CNS N° 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X e Resolução CNS N° 466 de 2012, itens IV.3.f e IV.5.d.

O Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG) tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de estudos dentro dos padrões éticos consensualmente aceitos e legalmente preconizados. Você pode entrar em contato com o CEP-FURG através do telefone (53) 32373013 ou pelo e-mail: cep@furg.br.

Nos colocamos à disposição para sanar quaisquer dúvidas que possam surgir.

Lia Beatrice Soldera Pereira – Pesquisadora/coletadora Instituto de Letras e Artes -
Campus Carreiros - FURG Av. Itália, km 8, s/n – CEP: 96203-900 – Rio Grande, RS
Telefone: (53) 981223884 / E-mail: liabeatrice@hotmail.com

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara – Pesquisadora responsável

Instituto de Letras e Artes - Campus Carreiros - FURG Av. Itália, km 8, s/n – CEP: 96203-900 – Rio Grande, RS
Telefone: (53) 32935013 / E-mail: lucienebrisolara@furg.br

Afirmo que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e: () Estou de acordo e aceito participar da pesquisa.

() Não estou de acordo e não aceito participar da pesquisa.

(Apêndice 2)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO CONTROLE

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa sobre a produção dos sons da fala do espanhol por estudantes brasileiros matriculados no 1º semestre nos cursos de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande, proposta pela aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, Lia Beatrice Soldera Pereira, doravante pesquisadora/coletadora, vinculada ao Mestrado em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, da referida universidade, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara, professora associada do Instituto de Letras e Artes.

O estudo tem por objetivo verificar se os aprendizes de espanhol como língua estrangeira apresentam certo comportamento linguístico ao produzirem sons em espanhol e se, esse comportamento, está condicionado pelo sistema fonético-fonológico da língua materna. Dessa forma, com a pesquisa, espera-se contribuir para a área de fonética e fonologia, principalmente no que diz respeito ao processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira, e impactar na aprendizagem dos estudantes da língua-alvo.

Caso tenha interesse em participar da pesquisa, você precisa saber que ela está dividida em três etapas: a) pré-teste; b) pós-teste; e c) teste de retenção, que será realizado dois meses após o pós-teste. Esses testes consistem em fazer a leitura e a gravação da produção de frases-veículo em espanhol, como “XXX se dice en español”, em que XXX representa as palavras do estudo, por exemplo, “Diga perro, por favor”. Você receberá o arquivo com as frases, por e-mail, em formato *PowerPoint* e as frases serão apresentadas em slides, que serão passados automaticamente em um intervalo de cinco segundos entre cada um. Ao total, serão apresentadas 25 palavras por teste. A coleta será feita remotamente devido à pandemia da COVID-19, por isso, solicitamos que a gravação seja feita em um ambiente silencioso, preferencialmente com fones de ouvido, a fim de evitar ruídos que possam atrapalhar análise dos dados. Após a gravação, pedimos para que envie o arquivo, em formato *mp3*, para o e-mail da pesquisadora/coletadora (liabeatrice@hotmail.com) em no máximo 1 (uma) semana.

Além disso, iremos solicitar que você preencha um questionário virtual, disponibilizado no *Google Formulário*, cujo link será enviado para você por e-mail, a fim de fornecer respostas sobre o seu conhecimento e contato com a língua espanhola. Os dados fornecidos por você serão de uso exclusivo da pesquisa e todo material obtido será armazenado em um *pendrive*, que será guardado pela pesquisadora/coletadora por um período mínimo de cinco anos após o término do estudo. Salienta-se que o local de guarda dos dados físicos e digitais será a Sala 21, do Instituto de Letras e Artes, sendo esta a sala de permanência de Luciene Bassols Brisolará, orientadora do projeto. Garantimos a você o acesso ao registro dos dados sempre que solicitado, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X. Você poderá entrar em contato, a qualquer momento, com a pesquisadora/coletadora, discente Lia Beatrice Soldera Pereira, pelo telefone (53) 981223884 ou pelo e-mail: liabeatrice@hotmail.com ou com a pesquisadora responsável, docente Luciene Bassols Brisolará, através do telefone (53) 32935013 ou pelo e-mail: lucienebrisolará@furg.br. Asseguramos a você confidencialidade, sigilo e anonimato. Suas informações preenchidas no questionário e a gravação da sua fala não serão divulgadas.

Ressaltamos que a sua participação é voluntária e não é obrigatória, não havendo despesas nem compensações financeiras para você, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, Cap.IV, art.19, inciso 2º, podendo deixar de participar do estudo a qualquer momento, mesmo após o envio do material coletado, sem nenhum tipo de prejuízo. Não se espera que a pesquisa lhe ofereça riscos, mas é possível que haja algum desconforto e/ou cansaço na hora de se gravar e/ou constrangimento ao enviar o arquivo por e-mail. Em caso de riscos mínimos, garantimos assistência imediata, integral e gratuita. Será assegurado para você indenização por qualquer dano decorrente da realização da pesquisa, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, item 17.VII.

A pesquisa tem como benefícios colaborar com a área de fonética e fonologia, principalmente com os estudos sobre o processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira. O estudo auxiliará em seu processo enquanto estudante de espanhol, e contribuirá, também, com sua formação enquanto futuro professor de língua espanhola.

