

TRANSFERÊNCIAS FONOTÁTICAS DO PORTUGUÊS PARA A LÍNGUA INGLESA EM SITUAÇÃO DE AQUISIÇÃO: A PRODUÇÃO DE *CLUSTERS* COM INÍCIO /S/

Renata Teixeira da Vitória*

RESUMO O presente artigo tem como principal objetivo verificar a transferência de características da L1 na produção de *clusters* com início /s/ + C em inglês como língua estrangeira (LE). A primeira hipótese considerada foi a de que pode ocorrer a inserção de uma vogal epentética a fim de tornar a pronúncia mais confortável, visto que o *cluster* mencionado não ocorre no português do Brasil (L1), acompanhada ou não de sonorização, dependendo da consoante seguinte. O tempo de exposição à LE foi a segunda hipótese levada em consideração. Foi feita uma comparação entre alunos de nível intermediário e avançado. O *corpus* foi formado por *clusters* em início absoluto, precedidos de soantes, não soantes, e precedidos de vogais. Foi lido por um nativo, falante de inglês, três alunas de nível intermediário e três de nível avançado, todas cariocas. Os enunciados foram gravados em um estúdio em fita de cromo e transpostos para o CD em forma de arquivo sonoro através do programa de análise acústica PRAAT. O objetivo foi verificar se realmente houve inserção de vogal epentética ou sonorização da fricativa /s/. Por fim, foram apresentadas as conclusões quanto à relevância daquilo que já foi mencionado nas hipóteses originais.

PALAVRAS-CHAVE: LE (Língua Estrangeira); L1 (Primeira Língua); *Cluster*.

ABSTRACT: One of the main goals in this article is to verify the transference of characteristics from the first language, in terms of the production of *clusters* starting with /s/ + C in English as a foreign language (EFL). The first hypothesis considered was the occurrence of an epenthetic vowel in order to turn the pronunciation more comfortable, having in mind that the mentioned *cluster* does not occur in Brazilian Portuguese. It was also considered the possibility of /s/ to be produced as sonorous, depending on the following consonant. The time the EFL learners had been learning the language was the second hypothesis taken into consideration. A comparison

* Renata Teixeira da Vitória é Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Substituta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe.

between intermediate and advanced students was proceeded. The data were formed by *clusters* either in absolute beginning, or preceded by sonorous and non-sonorous consonants, as well as by vowels. The sentences in the *corpus* were read by an English native speaker and six Cariocas, three intermediate and three advanced students. The statements were recorded in studio in a chromo cassette tape and afterwards transferred to a CD in the form of sonorous files through the acoustic program PRAAT. The objective was to verify whether an epenthetic vowel was inserted or not as well as the occurrence of sonorization of the fricative /s/. Finally, conclusions were presented about the relevance of what had been already mentioned in the original hypotheses.

KEY WORDS: EFL (English as a Foreign Language); Mother Tongue; Cluster.

1 – Preliminares

Muitas das dificuldades apresentadas por aprendizes em relação à pronúncia, não se dão apenas pela constituição de determinados sons, mas também por causa da posição que eles ocupam em relação a outros sons. Todas as línguas possuem regras que determinam as posições em que cada som ou seqüência de sons pode aparecer – são as chamadas regras fonotáticas.

Quando um indivíduo se dispõe a aprender uma língua estrangeira, nota-se, com bastante freqüência, a transferência de determinadas características de sua primeira língua para a língua-alvo.

Assim é que, ao adquirir a língua inglesa como LE (língua estrangeira), o falante brasileiro apresenta algumas dificuldades fonético-fonológicas devido à interferência de sua primeira língua (L1) sobre a língua-alvo. De acordo com Prator & Robinett (1985, 174), quando um estudante de língua inglesa tem de produzir uma palavra cujos sons estejam em posições não previstas na língua materna, este estudante apresenta problemas ao pronunciar tal palavra.

O presente estudo visa a analisar as estratégias empregadas por falantes da língua portuguesa ao lidarem com o inglês em situação de aquisição, na produção dos *clusters*¹

¹ Entende-se por *clusters* as “seqüências de duas ou mais consoantes dentro de uma sílaba” (Prator & Robinett: 1985, 174).

formados por /s/ + C em início de sílaba, em razão destes grupos consonantais violarem as regras fonotáticas do português que proíbem tais seqüências tautossilábicas (à exceção daquelas formadas por oclusiva ou fricativa labial + líquida). Ao emitir os referidos *clusters* do inglês, os falantes do português do Brasil inserem a vogal anterior alta /i/ antes de /s/, desencadeando, em seguida, um processo de ressilabação que irá separar os constituintes do *cluster*. Esta é uma das estratégias abordada no presente estudo.

