Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós Graduação em Letras / Linguística

Émerson Lopes Cruz

OS ERROS DE PRONÚNCIA ENCONTRADOS NA PRODUÇÃO DE AGRUPAMENTOS CONSONANTAIS (*CONSONANT CLUSTERS*) POR ALUNOS BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS

Juiz de Fora
2008

ÉMERSON LOPES CRUZ

OS ERROS DE PRONÚNCIA ENCONTRADOS NA PRODUÇÃO DE AGRUPAMENTOS CONSONANTAIS (*CONSONANT CLUSTERS*) POR ALUNOS BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Sandra Helena Correia Monteiro.

JUIZ DE FORA
2008

Cruz, Emerson Lopes.

Os erros de pronúncia encontrados na produção de agrupamentos consonantais (*consonant clusters*) por alunos brasileiros aprendizes de inglês. -- 2008.
73 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

1. Lingüística – Análise. I. Título.

CDU 801.731.1

Émerson Lopes Cruz

OS ERROS DE PRONÚNCIA ENCONTRADOS NA PRODUÇÃO DE AGRUPAMENTOS CONSONANTAIS (*CONSONANT CLUSTERS*) POR ALUNOS BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração em Lingüística, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Sandra C. Monteiro

Profª. Doutora Sandra Helena Correia Monteiro (Orientadora – UFJF/UFF)

Cláudia Nívia Roncarati de Souza

Profª. Doutora Cláudia Nívia Roncarati de Souza (UFF)

Amitza Torres Vieira

Profª. Doutora Amitza Torres Vieira (UFJF)

Juiz de Fora
2008

À minha mãe (*in memoriam*) – parte indissociável de mim, de minha personalidade, de minhas experiências e, especialmente, de minhas carinhosas e saudosas memórias.

AGRADECIMENTOS

Direta ou indiretamente, inúmeros são aqueles que participaram desta conquista em minha vida e, por isso, merecem meus sinceros agradecimentos. Gostaria de agradecer, principalmente:

A Deus, por Sua constante presença, iluminando-me e guiando-me pelos caminhos das adversidades e permitindo-me perceber minhas potencialidades e limitações, mantendo-me perseverante e tenaz em minhas decisões.

Às diretoras Ir. Christina Maria Pastore e Júlia Teresa Paulo Rodrigues, pelo constante apoio, motivação e flexibilidade em organizar os meus horários para que este curso pudesse ser realizado.

Aos alunos do Curso de Letras da Instituição de Ensino Superior Particular pesquisada, que gentil e voluntariamente participaram das aplicações dos experimentos, emprestando suas vozes e, assim, viabilizando a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos do curso de mestrado, que me acompanharam nessa trajetória e compartilharam comigo de suas vastas experiências de vida. Tenham certeza que nosso convívio e amizade são e serão inesquecíveis!

Aos meus amigos de longa data, Ângelo, Alessandra, Igor, Luiz Fernando, Milena, Nery, Rita, Sandro, e, em especial, Antonio Luiz – por nossas discussões, reflexões e por suas detalhadas revisões às muitas versões deste trabalho – que, em diversos momentos durante o percurso desta pesquisa, souberam pacientemente aceitar e compreender minha ausência.

Aos meus Professores de graduação e pós-graduação, que me despertaram para o prazer dos estudos, da pesquisa e renovaram constantemente minha paixão pela profissão de Professor.

À minha orientadora e Professora Sandra Helena Correia Monteiro, por nossas profícuas discussões, por sua garra obstinada, perseverança e perfeccionismo, apesar da montanha-russa de emoções por que passei no decorrer deste curso de mestrado.

"O dom da fala foi concedido aos homens não para que eles enganassem uns aos outros, mas sim para que expressassem seus pensamentos uns aos outros".

(Santo Agostinho)

RESUMO

Esta dissertação busca: (1) entender as motivações para os erros fonético-fonológicos produzidos por alunos brasileiros universitários aprendizes do Inglês, principalmente no que se refere à dificuldade desses alunos em produzir palavras que contêm agrupamentos consonantais (*consonant clusters*); e (2) contribuir para uma análise linguística e pedagógica, buscando mostrar a necessidade de mudança de paradigmas no ensino de Inglês com base em transformações histórico-político-sociais, causadas pela expansão da língua inglesa como fenômeno mundial, para que haja uma revisão dos parâmetros e consequente reformulação dos currículos utilizados atualmente no ensino do Inglês, inclusive e principalmente no Brasil. Para a execução da presente investigação, utilizamos pesquisa de orientação etnográfica e estudo comparativo entre o Português e o Inglês. Concluímos, em linhas gerais, que os brasileiros, não-nativos falantes do Inglês como L2, tendem a pronunciar palavras que contenham agrupamentos (*clusters*) ou sequências consonantais desfazendo-os, principalmente através do uso de um elemento epentético de valor [+ silábico], em geral a vogal [i], em face das diferenças fonético-fonológicas existentes entre o Português e o Inglês.

Palavras-chave: Fonologia Interlinguística. *Consonant Clusters.* Estrutura Silábica.