Salientamos que a pesquisa pertence a um projeto de Mestrado, na área de concentração em Estudos da Linguagem, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. Ao preencher que está de acordo e que aceita participar da pesquisa, você declara que leu e compreendeu todo o conteúdo do documento e que concorda em participar dessa pesquisa de maneira voluntária. Ao preencher o formulário

e expressar concordância em participar do estudo, você receberá uma cópia, via e-mail, do seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo salvar/imprimir sua via. Sendo assim, uma cópia será destinada ao participante e a outra à pesquisadora/coletadora, conforme Resolução CNS N° 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X e Resolução CNS N° 466 de 2012, itens IV.3.f e IV.5.d.

O Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG) tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de estudos dentro dos padrões éticos consensualmente aceitos e legalmente preconizados. Você pode entrar em contato com o CEP-FURG através do telefone (53) 32373013 ou pelo e-mail: cep@furg.br.

Nos colocamos à disposição para sanar quaisquer dúvidas que possam surgir.

Lia Beatrice Soldera Pereira – Pesquisadora/coletadora Instituto de Letras e Artes -
Campus Carreiros - FURG Av. Itália, km 8, s/n – CEP: 96203-900 – Rio Grande, RS
Telefone: (53) 981223884 / E-mail: liabeatrice@hotmail.com

Profa. Dra. Luciene Bassols Brialara – Pesquisadora responsável

Instituto de Letras e Artes - Campus Carreiros - FURG Av. Itália, km 8, s/n – CEP: 96203-900 – Rio Grande, RS
Telefone: (53) 32935013 / E-mail: lucienebrialara@furg.br

Afirmo que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e: () Estou de acordo e aceito participar da pesquisa.

() Não estou de acordo e não aceito participar da pesquisa.

(Apêndice 3)

CUESTIONARIO VIRTUAL

(Las preguntas marcadas con asterisco (*) deben ser respondidas.)

1ª parte – Datos personales

1. ¿Cuál es su nombre completo?*
2. ¿Cuál es su correo electrónico?*
3. ¿Cuándo nació usted?*
4. ¿Cuántos años tiene?*
5. ¿Dónde nació usted? (ciudad, estado y país)*
6. ¿Dónde nació su madre? (ciudad, estado y país)
7. ¿Dónde nació su padre? (ciudad, estado y país)
8. ¿Dónde nació su cónyuge? (ciudad, estado y país)

2ª parte

1. ¿Ha estudiado usted español antes de entrar a la facultad de Letras? En caso afirmativo, ¿cómo y cuándo ocurrió el primer contacto? ¿En la escuela? ¿En un curso de idiomas? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué edad tenía en ese entonces? ¿Consideras que tienes nivel avanzado en lengua española?
2. ¿Usted posee familiares hispanos? En caso afirmativo, ¿cuál es su contacto con ellos?*
3. ¿Usted posee amigos hispanos? En caso afirmativo, ¿cuál es su contacto con ellos?*
4. ¿Usted conoció o vivió en algún otro país fuera de Brasil? En caso afirmativo, ¿cuál(es) fue(fueron) ese(esos) país(es) y cuál fue el tiempo de visita?*
5. En su cotidiano, ¿está Usted acostumbrado a:
 - a) leer en español? En caso afirmativo, ¿qué acostumbra a leer y cuántas horas por día dedica su tiempo para eso? (ej.: periódicos, libros y artículos/3 horas por día)*
 - b) a escuchar en español? En caso afirmativo, ¿qué acostumbra a escuchar y cuántas horas por día dedica su tiempo para eso? (ej.: música y podcast/3 horas por día)*
 - c) a hablar en español? En caso afirmativo, ¿con quién acostumbra a hablar y cuántas horas por día dedica su tiempo para eso? (ej.: familia y amigos/3 horas por día)*

d) a escribir en español? En caso afirmativo, ¿en qué momento está acostumbrado a escribir y cuántas horas por día dedica su tiempo para eso? (ej: facultad y WhatsApp/3 horas por día)*

6. ¿Usted posee conocimiento de otras lenguas extranjeras además de la española? En caso afirmativo, ¿cuál(les) es(son) esa(s) lengua(s)? ¿Cómo y cuándo ocurrió el primer contacto con esta(s) lengua(s)? ¿En la escuela? ¿En un curso de idiomas? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué edad tenía en ese entonces? ¿Consideras que tienes nivel avanzado en esta(s) lengua(s)?*

Anexos
(Anexo 1)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ILA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Solicita-se à Prof.^a Dr.^a Camila Lawson Scheifer, coordenadora do curso de Letras Línguas Estrangeiras, autorização para realização de coleta de dados de estudantes da graduação, semestre 1, para a realização da dissertação intitulada "A influência da instrução explícita na produção da vibrante múltipla do Espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes de ELE na região sul do Brasil", orientada pela Prof.^a Dr.^a Luciene Bassols Brisolara. A coleta será realizada de maneira remota, nos meses de julho, agosto e outubro de 2022.

Atenciosamente,

Lia Beatrice Soldera Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Rio Grande, 22 de julho de 2022.