As hipóteses consideradas neste artigo são **a)** a ocorrência de transferência de características fonético-fonológicas do português do Brasil, como a inserção de vogal epentética e assimilação de sonoridade, na produção dos *clusters* com início /s/ + C por aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira (LE), e **b)** o tempo de exposição à LE como fator inibidor tanto à inserção de vogal epentética como à assimilação de sonoridade. O objetivo, portanto, desta pesquisa é analisar qual a real diferença entre a produção do nativo e a produção dos aprendizes com vistas a saber se realmente ocorre o processo de ressilabação através da inserção da vogal epentética /i/ e até que ponto as regras fonológicas do português interferem na pronúncia dos informantes. Primeiramente serão apresentadas algumas teorias referentes à constituição silábica, bem como os processos fonológicos que são sensíveis à sílaba e que operam em contexto de sândi externo. A sílaba será tratada aqui exclusivamente como uma unidade fonotática, considerando-se sua constituição de superfície. É a partir dela que o aprendiz de LE realiza as acomodações (*cf.* Freitas, 1984:31-33).

Este trabalho poderá oferecer subsídios ao aprendiz de Inglês como LE a tentar eliminar, ao máximo, alguns traços mais marcantes de seu sotaque de estrangeiro.

É fundamental que o aprendiz conheça as diferenças fonotáticas entre a língua-alvo e sua própria a fim de que a comunicação seja ainda mais efetiva.

2.1 – A Sílaba

Os quadros a seguir apresentam as principais diferenças de estruturação silábica existentes no português e no inglês no nível fonético. Estas duas línguas diferem não só quanto ao número dos segmentos permitidos em cada constituinte, como também quanto à sua natureza e possível seqüenciação.

Estrutura Máxima**QUADRO I** – Ataque em início de palavra (Freitas e Neiva, 2002)

Inglês #CCC		Português #CC	
#C ₁	C ₂	#C ₁	C ₂
[s]	[p] [t] [k] [f] [m] [n] [l] [w]		
[k] [g] [p] [b] [f] [t] [d] [T] [Σ] [h] [m] [n] [v]	[l] [r] [w] [y] [l] [r] [w] [y] [r] [w] [y] [r] [w] [r] [w] [y] [y]	[k] [g] [p] [b] [f] [t] [d] [v]	[l] [P] [w] [l] [P] [P]
#C ₁ C ₂	C ₃		
[sk] [sp] [st]	[l] [r] [w] [y] [l] [r] [y] [r] [y]		

QUADRO II – Coda em final de palavra (Freitas e Neiva, 2002)

Inglês	Português
CCC#	C#

Blevins (1995) faz referência à intuição de falantes nativos de muitas línguas em relação ao número de sílabas existentes em uma palavra. Tal intuição também diz respeito à divisão silábica. “Se a fonologia é, em parte, o estudo das representações mentais da estrutura sonora, tal intuição, portanto, apóia a visão da sílaba como constituinte fonológico plausível.” (Blevins: 1995, 210).

Semelhante à intuição do nativo, à qual Blevins (1995) faz referência, temos a *consciência fonológica* – capacidade que o ser humano possui de “refletir conscientemente sobre os sons da fala.” (Lamprecht et al., 2004: 179). Existem três níveis de consciência fonológica, são eles: o nível das sílabas, o nível das unidades intra-silábicas e o nível dos fonemas. O nível das sílabas diz respeito à habilidade do indivíduo de dividir as palavras em

sílabas. As unidades intra-silábicas compreendem o Onset e a Rima. Ao identificar semelhanças nos sons iniciais das palavras, o indivíduo está reconhecendo as aliterações (e.g. **prato** – **preto**), e ao identificar semelhanças nos sons finais das palavras, as rimas estão sendo identificadas. A rima pode englobar, além da Rima da sílaba (e.g. **café** – **boné**), a sílaba inteira (e.g. **salão** – **balão**) ou mais de uma sílaba (e.g. **chocolate** – **abacate**).

Diller (**in**: Hester, 1970) comenta a respeito do fenômeno da universalidade das línguas. Segundo ele, as línguas não são de todo diferentes, e, num nível abstrato, todas as línguas humanas são, de alguma forma, similares. Todas as línguas, por exemplo, possuem sentenças que são construídas por palavras, possuem uma gramática, e todas as palavras são constituídas por segmentos distintos.