ABSTRACT

This thesis aims at: (1) seeking to understand the motivations for the phonetic-phonological errors produced by Brazilian university students, English learners, mainly in what concerns the difficulty of those students in producing words which contain consonant clusters; and (2) contributing a pedagogical and linguistic analysis, trying to show the need for paradigm shifting in the teaching of English on the basis of recent historical, political, and social changes, caused by the spreading of the English language as a world phenomenon, so that there can be a revision of the parameters and consequent restructuring of the curricula presently adopted in English language teaching, mainly in Brazil. For the execution of this work, we made use of ethnographically-oriented research and carried out a comparative study of Portuguese and English. In general lines, we conclude that, as non-native speakers of English, Brazilians are likely to pronounce words which contain consonant clusters by splitting them, mainly through the use of an epenthetic [+ syllabic] element, in general the vowel [i], because of the existing phonetic-phonological differences between Portuguese and English.

Keywords: Interlinguistic Phonology. Consonant Clusters. Syllable Structure.

CHAVE DE PRONÚNCIA

Vogais / Vowels

IPA	PORTUGUÊS	INGLÊS
ʌ	---	l**u**ck
ɑ	c**a**sa	f**a**ther
ɒ	---	h**o**t
æ	---	f**a**t
ə	---	**a**way
e	p**ê**lo	---
ɛ	l**e**ve	f**e**ll
ɪ	---	k**i**ss
i:	---	s**ee**
ɔ	c**o**rda	m**a**ll
ʊ	---	p**u**t
u:	f**u**so	c**oo**l
aɪ	p**ai**	w**i**ne
aʊ	c**au**da	n**ow**
əʊ	---	b**oa**t
oʊ	c**ou**ve	b**oa**t
eɪ	p**ei**xe	r**ai**se
ɔɪ	paran**oi**co	n**oi**se

Consoantes / Consonants

IPA	PORTUGUÊS	INGLÊS
b	**b**ico	ta**b**le
d	**d**ado	**d**ad
f	**f**avo	**f**at
g	**g**ato	**g**ray
h	---	**h**at
j	quei**j**o	**y**es
k	**c**ada	**c**lue
l	**l**ado	**l**ip
ʎ	ca**lh**a	---
m	**m**ato	so**m**e
n	**n**ada	so**n**
ŋ	co**n**cha	sing
ɲ	u**nh**a	---
p	sa**p**ato	s**p**y
r	co**r**da	**r**ed
ʀ	ca**rr**o	---
ɾ	pe**r**a	le**tt**er
s	**s**apo	**s**ick
ʃ	fi**ch**a	**sh**ip
t	**t**eto	s**t**ay
tʃ	---	**ch**eck
θ	---	**th**ink
ð	---	**th**is
v	**v**aca	**v**ery
w	á**gu**a	**w**ant
z	**z**ebra	**z**ero
ʒ	**j**anela	plea**s**ure
dʒ	---	**j**u**dg**e

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Representação da expansão da língua inglesa, segundo a maneira como foi adquirida e é realmente usada.....17
Figura 2 – *Continuum* da Interlíngua.....25
Figura 3 – Estrutura Silábica segundo a Teoria Métrica da Sílaba.....30

QUADROS

Quadro 1 – Padrões combinatórios semelhantes entre Português e Inglês com duas consoantes.....35
Quadro 2 – Padrões combinatórios diferentes entre Português e Inglês com duas consoantes.....36
Quadro 3 – Padrões combinatórios diferentes entre Português e Inglês com três consoantes.....37
Quadro 4 – Padrões combinatórios diferentes entre Português e Inglês com quatro consoantes.....38
Quadro 5 – Principais erros produzidos por aprendizes brasileiros.....39
Quadro 6 – Classificação de pontuação do teste de compreensão auditiva.....43
Quadro 7 – Erros de pronúncia por adição.....49
Quadro 8 – Erros de pronúncia por supressão.....50
Quadro 9 – Erros de pronúncia por transformação.....50
Quadro 10 – Experimento I – produções orais dos 30 (trinta) sujeitos analisados.....51
Quadro 11 – Experimento II – produções orais dos 30 (trinta) sujeitos analisados.....51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **12**
2 A LÍNGUA COMO PRODUTO DE SEU CONTEXTO DE USO **15**
2.1 O Mito da *lingua franca* **15**
2.2 O Inglês como Língua Internacional e sua Relação com os *Cores* **17**
2.3 Nativos x Não–Nativos: Novas Normas e Padrões **22**
2.4 A Concepção de Interlíngua e Transferência **24**
2.5 A Inteligibilidade **25**
3 A ESTRUTURA DA SÍLABA **29**
3.1 A Sílaba do Português **31**
3.2 A Sílaba do Inglês **33**
3.3 A Sílaba do Português e a do Inglês **35**
3.4 Erros Fonético-Fonológicos Comuns aos Estudantes Brasileiros **39**
4 METODOLOGIA DA PESQUISA **41**
4.1 Caracterização da Pesquisa **41**
4.1.1 Metodologia da Pesquisa e o Corpus 42
4.1.2 Os Sujeitos Analisados 45
4.2 Os Experimentos **46**
4.2.1 Experimento I: Produção Oral com a Escrita como Suporte 47
4.2.2 Experimento II: Produção Oral sem a Escrita como Suporte 48
5 ANÁLISE DE DADOS **49**
5.1 Identificação e Categorização dos Erros 49
5.2 O Uso da Epêntese e Suarabácti 54
5.3 Dificuldades da Pesquisa 56
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **58**
REFERÊNCIAS **61**
ANEXOS **64**