Lia Beatrice Soldera Pereira

Responsável pela pesquisa

Coordenação de curso

(Anexo 2)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: A influência da Instrução Explícita na produção da vibrante múltipla do Espanhol e as possíveis substituições feitas por aprendizes de ELE na região sul do Brasil

Pesquisador: LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52737721.6.0000.5324

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Artes- ILA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.390.396

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (colar o nome do arquivo com os números e data ex: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1579012.pdf, gerado em 23/07/2020) e/ou do Projeto Detalhado.

Resumo:

Esta pesquisa tem por objetivo verificar se os estudantes, futuros professores de Língua Espanhola do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), apresentam dificuldades na produção dos róticos em espanhol, especificamente da vibrante múltipla [r], e analisar de que forma a instrução explícita colabora com a melhora em sua produção. Essa análise se justifica pelo fato de

que é muito recorrente em sala de aula de espanhol a troca da vibrante por outra consoante por influência do português (BRISOLARA, 2014; BRISOLARA; MACHRY DA SILVA, 2020) e se apoia em estudos de Cristóforo Silva et al. (2019), Câmara Jr. (2015), Monaretto (2014), Callou; Leite (2009), Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2021) sobre o português e de Hualde (2014), Fernández (2007) e

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.390.396

Real Academia Española e a Asociación de Academias de la Lengua Española (2011) sobre o espanhol. Cabe ressaltar que a vibrante [r] do espanhol, dependendo da forma como é produzida, pode acarretar ruídos na comunicação, como, por exemplo, ao produzir “rota” como [ˈxota], “jota”, em lugar de [ˈrota]. No que diz respeito

à metodologia, será feita uma pesquisa quantitativa, com o uso do Software GoldVarbX, na qual serão coletados os dados em três etapas: pré-teste de produção, pós-teste e teste de retenção. Após o pré-teste, haverá quatro encontros dos participantes com a pesquisadora, com o intuito de aplicar a instrução explícita, a partir de exercícios comunicativos de pronúncia, elaborados especificamente para o estudo, seguindo os cinco passos

propostos por Celce-Murcia et al. (2010). Uma semana após o final da instrução, será aplicado o pós-teste. Com a finalidade de verificar os efeitos da instrução explícita a longo prazo, será aplicado o teste de retenção. Portanto, a partir deste estudo, espera-se contribuir para a área de fonética e fonologia, principalmente no que se refere ao processo de aquisição de espanhol como língua estrangeira por estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Róticos em espanhol; Ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE); Róticos em português; Instrução Explícita; Ensino Comunicativo de Pronúncia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar se a instrução explícita contribui para a melhora da produção da vibrante múltipla do espanhol de estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol, da FURG.

Objetivo Secundário:

- Verificar se os estudantes de Letras produzem a vibrante múltipla do espanhol;- Observar se a vibrante múltipla do espanhol é substituída pelos estudantes pelo tepe ou pela fricativa velar, por influência da língua materna (português);- Verificar se há diferença na acuidade da vibrante múltipla considerando o pré-teste, pós-teste e teste de retenção;- Refletir sobre o ensino de pronúncia em ELE, mais especificamente sobre a vibrante múltipla – [r].

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.390.396

É importante salientar aos participantes deste estudo que há riscos mínimos em sua participação, como cansaço, nervosismo, ansiedade, devido ao tempo de coleta de dados, ou vergonha de se gravar em língua espanhola. Deste modo, o participante pode realizar pausas de descanso sempre que sentir que é necessário, assim como retirar-se da pesquisa, caso seja de sua vontade, já que sua participação é completamente voluntária.

Caso haja algum risco mínimo decorrente da pesquisa, a pesquisadora garante assistência integral, gratuita e imediata. Não haverá despesas nem compensações financeiras aos participantes. Além disso, se houver dano decorrido em razão da pesquisa, o participante terá direito à indenização, conforme Art.17, da Resolução 510, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Benefícios:

Entende-se que há benefícios diretos com a participação nesta pesquisa, pois os participantes são alunos de um curso de formação de professores, ou seja, esta auxiliará em seu processo enquanto aluno/estudante de espanhol, e contribuirá, também, com seu processo de formação enquanto futuro professor de língua espanhola, já que as descobertas poderão servir como metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, podendo, ainda, orientar os pesquisadores no processo de aquisição de pronúncia em língua estrangeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta emenda se justifica pelo fato de que, após leituras para a dissertação de estudos sobre o tema instrução explícita, percebemos que é preciso modificar a metodologia do trabalho, visto que, de acordo com Alves e Lima Jr. (2021), para que os objetivos da pesquisa com instrução explícita sejam alcançados, é preciso que ela conte com pelo menos dois grupos, um que não receberá instrução, o controle, e outro que receberá a intervenção pedagógica, o experimental. (Op. Cit., 2021) Sendo assim, para que se avalie a instrução explícita, é necessário um grupo experimental e um de controle, para que se possa analisar, de maneira mais efetiva, os dados da pesquisa, diferentemente do que se havia pensado anteriormente, quando se propôs apenas um grupo experimental. Ou seja, a divisão em dois grupos nesta pesquisa se justifica, pois será possível entender de que forma essa intervenção influencia o grupo experimental, que receberá a instrução explícita, permitindo que se faça uma comparação entre os grupos controle e experimental em cada etapa de coleta. Para tanto, refizemos o TCLE, passando a ser um para cada grupo e o grupo que antes tinha 15 participantes passou a ter 14, sete para o grupo controle e sete para o grupo experimental.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.390.396