2.1.1 – Processos fonológicos sensíveis à sílaba

Àquelas regras determinantes das posições que cada som ou seqüência de som pode ocupar, chamamos de *regras fonotáticas*. A violação de tais regras implica mudança de posição do segmento, e tais mudanças podem desencadear *processos fonológicos*, definidos por Stampe (apud Yavas, Herandorena e Lamprecht, 2002) da seguinte forma:

“Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil”.²

Segundo Shibatani (1973, p.p. 87-88), os segmentos que compõem o sistema sonoro de uma língua provêm de um sistema universal. Foneticamente, uma língua será diferente de outra, pois cada uma possui, de forma idiossincrática, suas restrições em relação aos segmentos e às suas características. Tais restrições receberam o nome de *restrições fonéticas de superfície* (*SPCs* – ‘*Surface Phonetic Constraints*’), e representam as generalizações do padrão fonético de uma língua, possibilitando ou não as combinações de elementos no nível fonético.

Shibatani (1973, p. 94-95) afirma ainda existir uma realidade psicológica que gira em torno das *SPCs*. Segundo ele, o falante de uma língua é capaz de julgar se uma dada forma sem sentido é possível ou não em sua língua. Tal reação é tida como importante evidência para a realidade psicológica de uma estrutura internalizada.

² Yavas, Herandorena e Lamprecht (2002: 90).

Aprendizes cariocas, ao tentarem adquirir uma língua estrangeira, transferem muitas características próprias de sua língua materna para a língua alvo, no caso do presente estudo, o inglês. Ao tentar pronunciar determinadas palavras que vão de encontro às regras fonotáticas de sua língua, os aprendizes lançam mão de alguns recursos, que serão vistos mais adiante. Tais recursos servem para que o falante se sinta mais confortável em relação à pronúncia.

Istre (1980) classificou os processos fonológicos da seguinte forma: *assimilação, dissimilação, redução, epêntese, metátese, ditongação, neutralização e reduplicação*.

No presente estudo, porém, serão tratados somente aqueles processos envolvidos nas estratégias de adaptação utilizadas na produção de *clusters* com início /s/ por falantes cariocas. São eles os processos assimilatórios e a epêntese vocálica.

Ocorre *assimilação* quando um segmento adquire os valores dos traços de outro segmento. Pode haver assimilação dos traços consonantais por outra consoante, dos traços vocálicos por uma consoante, dos traços vocálicos por uma vogal, ou dos traços consonantais por uma outra vogal. Em todos os casos há um *assimilador* e um *assimilado*. A assimilação será *progressiva* se o assimilador preceder o assimilado. Caso contrário, a assimilação será *regressiva*.

A assimilação dos traços consonantais por outra consoante se dá quando os traços de uma consoante são adquiridos por outra. Este tipo de assimilação ocorre, por exemplo, quando alguns aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira produzem um *cluster* constituído de /s/ + uma consoante sonora: /s/ adquire sonoridade da consoante que o segue: *smoke* → [z]moke. Neste caso, como /s/ (assimilado) copiou a sonoridade da consoante seguinte /m/ (assimilador), temos um caso de assimilação regressiva, que é bastante comum no português. No inglês é mais freqüente a assimilação progressiva, comum nas terminações de plural (e.g. cats [kɒts]/bags[bægz]), na terceira pessoa do singular (e.g. cooks [kʊks]) e no tempo passado regular (cooked [kʊkt]).

A *epêntese* refere-se à inserção de um segmento. É um processo fonológico motivado pela necessidade de atingir uma sílaba menos complexa ou padrão que seja aceitável de acordo com a estruturação fonológica de determinada língua. De acordo com Blevins (1995: 225, 226) a epêntese é considerada uma estratégia para salvar seqüências não silabificáveis, envolvendo algumas regras, tais como: (1) regras de epêntese preferencialmente envolvem segmentos sem apoio vocálico no início de palavras, como onsets; (2) regras epentéticas preferencialmente

envolvem segmentos sem apoio vocálico no final de palavras, como codas; (3) regras epentéticas podem ser sensíveis à estrutura morfológica.

Segundo Hooper (1976), em espanhol, os clusters constituídos por /s/ + um segmento consonantal, assim como no português, não são permitidos. Quando tais clusters aparecem na língua espanhola através de empréstimos, há a inserção de um /e/ epentético antes do cluster. A epêntese provoca a criação de uma sílaba extra. O /s/ e a consoante que o segue são separados. O /s/ passa então a ocupar posição final na sílaba, e a outra consoante inicia a próxima sílaba. De acordo com os princípios universais que envolvem a inserção ou o apagamento da vogal, discutidos em Hooper, “a vogal epentética deve sempre ser a vogal mínima ou aquela cujas características são copiadas de um segmento próximo; tal vogal é normalmente idêntica a uma vogal próxima, embora em alguns casos consoantes próximas provoquem influência.” (Hooper: 1976, 234). Ela afirma ainda que no português do Brasil, as vogais altas, que possuem menor grau de abertura, são as melhores candidatas à epêntese. Na última sílaba de uma palavra, as vogais médias são reduzidas a vogais altas, como por exemplo: pronto → [prontu]/sabe → [sabi]. Observe o quadro abaixo apresentado por Burquest & Paine (1993:101):