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa cresce em número de falantes numa velocidade espantosa. Segundo Crystal (2003:29-71), esse fenômeno de expansão data das viagens marítimas às Américas e à Ásia. Jenkins (2003:2-8) ressalta que o número de falantes do Inglês subiu de uma estimativa de cinco a sete milhões no período do reinado da rainha Elizabeth I, em 1603, para aproximadamente um número de um e meio a dois bilhões no início do século XXI.

Assim, a partir do fato de que os falantes que usam o Inglês como língua de comunicação internacional – chamado por Kachru[1] (1988:5 *apud* Crystal, 2003:60) de 'círculo em expansão ou extensão' (termo melhor detalhado na seção 1.2) – já ocuparem cerca de 3/4 do total estimado de falantes de Inglês no mundo, tornando a interação em Inglês proporcionalmente mais possível entre dois não-nativos falantes do Inglês do que entre não-nativos e nativos, podemos perceber que há a necessidade concludente de questionarmos qual deveria ser o foco atual do ensino de pronúncia em língua inglesa. Aliado a isso, também há a necessidade de se reavaliar as metodologias e séries didáticas, adaptando-as e atualizando-as para um ensino de Inglês que potencialize a aprendizagem de nossos alunos rumo à comunicação internacional, isto é, metodologias e séries didáticas que priorizem os elementos nucleares e necessários à interação entre falantes nativos e não-nativos e, principalmente, entre não-nativos e não-nativos do Inglês.

Essa mudança no eixo histórico – apontada por pesquisadores como Jenkins (2000/2003), Crystal (2003) – causada pela expansão do uso da língua inglesa descentralizando, assim, as interações internacionais em relação ao falante nativo apenas, tem feito com que especialistas em ensino de língua inglesa comecem a repensar sobre que modalidade de língua deverá ser ensinada e como, a partir de que material, tendo que parâmetros como avaliação, uma vez que mudaram os sujeitos desse ensino e os tipos de possíveis interações, utilizando o Inglês como meio.

Esta pesquisa é motivada por inquietações, questionamentos e insatisfações oriundas de nossa atividade docente como professor de língua inglesa nas últimas duas décadas, tanto em nível fundamental quanto médio, mas principalmente como professor universitário. Através dessa experiência, entramos em contato com os diversos processos e fenômenos envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira e que, direta ou indiretamente, influenciam

[1] KACRHU, Braj. The sacred cows of English. *English Today* 16, 3-8. 1988.

na produção oral de nossos alunos brasileiros aprendizes do Inglês. Dentre os erros que sempre se destacaram para nós, que se apresentaram como frequentemente encontrados na produção oral dos nossos alunos em seu processo de aquisição do Inglês, estão os que envolvem a epêntese, mais precisamente a que é utilizada para desfazer agrupamentos consonantais em início e fim de sílaba. Assim sendo, este trabalho está centrado na análise dos erros dos alunos porque entendemos que todo processo de aquisição de uma língua implica erros, sobre os quais os alunos e o professor se debruçarão como forma de aprimorar o desempenho daqueles e propiciar-lhes uma efetiva aprendizagem da L2.

Aventamos a possibilidade de esses erros surgirem a partir de um processo de transferência da L1 (Português) para a L2 (Inglês), de modo que estruturas subjacentes do Português (enfocaremos a estrutura silábica) acabem por ser justapostas às estruturas de superfície da interlíngua inglesa realizada pelos alunos em suas atividades orais em sala de aula.

Esta dissertação tem como objetivo principal o entendimento das motivações para os erros fonético-fonológicos produzidos por alunos brasileiros universitários aprendizes do Inglês, principalmente no que tange a dificuldade desses alunos em produzir palavras que contêm agrupamentos consonantais (*consonant clusters*).

O segundo objetivo deste trabalho é o de contribuir para uma análise linguística e pedagógica, buscando fornecer subsídios para a mudança de paradigmas no ensino de Inglês com base em transformações histórico-político-sociais, causadas pela expansão da língua inglesa como fenômeno mundial (conforme discutiremos na seção 1), para que haja uma revisão dos parâmetros e consequente reformulação dos currículos utilizados atualmente no ensino do Inglês, inclusive e principalmente no Brasil.

A metodologia utilizada para a execução da presente investigação incluirá pesquisa de orientação etnográfica, mais especificamente através de análise interativista (cf. Moita Lopes, 1996), e estudo comparativo entre o Português e o Inglês. Da orientação etnográfica/ análise interativista, utilizaremos a observação de produções orais estimuladas por dois experimentos desenvolvidos exclusivamente para esta pesquisa. Simultaneamente à observação, realizaremos a gravação em áudio e registraremos, através de transcrição fonética, essas produções. Além disso, aplicaremos um questionário sócio-cultural a fim de investigar elementos que não os meramente linguísticos que possam ajudar a explicar as motivações dos possíveis erros nas produções orais de nossos sujeitos.