REFERÊNCIAS ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR, Ronaldo. Instrução explícita. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JR., Ronaldo. Investigando os sons de línguas não nativas: Uma introdução. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. p. 175-204.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda submetida atende ao previsto na Norma Operacional 001/2003, item 2 – procedimentos administrativos do sistema CEP/CONEP, subitem 2.1. aspectos comuns, H – da tramitação das emendas e extensões

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_191240_0_É1.pdf	13/03/2022 17:20:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoLiaBeatrice_alteracoes_emenda.pdf	13/03/2022 17:18:28	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEgrupocontrole_LiaBeatrice.pdf	13/03/2022 17:17:32	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.pdf	29/11/2021 16:34:51	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoLiaBeatrice_alteracoes.pdf	29/11/2021 16:30:32	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lia_Alteracoes.pdf	29/11/2021 16:29:36	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Lia.pdf	20/10/2021 13:36:13	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Lia.pdf	20/10/2021 13:34:41	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	ProjetoLiaBeatrice.pdf	20/10/2021	LIA BEATRICE	Aceito

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900

UF: RS **Município:** RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.390.396

/ Brochura Investigador	ProjetoLiaBeatrice.pdf	13:10:06	SOLDERA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lia.pdf	20/10/2021 13:09:36	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAssinada.pdf	20/10/2021 13:01:29	LIA BEATRICE SOLDERA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 05 de Maio de 2022

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

(Anexo 3 –Aula 1)

Los destinos de América Latina galardonados en los Premios Mundiales del Turismo

Redacción

BBC News Mundo

17 diciembre 2021

Perú, Chile y Ecuador. Estos tres países de América Latina han sido escogidos como los mejores destinos turísticos mundiales en distintas categorías en los World Travel Awards 2021 (WTA).

WTA han publicado su ránking anual, destacando a las islas Maldivas como el Mejor Destino Turístico del año.

Perú

En el caso de Latinoamérica, Perú se llevó el galardón a Mejor Destino Culinario y a Mejor Destino Cultural.

"La riqueza de sus tierras y la diversidad cultural le dan al Perú una gastronomía exquisita y tremendamente variada", destaca el Ministerio de Turismo peruano en su página web.

"Cada ciudad cuenta con su propio plato regional con sabores únicos. Miles de productos del campo y decenas de culturas vivas, que desde hace siglos comparten un mismo territorio, crean una oferta prácticamente infinita".

Lima alberga una de las ferias gastronómicas más importantes del continente. Y sus platos icónicos, el ceviche y el tiradito, han convertido a esta ciudad en una de las capitales gastronómicas del mundo.

En las últimas décadas, los chefs peruanos han tomado los ingredientes utilizados por sus antepasados antes del dominio español, incorporándolos con éxito a la cocina internacional. Surgió así un nuevo estilo culinario, que se inspira en las tradiciones culinarias del Perú prehispánico y las combina con las tendencias de la cocina internacional.

En el caso del galardón de Mejor Destino Cultural, Perú se destaca por una rica variedad de destinos que incluyen ciudades con un importante legado histórico, así como bellezas naturales: ciudades como Arequipa y Cusco, o el departamento de Ancash, con sus picos dominados por el monte Huascarán, que lo convierte en uno de los mejores lugares del continente para la escalada.

En Cusco se puede visitar Sacsayhuaman, hacer una ofrenda a la Madre Tierra con un chamán, aprender cómo los lugareños tiñen la lana para producir coloridas vestimentas típicas y finalizar su recorrido en Qorikancha, el templo inca sobre el cual se encuentra la iglesia y el monasterio de Santo Domingo.

Arequipa, por su parte, está dominada por volcanes. Esto es evidente en los muros de sus calles, edificios e iglesias; en la maravillosa geografía que ha creado un fértil valle y uno de los cañones más profundos del mundo.

Mejor atracción

Machu Picchu se ha posicionado como una de las atracciones turísticas más visitadas de Latinoamérica y ahora también como Mejor Atracción Turística 2021 de los WTA.

Descubierta en 1911 por el explorador estadounidense Hiram Bingham, se ubica en lo alto de una montaña en medio de un bosque tropical y es considerado el atractivo turístico por excelencia del Perú.

El santuario histórico es un lugar que cautiva al turista no solo por su deslumbrante belleza arquitectónica, sino también por su importante legado histórico y cultural.

Machu Picchu es uno de los destinos más visitados y conocidos de Latinoamérica.

Declarada Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad en 1983 por la Unesco, es probablemente la construcción arquitectónica más asombrosa del Imperio Inca.

Esta ciudadela está formada por templos, palacios, terrazas, monumentos, conjuntos y murallas; además de canales de agua, construidos con grandes bloques de piedra, sin ninguna amalgama, prueba de la gran sabiduría de la civilización Inca.

Rodeado de bosques en la provincia de Urubamba (Cusco), Machu Picchu recibe anualmente aproximadamente 1 millón y medio de visitas.

Chile y Ecuador

Pero y si de aventuras se trata, Chile se posicionó como el Mejor Destino de Aventuras 2021. Desde el desierto de Atacama en el norte hasta la Patagonia y la Antártida en el sur, el país ofrece a los viajeros una geografía cambiante de región en región.