Segmentos com maior grau de abertura
(maior sonoridade)

↑
vogais baixas (abertas)
vogais médias
vogais altas (fechadas)/glides
flaps
laterais
nasais
fricativas sonoras
fricativas surdas
plosivas sonoras
plosivas surdas
↓
plosivas complexas

Segmentos com menor grau de sonoridade
(menor sonoridade)

O português do Brasil possui uma regra epentética em que o /i/ é inserido para evitar o travamento fonético por uma não soante no final da sílaba, como em *advogado* → [adZivogadu]. Tanto /i/ quanto /u/ aparecem como vogais preferenciais em processos de redução de timbre, mas somente /i/ atua como vogal epentética. Isto provavelmente acontece devido à força adicional que a vogal posterior adquire por ser arredondada (i.e, possuir um traço a mais em sua descrição), o que a torna mais forte que a vogal anterior. A vogal anterior, portanto, como a mais fraca, se torna a escolha natural para a regra que envolve a inserção.

2.2 – Aquisição de segunda língua

Segundo Littlewood (1984), *língua estrangeira* diferencia-se de *segunda língua*, pois esta última possui funções sociais na comunidade onde é aprendida; a língua estrangeira, ao contrário, é aprendida a fim de estabelecer comunicação com membros de outra (s) comunidade (s). Littlewood (1984:2), entretanto, assim como Ellis (1985:5), opta por utilizar apenas o termo *segunda língua* ao referir-se às duas funções acima mencionadas.

Independente dos propósitos envolvidos existe um aspecto geral que é comum a todos os aprendizes: a tentativa de adquirir certas habilidades que, apesar de novas, são familiares.

De acordo com Diller (in: Hester, 1970), os seres humanos têm a capacidade de superar os mais difíceis obstáculos na aquisição de uma língua. Crianças cegas, por exemplo, adquirem uma língua tão facilmente quanto aquelas que não possuem nenhum tipo de deficiência visual; crianças ouvintes, filhas de pais surdo-mudos podem adquirir uma língua oral sem que haja problema. Entretanto, o teórico afirma ainda que o processo de aprendizagem de língua não é algo “mágico”, nem se dá de forma automática. A mera exposição a uma determinada língua estrangeira, tanto no país onde tal língua é falada, quanto numa sala de aula, não garante que o indivíduo aprenderá aquela língua. As línguas não serão aprendidas se não houver uma situação significativa de uso. A aprendizagem só ocorrerá quando houver pessoas que falem aquela língua, e que respondam perguntas do tipo “o que é isto?”, “por quê?”, etc. a fim de que a comunicação seja estabelecida.

A crença mais difundida que gira em torno do aprendizado de línguas é que o adulto nunca será tão bom quanto a criança ao aprender uma língua estrangeira, e, ao contrário desta, terá que se esforçar bastante. Wilder Penfield (apud Hester, 1971) levou esta idéia em

consideração, usando como justificativa as mudanças que ocorrem no cérebro durante a adolescência. O amadurecimento do cérebro, entretanto, não será uma desvantagem para o adulto. Este pode raciocinar de forma mais efetiva se o compararmos com a criança, e isto permitirá que ele aprenda línguas estrangeiras mais rapidamente do que a criança. Esta, possivelmente, terá melhor desempenho no que diz respeito à pronúncia, mas em vocabulário e gramática, o adulto conseguirá superá-la. Muitos adultos, inclusive, mantêm sua própria identidade através da preservação de seu sotaque estrangeiro.

Segundo Flynn (1988), a aquisição de L2 pelos adultos envolve aprendiz que já atingiram maturidade, não só em relação à sua primeira língua, mas também maturidade cognitiva.

O modelo que serve de parâmetro para o estudo de aquisição da linguagem no artigo de Flynn, mencionado anteriormente, é o de Chomsky. De acordo com o teórico, todos os indivíduos estão uniformemente capacitados a adquirir língua devido à faculdade inata da linguagem, descrita também como ‘mecanismo de aquisição de linguagem’. A criança, portanto, possui princípios inatos que irão guiá-la na tarefa de adquirir uma língua. Tais princípios constituem a chamada Gramática Universal (GU), que caracteriza a faculdade da linguagem como algo biologicamente determinado e necessário para a aquisição de uma primeira língua (L1). Flynn julga bastante razoável assumir que os princípios da GU também desempenham importante papel na aquisição de segunda língua (L2).