Além dos postulados por Jenner (1989) e Jenkins (2000/2003) sobre ensino e aquisição de língua inglesa como L2, que foram norteadores para a idealização deste trabalho,

e das descrições linguísticas individuais e comparadas de Cristófaro Silva (2001), Bisol (2001), Bonilha e Vinhas (2005), Monteiro (2005), Roach (2000) e Azevedo (1981), nossa fundamentação teórica – acerca da estruturação silábica do Português e do Inglês – foi prioritariamente tomada de Collischonn (2001), Bisol (1989/2001), Cristófaro Silva (2001), Beduschi (1993) e Azevedo (1981). Nossa ênfase na noção do Inglês como uma língua de comunicação internacional, com um repertório fonológico que poderá ser usado no ensino desta língua como L2 é proveniente de Jenner (1989) e Jenkins (2000; 2003).

Este trabalho foi organizado em duas partes: uma de dimensão teórica e outra prática. Na parte teórica, buscamos apresentar as reflexões sobre as relações entre a atual conjuntura histórica e o uso, ensino e aquisição do Inglês como L2 (seção 1). Em seguida, discorremos sobre a estrutura silábica como entidade universal e sua descrição no Português (seção 2.1) e no Inglês (seção 2.2), além de uma análise comparativa de ambas as línguas (seção 2.3). Nas seções seguintes (3.1, 3.2 e 3.3), respectivamente, abordamos o conceito de 'interlíngua' em sua relação com a produção linguística, os fatores que levam à ininteligibilidade e aos erros comuns aos aprendizes brasileiros. Na dimensão prática (seção 4), este trabalho apresenta uma pesquisa realizada sobre a produção oral de alunos universitários e a aprendizagem do Inglês como L2 nela observada. Para tanto, caracterizamos a pesquisa (na seção 4.1), descrevemos os experimentos utilizados (na seção 4.2), e apresentamos os resultados da pesquisa por meio da identificação e análise dos erros das produções orais com vistas a considerações de cunho pedagógico (na seção 4.3).

2 A LÍNGUA COMO PRODUTO DE SEU CONTEXTO DE USO

2.1 O Mito da *lingua franca*

'Mito', apesar de ser um conceito não definido de modo preciso e unânime, constitui uma realidade antropológica fundamental, pois ele não só representa uma explicação sobre as origens do homem e do mundo em que ele vive, como também traduz, por símbolos ricos de significado, o modo como um povo ou civilização entende e interpreta a existência em geral. A definição de 'mito' pode, além disso, nos remeter a um "relato simbólico, passado de geração em geração dentro de um grupo, que narra e explica a origem de determinado fenômeno, ser vivo, acidente geográfico, instituição, costume social, etc." (Dicionário Houaiss[2]). Assim, poderíamos dizer que os mitos resultam de um conjunto de crenças partilhadas por um povo sobre algo intangível pela visão cética e lógica, porém real e presente na conceitualização e perspectivização da realidade por esse povo.

Originalmente, o termo '*lingua franca*' dava nome a uma mistura do Italiano e do Francês (principalmente, mas também) combinados com o Grego, Árabe, Espanhol e Turco, que servia como língua–meio entre marinheiros de diferentes nações, que navegavam pelo Mediterrâneo no período das conquistas marítimas. Dessa maneira, era mais provável haver um entendimento entre eles, mesmo que rudimentar, pois essa língua mista tinha um pouco da estrutura e vocabulário de cada língua–fonte. Monteiro (2005:74) aponta, também, que "o mito da língua franca está historicamente associado ao intercâmbio comercial entre povos de origens e culturas distintas, e este intercâmbio se dava essencialmente através da oralidade, veículo primeiro da comunicação em geral".

Segundo a Enciclopédia Livre Wikipédia[3], durante o Império Romano e no milênio seguinte, a *lingua franca* foi o Grego no oriente e o Latim no ocidente. O Francês serviu de *lingua franca* em seguida, sendo a língua da diplomacia na Europa a partir do século XVII. Por isso, ainda é a língua de trabalho de instituições internacionais, sendo vista em documentos oficiais, como passaportes e correio aéreo. É importante ressaltar que as línguas chamadas de *lingua franca* são as que pertenciam aos povos que, em seus momentos

[2] http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=mito&stype=k&x=8&y=7
[3] http://pt.wikipedia.org/wiki/Lingua_franca

históricos, ocupavam posição de supremacia política, econômica e (geralmente) militar sobre os povos das outras línguas.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, houve uma expansão enorme e sem precedentes nas áreas científica, técnica e econômica em âmbito internacional. Talebinezhad e Aliakibari (2006:6) destacam que

> essa expansão criou um mundo unificado e dominado por duas forças – a tecnologia e o comércio – que, em seu progresso, logo geraram a necessidade de uma língua internacional. Por vários motivos, o mais considerável sendo o poder econômico dos Estados Unidos no período pós-guerra, fez com que esse papel recaísse sobre o Inglês (trad. nossa).