En el norte se puede visitar por ejemplo la ciudad de San Pedro de Atacama y ver el atardecer en el Valle de la Luna.

También hacer un tour en bicicleta en el Parque Nacional Pali Aike en Magallanes; o ir de excursión en los Dientes de Navarino, a 2,8 kilómetros de Puerto Williams, la cual recibe el nombre de "la ciudad más austral del mundo".

Y Ecuador, por su parte, coronó como Mejor Destino Ecológico 2021. Sus actividades en contacto con la naturaleza lo convierte en un destino destacado para el buceo, el avistamiento de aves y ballenas y excursiones.

Otros galardonados

Pero aunque Perú, Chile y Ecuador se posicionaron en el ránking mundial, los WTA no pasaron por alto otros destinos de la región en distintas categorías.

- Mejor Destino Playero: San Andrés (Colombia, Sudamérica) y Cancún (México, Centroamérica)
- Mejor Destino de Ciudad: Bogotá (Colombia, Sudamérica) y Mazatlán (México, Centroamérica)
- Mejor Escapada de Ciudad: Guayaquil (Ecuador, Sudamérica) y Oaxaca (México, Centroamérica)
- Mejor Destino Cultural de Ciudad: Santiago de Cali (Colombia, Sudamérica)
- Mejor Destino Cultural: Perú (Sudamérica) y Cuba (Caribe)
- Mejor Destino de Sudamérica: Argentina
- Mejor Destino de Centroamérica: Costa Rica
- Mejor Destino Turístico Emergente: Montevideo (Uruguay, Sudamérica)
- Mejor Reserva Natural: Río Secreto (México)

Los WTA se establecieron en 1993 para reconocer, recompensar y celebrar los sectores clave de las industrias de viajes, turismo y hotelería. La de 2021 fue su edición número 28.

Adaptado con fines pedagógicos. Disponible en:
< <https://www.bbc.com/mundo/noticias-59701741> >



Preguntas...

- Conoces los premios mundiales del Turismo?
- Has ido a algún país de Hispanoamérica?
- Prefieres campo o ciudad?

- Destinos:
 - playero
 - cultural
 - ecológico
 - gastronómico

- *Perú, Chile, Ecuador:
mejores destinos
turísticos mundiales*

Texto:

Los destinos de América Latina galardonados en los Premios Mundiales del Turismo

Redacción
BBC News Mundo
17 diciembre 2021



- <https://www.bbc.com/mundo/noticias-59701741>

Las vibrantes

- <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

La vibrante

- (1) La punta de la lengua se dobla hacia arriba para tocar con sus bordes la parte más alta de los alvéolos.
- (2) El tronco de la lengua se recoge hacia el fondo de la boca.
- (3) El predorso de la lengua toma forma cóncava.
- (4) Los bordes laterales de la lengua hacen contacto con la cara interior de los molares superiores impidiendo la salida lateral del aire.

- <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

La tepe

- (1) La punta de la lengua se adelgaza para elevarse rápidamente y tocar con sus bordes los alvéolos de los incisivos superiores en un movimiento que es a la vez ascendente y hacia dentro.
- (2) Los bordes laterales de la lengua hacen contacto con la cara interior de los molares superiores impidiendo la salida del aire por los lados de la boca.
- (3) El velo del paladar permanece elevado.
- (4) Las cuerdas vocales vibran.

- <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Actividad 1

- Vamos a entrenar con las palabras del texto:

ránking
riqueza
tierras
rica
muros
terrazas

rodeado
recibe
región
reconocer
recompensar
Argentina
Costa Rica

Otras palabras:

- rato
- horror
- correr
- cerrar
- narrar
- torre real

Actividad 2...

- En parejas, ustedes deben crear un diálogo en una agencia turística. El alumno A quiere viajar a un país de habla hispánica y el alumno B trabaja en la agencia y le ayudará a hacer el viaje. Al final, van a presentar al grupo.



Repasando...





(Anexo 4 – Aula 2)

40 PUNTO Y COMA... GASTRONOMÍA

Audio 16 Argentino

Locución Jorge Cassino

A2
B1

AJÍ DE GALLINA

Cortesía de **Gastón Acurio**

L En este número vamos a aprender a preparar uno de los platos más deliciosos y tradicionales de Perú, el ají de gallina. Para prepararlo, contamos con la ayuda y la receta¹ especial del famoso chef peruano Gastón Acurio. Al cocinero peruano le gusta compartir sus platillos favoritos en su

Facebook y esta vez ha tenido la gentileza² de compartirlo con los lectores de *Punto y Coma*. “Una receta de ají de gallina para todo el mundo. Una receta para que lo puedan hacer todos en todo el mundo. Una versión simplificada que puede adaptarse incluso fuera del Perú, siempre y cuando consigan *ají³* amarillo o ají mirasol. ¡Ahí les va!”, dice el propio chef.