3 – A Análise dos *Clusters* com Início /s/

De forma a verificar as transferências por parte de alunos em processo de aprendizagem do inglês como LE, foram selecionadas algumas orações para constituírem o *corpus* do presente estudo.

A escolha de um *corpus* formado sob controle justifica-se, pois, primeiramente, a estrutura sintático-semântica das orações deveria ser simplificada, na medida do possível, uma vez que os alunos de nível intermediário ainda não possuíam um nível de proficiência adequado em inglês que lhes permitisse interpretar e emitir com naturalidade estruturas complexas. Além disso, uma consulta prévia a jornais e revistas mostrou que seria tarefa difícil cobrir toda a gama de *clusters* e contextos de realização que eram interessantes para o presente estudo, com o risco

de esbarrar em estruturas que, como previamente mencionado, não seriam adequadas para submeter à leitura por parte de aprendizes de nível intermediário.

A partir de consulta ao *Manual of American English Pronunciation*, de Prator & Robinett (1985), foram destacados os *clusters* com início /s/, em posição de onset silábico, problemáticos para falantes brasileiros, a saber: /sɒ/, /sɔ/, /sɔː/, /sɪ/, /sɪn/, /sɪp/, /sɪt/, /sɪkəl/, /sɪpəl/, /sɪkr/, /sɪpr/, /sɪtr/, /sɪkɔ/, /sɪkɪ/, /sɪpɪ/ (cf . anexo). O *corpus* foi levantado com ajuda do dicionário Oxford Advanced Learner's Dictionary (1948) e constitui-se da seguinte forma:

CLUSTERS EM INÍCIO ABSOLUTO:

1. *Spheres* are solid figures that are entirely round.
2. *Sphagna* grow in wet areas.
3. *Skydiving* is something very dangerous.
4. *Skipping* rope is a very good exercise.
5. *Spending* too much money like this, you will never be able to buy a new car.
6. *Speak* lower, please. The kids are sleeping.
7. *Steve* told me he is very excited about the trip.
8. People usually have roommates. *Still*, I prefer a place of my own.
9. *Slum* children also have the right to be treated with respect.
10. *Sleep* well, Jane! Good night!
11. *Smoking* is a very bad habit.
12. *Small* groups of students were discussing the problem.
13. *Snails* have been eating our lettuce.
14. *Snorkeling* is a very exciting sport.
15. *Sclerosis* is a very serious disease.
16. *Sclerotic* people need serious treatment.
17. *Splitting* the students up into small groups is good for their development.
18. *Splashdown* is scheduled for one o'clock.
19. *Scram!* I don't want you here!
20. *Scrambled* eggs is my favorite dish.
21. *Spring* is coming. What are you going to do?
22. *Spreading* the news is not what I did.

23. *Strong* guys are very attractive in my opinion.
24. *Strike* her name off the list.
25. *Squeeze* and hug me. Let's forget about everything.
26. *Squaring* off some wooden planks, we can make new bookshelves.
27. You had better tell the truth. *Skewing* the results is not nice.
28. *Spew up* everything now!

CLUSTERS PRECEDIDOS DE CONSOANTES NASAIS

29. My books are *downstairs*.
30. If I were you, I wouldn't organize my books on *small* bookshelves. I'd buy a big one.

CLUSTERS PRECEDIDOS DE VIBRANTES

31. Those articles are *small*.
32. When I arrived at my friends', they were *still* sleeping³.

CLUSTERS PRECEDIDOS DE LATERAIS

32. When I arrived at my friends', they were still *sleeping*.
33. They were all *snatched* from the streets.

CLUSTERS PRECEDIDOS DE OCLUSIVAS

34. I thought I heard a noise *upstairs*.
35. The book "*Sleeping Beauty*" was read by the children yesterday.
36. If we take the *backstreet*, it will be faster.
37. Stop *smoking*. That's bad for your health.

CLUSTERS PRECEDIDOS DE FRICATIVAS

38. The story of the film is more exciting because of its *slight* ambiguity.
39. Please, do not make such a noise. Ted is *sleeping*.
40. These girls *spent* too much time on the phone last night.
41. Their *offspring* are very problematic.
42. I'm tired of *speaking*.

CLUSTERS PRECEDIDOS DE VOGAIS

43. Look at the *sky*!
44. Just put a *small* quantity of sugar.

³ Esta frase foi analisada em dois contextos, pois nela havia tanto um *cluster* precedido por vibrante ("were *still*" quanto um outro precedido por lateral ("still *sleeping*").