A partir desse momento histórico, o Inglês, desbancando o Francês, desponta como a versão mais atual da noção de *lingua franca* no mundo dos negócios e comunicação internacionais no ocidente e na diplomacia. Porém, em nosso mundo, cada vez mais globalizado, o Inglês vem perdendo seu caráter impositivo dentro do que poderia ser chamado de um "imperialismo cultural americano" (Shaw 1981[4], *apud* Talebinezhad e Aliakbari 2006) – oriundo da posição de superpotência econômica e bélica ocupada, principalmente, pelos Estados Unidos, para assumir um papel de mediador nas interações internacionais.

Atualmente, o termo '*lingua franca*', associado ao Inglês, nos remete a essa língua, aprendida ou adquirida, além de seus falantes nativos, para o comércio internacional e outras interações mais extensas, uma vez que "não é somente meio de comunicação global, é também a língua do pensamento acadêmico, da pesquisa científica, do desenvolvimento tecnológico, do comércio internacional, e do entretenimento" (Monteiro, 2005:76).

[4] Shaw, W. D. (1981). "Asian students attitudes towards English" In L. Smith (ed.) 1983. Readings in English as an international language. Pergamon Press.

2.2 O Inglês como Língua Internacional e sua Relação com os *Cores*

O crescimento do número de falantes do Inglês e a expansão da língua inglesa, adquirindo dimensões mundiais, é um fato notório e indiscutível. Kachru[5] (1988:5 *apud* Crystal, 2003:60), sugere que essa expansão poderia ser organizada em três círculos concêntricos, representando as diferentes maneiras com que a língua inglesa foi adquirida e é realmente usada, segmentando-a como mostra a figura abaixo,

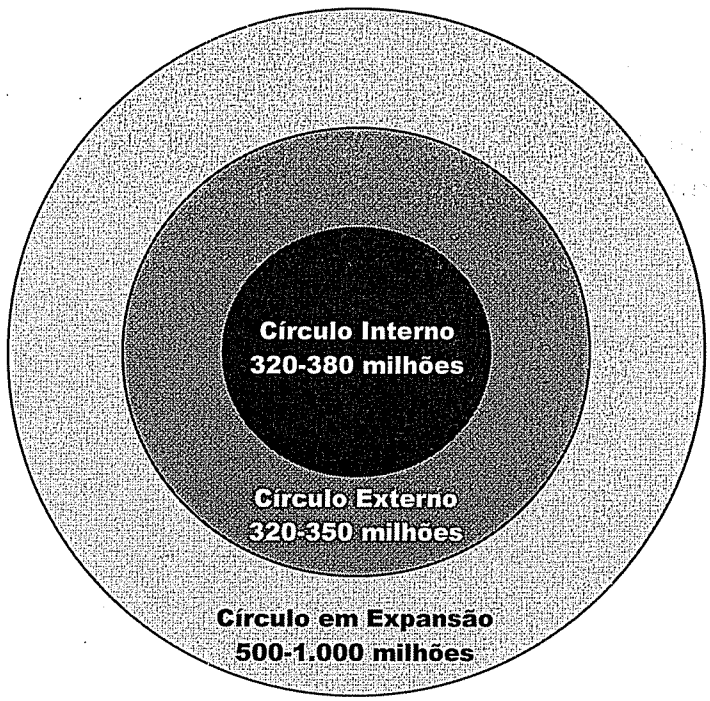


FIGURA 1 – Representação da expansão da língua inglesa, segundo a maneira como foi adquirida e é realmente usada

em: (i) círculo interno (*inner circle*), que engloba as bases tradicionais do Inglês – Reino Unido, Estados Unidos, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia – com cerca de 320-380 milhões de falantes; (ii) círculo externo ou estendido (*outer* ou *extended circle*), que está presente em países onde o Inglês possui papel de segunda língua, participando de instituições governamentais e oficiais – com aproximadamente 300-350 milhões de falantes; e (iii) círculo em expansão ou extensão (*expanding* ou *extending circle*), que inclui aquelas nações que reconhecem a importância do Inglês como língua internacional, mas que não tiveram histórico de colonização por países do círculo interno (*inner circle*) – como China, Japão, Grécia,

[5] KACRHU, Braj. The sacred cows of English. *English Today* 16, 3-8. 1988.

Polônia e poderíamos citar também o Brasil – com estimativas de 500-1.000 milhões de falantes. É nesse terceiro grupo que se encontram os sujeitos evidenciados nesta pesquisa.

Discutindo a classificação proposta por Kachru, Jenkins (2003:4) ressalta que os falantes pertencentes ao 'círculo externo ou estendido' são descritos como falantes de Inglês como segunda língua (ESL – *English as a Second Language*) e os pertencentes ao 'círculo em expansão ou extensão', descritos como falantes de Inglês como língua estrangeira (EFL – *English as a Foreign Language*). Também chama a atenção para o fato de que

> desde meados da década de noventa, tem sido bastante comum encontrar referências aos falantes de EFL como falantes de Inglês como língua internacional [EIL – *English as an International Language*] ou, mais recentemente, como falantes de Inglês como *lingua franca* [ELF – *English as a Língua Franca*], refletindo o fato de que esses usuários do Inglês, por exemplo, da Europa e Japão, falam Inglês mais frequentemente como uma língua de contato entre eles próprios do que com falantes nativos do Inglês (Jenkins, 2003:4; trad. nossa).