GLOSARIO

1 **receta**: recipe 2 **gentileza**: kindness
 3 **cucharadita**: teaspoon 4 **mirasol**: sunflower (here: yellow) 5 **licuado**: purée 6 **rodaja**: slice 7 **chorro**: splash
 8 **puñado**: handful 9 **rallado**: grated
 10 **caldo**: broth 11 **picar**: to chop
 12 **dadito**: small cube 13 **congelado**: frozen 14 **pan de molde**: square loaf
 15 **espesar**: to thicken
 16 **empresario**: business man
 17 **aguacate**: avocado 18 **estar empeñado en (hacer algo)**: to be determined to do something

[receta]

INGREDIENTES

2 pechugas de pollo (sin piel)
 2 cebollas rojas
 1 cucharadita⁸ de ajo molido
 1 taza de ají amarillo o ají mirasol⁴
 licuado⁵
 Rodajas⁶ de pan de molde sin corteza
 Pecanas¹¹ o nueces molidas
 Un chorro⁷ de leche evaporada
 Un puñado⁹ de queso parmesano
 rallado¹⁰
 Sal
 Pimienta blanca
 Papas¹² cocidas
 Huevos duros
 Aceitunas
 Arroz blanco

N **AJÍ** Es una variedad de pimienta típica de Latinoamérica.

N **PAPAS** Así llaman a las patatas en muchas partes de Hispanoamérica.

N **PECANA O NUEZ DE PECÁN** Es una variedad americana de nuez.

N **SUDAR** Es un verbo que se usa en gastronomía para indicar que la verdura se fríe a fuego muy muy lento para que suelte su agua muy poco a poco y se fría muy moderadamente en su propio jugo.

PREPARACIÓN

1. Cocer dos pechugas de pollo sin piel en dos tazas de agua con sal. Es importante reservar el caldo¹³ para después.
2. Picar¹¹ dos cebollas rojas en daditos¹² bien chiquitos, echarlas en una sartén y sudarlas¹⁴ en aceite por diez minutos a fuego suave. Añadir una cucharadita de ajo molido y sudar dos minutos más. Después, añadir una taza de ají amarillo fresco y licuado, y sudar diez minutos más. Si está lejos del Perú, busque en tiendas latinas ají amarillo congelado¹³. También puede usar ají mirasol seco. En ese caso, hidrátelo en agua y licúelo.
3. Añada un puñado de pecanas molidas. Si no consigue pecanas, use nueces. Inmediatamente después, añada unas rodajas de pan de molde¹⁴ sin corteza que habrá licuado con el caldo donde cocinó el pollo.
4. Añada la pechuga cortada en tiras más bien gorditas. Mover dos minutos o hasta que espese¹⁵. Añadir un buen chorro de leche evaporada y un puñado de queso parmesano rallado. Probar y rectificar de sal y pimienta blanca.
5. Sírvale con las papas (cocidas) más ricas que consiga, huevo duro y aceitunas. Acompañar siempre con arroz blanco.



GASTÓN ACURIO es uno de los chefs más importantes de América Latina, el principal promotor de la cocina peruana y uno de los responsables de que Perú tenga el título de mejor destino culinario del mundo durante cuatro años consecutivos en los World Travel Award.

Nació en Lima en 1967 y, además de dedicarse a la cocina, escribe y es empresario¹⁶. Llegó a tener 40 restaurantes en 11 países de América y Europa, y su restaurante Astrid & Gastón de Lima ocupa el número 30 en la lista de los 50 mejores restaurantes del mundo de 2016. A este chef peruano le gusta leer poesía, en su dieta diaria no puede faltar la palta (aguacate¹⁷), está enamorado de su Lima natal y está empeñado en¹⁸ conseguir el bienestar de Perú a través de la cocina.

Su último libro es *Sazón en acción. Algunas recetas para el Perú que queremos*, publicado por la editorial Mitin en 2016.







Gastronomía



Texto:

Ají de Gallina



Revista PuntoyComa
n° 64

- https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hce-media-privado/muestras_pyc/puntoycoma64_muestra.pdf

Actividad 1

- Vamos a entrenar con las palabras del texto:

receta	arroz
rojas	reservar
rodajas	ricas
chorro	responsables
rallado	restaurantes

Otras palabras:

- rico
- barril
- jarro
- churro
- berro
- parra
- raíz

Una cena Peruana

Actividad 2...

- Ustedes invitaron unos amigos a cenar y necesitan prepararles la cena. Para eso, deben elegir:
 - la entrada
 - el plato principal
 - la bebida
 - el postre
- Al final, van a presentar al grupo.



<https://bit.ly/3TN3E0s>

Repasando...



(Anexo 5 – Slides Aula 3)

Lejos de la ciudad

Muerdo

Vengo del aire caliente que mueve el cañaveral
Traigo el olor a mi gente de limón y de azahar
Vengo de andar la vereda del agua por el brazal
Del granado y de la higuera, de sombra pa' descansar
Lejos de la ciudad
De sombra pa' descansar
Lejos de la ciudad
Vengo de un surco en la tierra
De sangre para sembrar
Del sudor con que se riega
La flor de la libertad
Vengo de un pueblo valiente
De gente que lucha el pan
Con las uñas y los dientes
Frente a esos otros que van
Vendiendo el suelo que pisan
Tratándote de comprar
Y no conocen la vida
Y son esclavos del mal
Andan con falsa sonrisa
Y rondan la oscuridad
No saben de dónde vienen
Y menos adónde van
Lejos de la ciudad
Lejos de la ciudad
Lejos de la ciudad
Lejos de la ciudad
Soy de caminos de piedras
De calles sin asfaltar
Mi abuela no fue a la escuela
Pero aprendió luchar