45. Jerry is so *smart*.

46. I *slept* very well last night.

47. The *streets* are very dirty.

Os informantes escolhidos para participar da pesquisa foram alunos que estavam em processo de aprendizagem do inglês como LE numa escola de inglês no Rio de Janeiro e um nativo, que serviu como modelo para confronto com os brasileiros. Ao todo, participaram 6 informantes brasileiras, e um informante norte-americano, natural da Califórnia. As aprendizes de inglês como LE estavam em diferentes estágios do processo de aquisição: 3 delas estavam no nível avançado e as outras 3 em nível intermediário, todas falantes nativas do português carioca.

A seleção de informantes em diferentes etapas da aprendizagem teve por objetivo verificar se o tempo de exposição à LE constitui ou não um fator relevante na influência da L1 na LE. As 3 informantes de nível intermediário estavam expostas à língua inglesa há 2 anos; 2 das informantes de nível avançado, há 4 anos; e a última aluna do estágio avançado, há 4 anos e meio. Vale ressaltar que os seis alunos não estudam inglês como LE desde o início na mesma escola e nunca estiveram em um país onde o inglês é falado como idioma nacional.

Quanto à metodologia de ensino, o curso de línguas acima mencionado, se enquadra na abordagem comunicativa.

De acordo com Gomes (2002:30), as principais características da abordagem comunicativa são: “a língua como comunicação dentro de um contexto, em vez de a língua como forma; as tarefas comunicativas usadas em sala de aula; os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua; o aprendiz deixa de ser visto individualmente para ser visto como membro de um grupo social que administra a sua interação em grupo”, dentre outras.

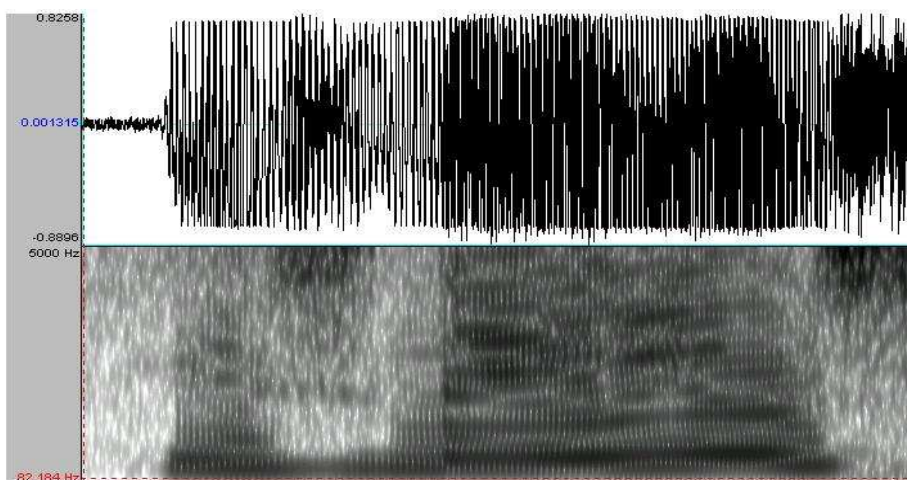
As frases que constituem o *corpus* foram lidas pelos informantes e gravadas em um estúdio. A gravação foi feita em princípio em fita cassete de cromo, e depois transferida para um CD no laboratório de línguas da Faculdade de Letras da UFRJ.

Como já foi mencionado, o *corpus* foi dividido em *clusters* em início absoluto, *clusters* precedidos de soantes e *clusters* precedidos de não soantes. Entretanto, as fichas entregues aos informantes para que lessem e depois efetuassem a gravação, não estavam organizadas desta

forma. Embora nenhum dos informantes tenha conhecimento de lingüística, isto foi feito para que nenhum deles percebesse do que se tratava a pesquisa, e fizessem a leitura das frases para a gravação da maneira mais natural possível.

Após as gravações, as orações foram arquivadas separadamente em arquivos sonoros através do programa de análise acústica PRAAT, versão 4.2.04⁴. Este programa foi utilizado a fim de verificar se realmente houve inserção ou não de vogal epentética e mudança na natureza da consoante /s/ que constitui o *cluster*. Todas as palavras que continham o cluster foram selecionadas, e, a partir dos espectrogramas que continham sua segmentação, foi feita uma análise dos formantes a fim de verificar se havia realmente a presença da vogal epentética, bem como a sonorização da consoante /s/. Observe o gráfico abaixo:

[izɛvɛψoos]



⁴ PRAAT é um programa de análise acústica criado por Paul Boersma och David Weenink do Departamento de Fonética da Universidade de Amsterdã. *Praat* encontra-se disponível na página <http://www.praat.org> ou <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

Gráfico da segmentação “snails” do enunciado “*Snails have been eating our lettuces*”, emitido pela informante 5, de nível avançado .