O ensino de língua inglesa, conhecido internacionalmente pelo acrônimo ELT (*English Language Teaching*), por muito tempo focou seus esforços no desenvolvimento de pesquisas – que resultaram em diversas metodologias e séries didáticas – voltadas para o ensino de Inglês como segunda língua (ESL – *English as a Second Language*) e/ ou língua estrangeira (EFL – *English as a Foreign Language*). Ambas as vertentes de ensino (ESL e EFL) sempre mantiveram, como referência única de proficiência e normas a serem seguidas, as pertencentes ao Inglês produzido por falantes do 'círculo interno', isto é, falantes nativos, principalmente das variantes Britânica e Americana.

Aventamos, no entanto, com base nas mudanças percebidas no eixo histórico da língua inglesa, que, num futuro próximo, as pessoas interessadas em aprender Inglês não mais buscarão, possivelmente, cursos que possuam metodologias de ensino baseadas em variedades da língua inglesa – como a Americana ou a Britânica, mas, ao invés disso, buscarão "escolas eficientes que ensinem uma linguagem clara, compreensível e comunicativa sem esses rótulos", como argumenta Anna Szabo[6], presidente da Braz-TESOL[7] (*apud* Jenkins, 2003:125; trad. nossa). Contudo, contra-argumenta Jenkins que o conhecimento acerca do que seja "uma linguagem clara, compreensível e comunicativa" para ouvintes e falantes de Inglês como Língua Internacional (em sua maioria não-nativos falantes do Inglês que possuem diferentes L1s) ainda é bastante rudimentar (Jenkins 2003:125).

---

[6] SZABO, Anna. *El Gazette* nº. 201, outubro de 1996:8

[7] acrônimo para Brazil - Teachers of English for Speakers of Other Languages (Brasil – Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas)

Segundo Jenkins (2000:125), a tentativa de pesquisadores de constituir um núcleo (*core*) do Inglês como Língua Internacional (EIL – *English as an International Language*) surge com o linguista Hockett[8], em 1958, que propõe a existência de um núcleo comum fonológico baseado no que é inteligível mutuamente entre dialetos do Inglês como L1. Ainda conforme Jenkins (*ibid*), o objetivo da proposta de Hockett não tinha motivação pedagógica para o ensino de Inglês e sim "fornecer suporte para uma teoria estruturalista da língua, através da identificação de um elemento forte de homogeneidade entre variedades do Inglês por falantes nativos" (trad. nossa).

Cerca de trinta anos mais tarde, o foneticista Bryan Jenner propõe a necessidade de se identificar o *Common Core* (núcleo comum) da língua inglesa que permitiria "estabelecer o que *todos* os falantes nativos de *todas* as variedades têm em comum que lhes permite comunicar eficazmente com falantes nativos de variedades diferentes da sua" (Jenner[9], 1989:2 *apud* Jenkins, 2000:125; trad. nossa). Diferentemente da proposta de Hockett, Jenner buscava prioridades pedagógicas em sua pesquisa, focando seu *Common Core* (núcleo comum) em fornecer uma lista de prioridades para o ensino de pronúncia em Inglês, porém, assim como Hockett, Jenner também se baseava apenas em interações entre falantes nativos do Inglês.

A partir da lista de Jenner e das pesquisas realizadas em salas de aula multilingues de ensino de Inglês como língua estrangeira, com falantes não–nativos em situações de interação com não–nativos de Inglês, Jenkins redireciona o *Common Core,* criando o LFC – *Lingua Franca Core* (Núcleo da Língua Franca). O foco de Jenkins, no entanto, deixa de ser o falante nativo e passa a ser o não–nativo, como aponta Monteiro (2005:90) ao ressaltar que

> a especialização do LFC em relação ao *Common Core* é que o que justifica o estabelecimento das prioridades fonológicas do Inglês pelo LFC é a constatação de que os que falam essa língua em contextos de uso internacional estão conscientes de que não é necessário reproduzir todos os aspectos da pronúncia do Inglês como L1 para se fazerem entender por outros falantes de Inglês como L2.

A noção de um *núcleo comum* de Jenkins parece–nos uma abordagem mais promissora para o entendimento do que acontece com a inteligibilidade em interações internacionais. Seu *Lingua Franca Core* concentra–se em três grandes áreas de produção fonológica que aparentemente têm maior impacto na inteligibilidade do Inglês como Língua Internacional e que, consequentemente, deveriam ser enfatizados – senão o foco – no ensino de pronúncia. Essas áreas, segundo Jenkins (2000:136), são: *sounds* (sons–núcleo do Inglês),

---

[8] HOCKETT, C. F. *A course in modern Linguistics*. New York: Macmillan, 1958.
[9] JENNER, B. *Teaching Pronunciation*: the common core. *Speak out!* 4:2-4. 1989.

nuclear stress (a colocação de proeminência em uma sentença) e *articulatory settings* (produção de sons com mudanças de duração, *pitch* e volume). No campo dos sons–núcleo do Inglês, em que nosso trabalho se baseia, Jenkins (2000:166) destaca que

> agrupamentos consonantais (*consonant clusters*), em qualquer posição de uma palavra, são muito difíceis para a maioria dos estudantes de Inglês adultos, mas, em posição inicial, o apagamento de sons ameaça a inteligibilidade no Inglês como Língua Internacional (trad. nossa).