Fue una niña de la guerra
Y por eso sabe más, que esos
Intelectuales que hablan en la capital, de...
De la izquierda y del... del progreso
Aunque pagan con divisa hasta los besos
Van de revolucionarios
Teorizan en lo ajeno
Y son parte del problema, aunque se nieguen a verlo, y yo
Lejos de la ciudad
Lejos de la ciudad
Lejos de la ciudad
Lejos de la ciudad

Fonte: Musixmatch

Compositores: Jose Miguel Alfaro Gonzalez / Gustavo Alberto Pinochet Iturriaga

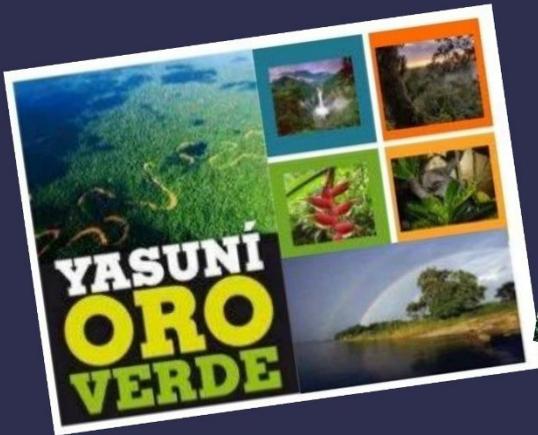


Conociendo Hispanoamérica...

Ecuador

Clase 3

Parque Nacional Yasuní



<https://bit.ly/3eBADO6>



<https://bit.ly/3L8Rf2Z>

Á PARQUE NACIONAL YASUNÍ Share



Watch on  YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=fu5rGzDDrIs>

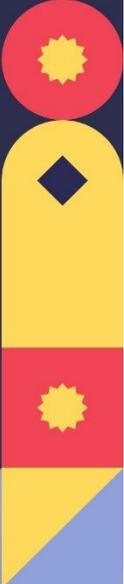


Canción: Lejos de la ciudad



MUERDO - Lejos De La Ciudad - Video Oficial Share

Watch on  YouTube





Escucha la canción y rellena los huecos

Actividad

- Vamos a entrenar con las palabras de la canción:

aire
vereda
tierra
riega
sonrisa

rondan
guerra
revolucionarios

Otras palabras:

- corral
- horror
- error
- narre
- rubí
- bírria

Repasando...



(Anexo 6 – Slides Aula 4)

Querida muerte (No nos maten)

Renee Goust

Si observas desde afuera no lo notas
pero una duda crece en mi cabeza
¿Será que lo mejor es ir a prisa
mientras doy vuelta en la esquina
de los ojos que me acechan?
¿Será que les aguanto la mirada?
¿O será mejor andar
y dar la vuelta en otra cuadra?

La otra cuadra es un poco lo mismo
Ciudad exponencialmente pesada
¿Será que sólo soy placer gratuito?
¿un anaquel abastecido?
“Mire a ver si algo le agrada”
¿Será que en esta curva de cadera
mi vida corre peligro
más que en la de carretera?

Mi madre me decía “ten cuidado”
Mejor no andar de noche por las calles
Y fijate muy bien que cualquier trago que te tomes
te lo sirvan cuando estés ahí delante
A mis hermanos no se qué les dijo
No se si le mortifique
que alguna mujer los mate

Ay, querida muerte
No, no vengas hoy
Ay, querida muerte
No vengas hoy

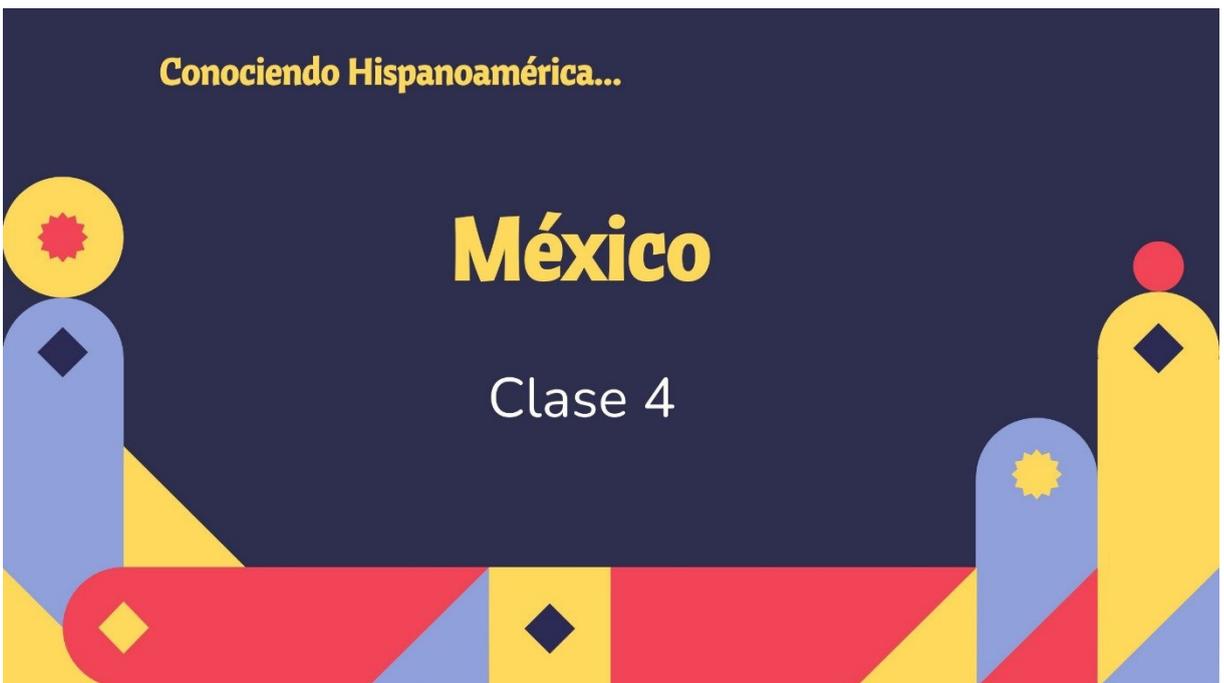
No todas correremos con la suerte
 Estar de suerte ahora es estar viva
 Ahora estar de suerte es que tu novio
 no resulte violador, abusador o feminicida
 Ahora estar de suerte es que a la muerte
 No le guste tu cintura y en su troca no te siga