Para a análise dos gráficos do Praat, foi feita uma consulta ao Visible Speech (Potter, Kopp e Green, 1947) – um sistema desenvolvido para auxiliar a leitura de espectrogramas. De acordo com tal sistema, o espectrograma da vogal /i/ apresenta o primeiro formante (ou primeira barra) bastante próximo à base. Para a vogal /I/, o mesmo formante encontra-se um pouco mais distante da base. O segundo formante encontra-se mais alto em relação às outras vogais. Quanto mais baixas a língua e a mandíbula encontram-se ao pronunciar uma vogal, mais superior será a posição do primeiro formante, e, conseqüentemente, mais baixas serão as posições dos formantes 2 e 3.

A sonoridade pressupõe maior concentração de energia, o que torna os formantes mais escurecidos. A vogal /z/, portanto, apresenta uma barra escurecida na base do espectrograma, ao passo que o formante de /s/ aparece mais claro.

4 – Conclusão

Tornar-se consciente a respeito das diferenças fonético-fonológicas entre a primeira língua e a língua estrangeira que está sendo aprendida é interessante, pois uma boa pronúncia é importante para estabelecermos uma boa comunicação. Isto pelo fato de demonstrar segurança, domínio da língua, além de fazer com que o ouvinte compreenda mais rápido e facilmente a mensagem que está sendo passada. Esta consciência fonológica é o primeiro passo para uma produção adequada. É interessante, portanto, que o professor de LE desperte seus alunos para diferenças fonético-fonológicas existentes entre a língua materna e a língua estrangeira.

A necessidade de uma pronúncia “quase nativa” depende muito dos objetivos do aprendizado. Sem dúvida, é importante que o aluno tenha um bom desempenho ao falar a língua estrangeira a qual se propôs a aprender. Esta pronúncia adequada, porém, deixa de ser apenas importante e passa a ser fundamental se a necessidade do aprendiz é profissional ou de imersão total na comunidade anglo falante, pois as crenças e atitudes em relação ao tipo de sotaque de estrangeiro podem constituir um obstáculo para que o indivíduo atinja seus objetivos.

As transferências das quais tratou o presente estudo, a saber, epêntese vocálica e sonorização, são marcas de sotaque de estrangeiro em brasileiros aprendizes de inglês como LE.

Foi possível comprovar que os contextos em que a ocorrência de epêntese vocálica e/ou sonorização era prevista, realmente são favoráveis à sua ocorrência. Observe os quadros abaixo:

Quadro VIII - CONTEXTO: [s] + C so

Posição	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Sonorização e Epêntese	Percentual
Inicial	6	6	36	18	50%
Não inicial	11	6	66	59	89,4%
Geral	17	6	102	77	75,5%

Quadro IX - CONTEXTO: [s] + C su

Posição	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Epêntese	Percentual
Inicial	22	6	132	32	24,2%
Não inicial	9	6	54	23	42,6%
Geral	31	6	186	55	29,6%

É provável que o menor percentual de sonorização e epêntese em posição inicial, 50% contra os 89,4% em contexto não inicial, se deva ao fato de o aprendiz ter tido tempo suficiente para melhor se concentrar no início de sua produção. Note-se que, no caso de *clusters* envolvendo apenas consoantes surdas, a epêntese também apresentou índice mais elevado fora da posição inicial (42,6%).

Observe nos quadros X a XIII abaixo os percentuais referentes à epêntese vocálica e sonorização da consoante /s/ por nível de estudos. Note que apenas no quadro XIII as informantes de nível intermediário tiveram um melhor desempenho.

Quadro X - CONTEXTO: [s] + C so (posição inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Sonorização e Epêntese ⁵	Percentual
Intermediário	6	3	18	12	66,6%

⁵ Epêntese e/ou sonorização foram contabilizadas em conjunto porque no processo fonológico do português, /s/ assimila a sonoridade do segmento seguinte quando em coda. E estar na coda em início absoluto pressupõe a vogal.

Avançado	6	3	18	6	33,3%
----------	---	---	----	---	-------

Quadro XI - CONTEXTO: [s] + C so (posição não inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Sonorização e Epêntese	Percentual
Intermediário	11	3	33	30	90,9%
Avançado	11	3	33	29	87,8%

Quadro XII - CONTEXTO: [s] + C su (posição inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Epêntese	Percentual
Intermediário	22	3	66	18	27,2%
Avançado	22	3	66	14	21,2%

Quadro XIII - CONTEXTO: [s] + C su (posição não inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Epêntese	Percentual
Intermediário	9	3	27	7	25,9%
Avançado	9	3	27	16	59,2%

A presença de consoante sonora como segundo segmento formador do *cluster* pareceu favorecer a ocorrência da epêntese: fora da posição de início absoluto (*cf.* Quadros X e XI), especialmente, os índices foram bastante elevados.