A simplificação de encontros consonantais implica erro potencial no Inglês como Língua Internacional: portanto, requer atenção no ensino de pronúncia no que se refere à produção para que se possa minimizar os prejuízos à inteligibilidade. Mesmo que nossos sujeitos sejam falantes brasileiros, aprendizes do Inglês como L2, interagindo entre si numa comunidade de fala homogênea[10], parece–nos relevante abordar esse tipo de erro também aqui, uma vez que se apresenta potencialmente como causador de interferências.

Yamaguchi (2006) ressalta, entretanto, que o estudo de Jenkins, em certos aspectos, "pode ser considerado impressionante e incompleto ainda", mas que, certamente, "o que ela vem tentando fazer é fornecer um modelo razoável de Inglês no mundo de um ponto de vista mais amplo" (trad. nossa).

Outro aspecto relevante na interação em uma língua estrangeira é o conceito de 'acomodação' – que, em sua forma básica, reconhece os esforços realizados entre falantes de se fazerem entender através de uma auto-adaptação fonológica para uma melhor comunicação. Assim, os falantes em interações, seja entre nativos x nativos, nativos x não-nativos e não-nativos x não-nativos, flexibilizam sua fala na tentativa de que não haja estranhamento pelo ouvinte, procurando evitar mal-entendidos ou falhas na comunicação. Segundo Monteiro (2005:66),

> essa noção de 'acomodação', em termos da qual haveria uma flexibilização da aceitabilidade do que é produzido pelo aluno, está em paralelo com um processo espontâneo que é parte de um ajuste da língua em uso, uma vez que os falantes naturalmente convergem para o discurso de seus interlocutores com o propósito de se fazerem entender. A motivação para a convergência, portanto, seria, prioritariamente, o próprio objetivo de eficiência comunicativa. Em outras palavras, os participantes instintivamente procuram manter, pelo ajuste, níveis razoáveis ou suportáveis de inteligibilidade para suas interlocuções.

---

[10] Entendemos como uma *comunidade de fala homogênea*, uma comunidade de fala composta por um grupo de falantes que compartilham de um conjunto específico de princípios subjacentes ao comportamento linguístico e não apenas por um grupo de pessoas que falam a mesma língua, pois falantes de espanhol no Texas e Argentina são membros de comunidades de fala diferentes embora compartilhem um mesmo código linguístico (cf. Souza, 2007) – discutimos esse assunto mais detidamente na seção 4.2.

Essa flexibilização nos leva a discutir a noção de precisão linguística, uma vez que sua existência não está mais vinculada apenas, conforme aponta Monteiro (2005:65), "a um modelo externo (o nativo) à interlocução entre os não-nativos, como tradicionalmente ocorre; mas, sim, a partir da própria interação entre eles, mais especificamente, a inteligibilidade dessa interação". Isso permite, dessarte, que o aluno possa variar suas produções orais entre as formas fonológicas nucleares (*core phonological forms*), usando construções corretas, aproximadas ou mesmo incorretas, desde que consiga se comunicar, isto é, buscando não causar estranhamento (não reconhecimento das estruturas fonológicas, originando mal entendidos e/ ou falhas na comunicação) por seu interlocutor em relação à sua produção oral.

2.3 Nativos x Não–Nativos: Novas Normas e Padrões

Até bem recentemente, o ensino de Inglês era totalmente centrado no falante nativo. Considerava–se linguisticamente competente somente o estudante de Inglês como língua estrangeira que atingisse proficiência similar ou igual à de um falante nativo. Por esse motivo, as duas grandes variantes do Inglês – o GA (*General American*) e o RP (*Received Pronunciation*) – eram usadas como padrões a serem seguidos e, porque não dizer, imitados por todo aquele que almejasse se comunicar em Inglês. Afinal, pensava–se que o objetivo de se aprender a língua inglesa era exclusivamente, ou quase que somente, o de se comunicar com falantes nativos do Inglês, que "eram considerados, por todos, os donos da língua, guardiões de seus padrões e árbitros das normas pedagógicas aceitáveis" (Jenkins, 2000:5; trad. nossa) – seja visitando um país em que essa língua é falada, seja para receber a visita de um estrangeiro.

Com a crescente expansão do Inglês que vem ocorrendo, principalmente, nas últimas décadas, como o meio mais importante para se ter acesso aos recursos intelectuais, culturais e técnicos disponíveis em todo o mundo, como já mencionamos anteriormente, chegamos a uma nova realidade em que, aproximadamente, três quartos (3/4) dos falantes de Inglês são não–nativos[11]. O que nos faz repensar os reais objetivos de se aprender a se comunicar em Inglês, uma vez que, estatisticamente falando, há, potencialmente, 75% mais chances de um estudante não–nativo do Inglês interagir com outros não–nativos de diferentes L1s.