Yo ya no sé qué hacer con esta rabia
 Lo mismo mis amigas y pareja
 Denuncias y denuncias y denuncias y denuncias
 y nomás no se ve nadie tras las rejas
 Están libres afuera emborrachando a alguna chica
 para ver si en unas horas la cortejan

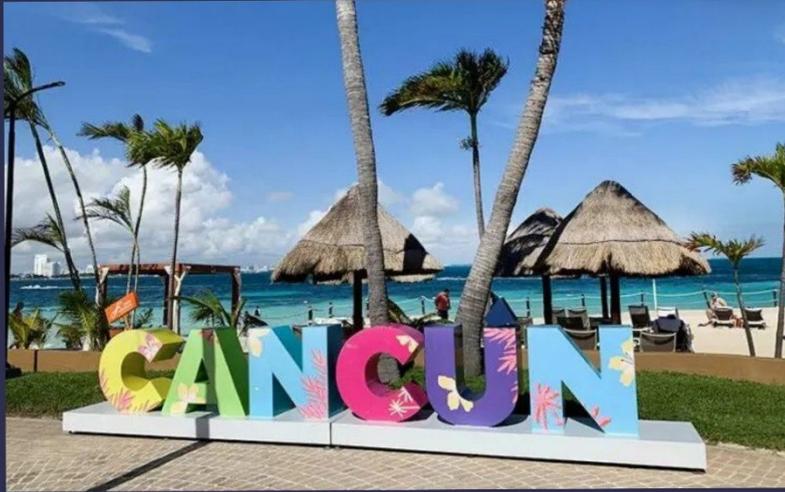
Ay, querida muerte
 No, no vengas hoy 2x
 Ay, querida muerte
 No vengas....

(No nos maten, no,
 Ya no nos maten
 No nos maten, no,
 Ya no nos maten)

Si observas desde afuera no lo notas
 pero una duda crece en mi cabeza
 ¿Será que lo mejor es ir a prisa
 mientras doy vuelta en la esquina
 de los hombres que me acechan?
 ¿Será que les aguanto la mirada?
 ¿O será mejor andar
 y dar la vuelta en otra cuadra?



Mejor destino playero: Cancún



<https://bit.ly/3qTuir6>



https://www.youtube.com/watch?v=_sgERIYIQIE



Canción: **Querida Muerte (No nos maten)**



Querida Muerte (No Nos Maten) Lyrics Video - Renee Goust

Watch on  YouTube

The image shows a YouTube video player with a dark background. At the top, the title 'Querida Muerte (No nos maten)' is written in yellow. Below the title is a video player showing three women standing in front of a brick wall. The woman on the left holds a black sign with 'NO' written on it. The woman in the middle holds a black sign with 'NOS' written on it. The woman on the right holds a black sign with 'MATEN' written on it. A red play button is overlaid on the video. To the right of the video player is a vertical decorative bar with a red circle containing a yellow sun, a yellow diamond, and a red circle containing a yellow sun. At the bottom left of the video player, there is a 'Watch on YouTube' button.

Actividad

- Vamos a entrenar con las palabras de la canción:

corre
carretera
correremos
resulte

rabia
pareja
rejas
emborrachando

Otras palabras:

- roto
- cerril
- perra
- arroz
- gorra

The image shows a dark blue background with the title 'Actividad' in yellow. Below the title is a bullet point 'Vamos a entrenar con las palabras de la canción:'. To the left of this bullet point are four words in orange: 'corre', 'carretera', 'correremos', and 'resulte'. To the right of these words are four words in green: 'rabia', 'pareja', 'rejas', and 'emborrachando'. To the right of these words is a list of 'Otras palabras:' in light blue, followed by five words in light blue: 'roto', 'cerril', 'perra', 'arroz', and 'gorra'. On the right side of the slide is a vertical decorative bar with a red circle containing a yellow sun, a yellow diamond, and a red circle containing a yellow sun. At the bottom right of the slide, there is a blue triangle.