Salvo o contexto inicial envolvendo apenas consoantes sonoras (*cf.* Quadro X), em que o desempenho das estudantes de nível avançado superou o desempenho das aprendizes de nível intermediário, nos demais contextos não se dá o mesmo. Ou os percentuais dos dois níveis muito se aproximam (*cf.* Quadros XI e XII) ou as alunas do nível intermediário chegam a suplantar as do nível avançado (*cf.* Quadro XIII).

É importante, no entanto, no que se refere a estes resultados, considerar que:

- 1) O presente estudo constitui uma primeira amostragem;
- 2) Seria válido, no futuro, ampliar o número de informantes e controlar fatores como: a) presença do indivíduo no país onde a LE em questão é falada; b) instituição de ensino

- (freqüentou apenas um curso de inglês desde o início da aprendizagem da LE?), o que pode implicar diferença de metodologia de ensino; c) ter tido ou não professor nativo;
- 3) Examinar a atenção que cada instituição e metodologia de ensino dedica a uma produção oral com o menor vestígio possível de marcas de sotaque de estrangeiro.

Referências bibliográficas

- BLEVINS, J. (1995) *The syllable in phonological theory*. In: GOLDSMITH, J. (org.) Phonological theory. Cambridge, Mass, Blackwell.
- BURQUEST, D. A. e PAYNE, D. L. (1993) Phonological Analysis. A publication of the summer institute of linguistics.
- COLLISCHONN, G. (1996) *A Sílabas em Português*. In: BISOL, L. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre. EDIPUCRS.
- CROWTHER, J. et al. (1948) Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press. 5ª edição.
- ELLIS, Rod. (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- FLYNN, S. (1988) *Nature of development in L2 acquisition and implications for theories of language acquisition in general*. In: FLYNN, S. & O'NEIL, W. Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Kluwer Academic Publishers.
- FREITAS, M. A. de. e NEIVA, A. M. S. (2000). *Estratégias fonotáticas na aquisição de inglês como LE e na nativização de empréstimos no Português*. In: KESTLER, I. M. F., NOGUEIRA, R. P. e MELO, S. B. *Estudos Anglo-Germânicos em Perspectiva*. Rio de Janeiro, UFRJ.
- GASS, S. (1988) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer*. In: FLYNN, S. & O'NEIL, W. Linguistic Theory in

Second Language Acquisition. Kluwer Academic Publishers.

GOMES, G. P. F. V. (2002) Características da Interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo. Dissertação de Mestrado, inédita. Brasília, Universidade de Brasília.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A. e STREVENS, P. (1965) The Linguistic Sciences and Language Teaching. Bloomington.

HESTER, R. et al. (1970) Teaching a Living Language. New York, Evanston, London, Harp & Row Publishers.

HOOPER, J. B. (1976) An Introduction to Natural Generative Phonology. New York Academic Press.

ISTRE, G. L. (1980) Fonologia Transformacional e Natural. Ensaio de Lingüística da UFSC. Núcleo de Estudos Lingüísticos. Florianópolis, SC.

KENYON, J. S. e KNOTT, T. A. (1953) A Pronouncing Dictionary of American English. Merriam-Webster INC., Publishers. Springfield, USA.

LAMPRECHT, R. et al. (2004) Aquisição Fonológica do Português. Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para terapia. Atmed Editora S.A. Porto Alegre, RS.

LITTLEWOOD, W. (1984) Foreign and Second Language Learning. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

POTTER, R. K., KOPP, G. A. e GREEN, H. C. (1947) Visible Speech. D. Van Nostrand Company, INC., Nova Iorque.

PRATOR, Jr., CLIFFORD, H. e ROBINETT, B. W. (1985) Manual of American English Pronunciation, 4ª ed., Nova Iorque, Harcourt Brace & Co.

RAMOS, S. G. M. (2000) Métodos de Ensino de Segunda Língua e Língua Estrangeira na Perspectiva da Formação do Professor. Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v.1, n.1, p. 145-149.

SHIBATANI, M. (1973) The Role of Surface Phonetic Constraints in Generative Phonology. Language, vol. 49, n.1, p. 87 – 105.

YAVAS, M., HERNANDORENA, C. L. M. e LAMPRECHT, R. R. (2001) Avaliação Fonológica da Criança. Porto Alegre. Artmed Editora. 2ª edição.