Essa nova realidade faz emergir um novo conceito de Inglês, o ILI – Inglês como Língua Internacional (ou EIL – *English as an International Language*), que é, "um Inglês de uso geral que tem um núcleo (*core*) partilhado pelos que o usam como L2 para finalidades de intercâmbio cultural e comercial na condição de falantes nativos de diversas L1s" (Monteiro, 2005:11). Nessa perspectiva, o Inglês deixa de ser posse apenas daqueles que o têm como língua materna, mas adquire um novo *status*, conferindo aos não–nativos aprendizes do Inglês maior importância e, logo, nos faz refletir sobre nossa postura concernente ao ensino–aprendizagem dessa língua, que assume uma função social e interativa cada vez mais ampla: a de *lingua franca* da atualidade.

---

[11] Segundo Jenkins (2000:1) na introdução de seu livro *The Phonology of English as an International Language* e, também, como ressalta Power em seu artigo *Not the Queen's English* publicado na revista Newsweek de 7 de março de 2005.

Contudo, essa nova realidade provoca reações adversas, pois nos força a rever posturas geopolíticas em relação ao Inglês. Rajagopalan (2005:152), professor e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas, ao falar da expansão da língua inglesa no mundo, chamando-o de '*World English*' (Inglês Mundial), alerta-nos para o fato de que

> erguer a bandeira do *World English* é uma questão política, porque a oposição a ele vem justamente daqueles que se vêem ameaçados por sua ascensão, como claramente demonstram protestos ocasionais como o de Bruton (2004), que não se conforma com o apelo de Sandra McKay (2003) de rever com urgência posturas e métodos pedagógicos baseados num conceito ultrapassado que é a língua inglesa no mundo de hoje.

Entendemos que, embora haja pressões políticas do chamado 'círculo interno' na tentativa de manter a posse e o poder sobre a língua inglesa, e, logo, um purismo em relação ao respeito de uma norma padrão a ser imitada, não há como negar histórico, político e socialmente uma "desapropriação" da língua inglesa em relação ao falante nativo à medida que ela expande e acolhe novos falantes. Portanto, pedagogicamente, há que se buscar um ensino de Inglês que potencialize a comunicação, independentemente de que falantes de que diferentes L1s o estejam usando.

2.4 A Concepção de Interlíngua e Transferência

Ao refletirmos acerca dos processos subjacentes à aquisição de uma língua qualquer, poderíamos, inicialmente, pensar que a aquisição de uma língua como língua estrangeira ou mesmo como segunda língua se dá da mesma maneira que a aquisição de língua materna. Ao estudar a aquisição de línguas, Finger (2003:28) observa que "se poderia esperar que o processo de aquisição/ aprendizagem de uma segunda gramática, pudesse ser explicado com base nos pressupostos básicos responsáveis pelo processo de aquisição de língua materna" (trad. nossa), contudo, as teorias de aquisição de língua materna e de língua estrangeira possuem embasamentos e pressupostos teóricos próprios que não são, muitas vezes, necessariamente idênticos ou parecidos.

Ao compararem os processos de aquisição de língua materna e língua estrangeira, De Grève & Van Passel (1974:48-49) afirmam que estabelecer paralelos entre elas requer um certo discernimento, pois

> para quem aprende uma língua estrangeira, isto implica imediatamente no conhecimento, por incompleto que seja, e no uso, por imperfeito que seja, de um outro sistema linguístico, o de sua língua materna [...]. As condições em que se processa a aprendizagem de uma língua estrangeira em meio familiar e social no qual não se fala esta língua não podem, em hipótese alguma, se comparar às que permitem a assimilação da língua materna. Mesmo no caso em que ocorram condições ótimas, isto é, quando se ensina a língua estrangeira num país em que se fala esta língua, o aluno não conhece as condições particulares que permitem a assimilação da língua materna [...]. É, pois, um grande erro achar que se possa reproduzir, para uma língua estrangeira, as condições em que se aprende a língua materna.

Para compreendermos melhor os fenômenos que ocorrem na produção oral de aprendizes de Inglês, é necessário discutirmos alguns processos e conceitos envolvidos na aquisição de língua inglesa, seja como língua estrangeira ou segunda língua, tais como 'interlíngua' e 'transferência'.

'Interlíngua' é um sistema linguístico que emerge quando um aprendiz de uma segunda língua (L2) ainda não se tornou completamente proficiente nela. Nesse estágio, o aprendiz está aproximando-se de uma língua-alvo, mantendo, entretanto, características de sua língua materna (L1). Segundo Ellis (1997:33),

> o termo 'interlíngua' foi cunhado pelo linguista americano, Larry Selinker, em reconhecimento do fato de que aprendizes de segunda língua constroem um sistema linguístico que se aproxima em parte da língua materna do aprendiz, mas é também

> diferente desta e, também, da língua-alvo. A interlíngua do aprendiz é, portanto, um sistema linguístico único (trad. nossa).

Larry Selinker propôs o conceito de 'interlíngua' em 1972, ao observar que as produções orais de aprendizes são diferentes das que falantes nativos apresentariam ao tentarem comunicar um mesmo significado. Selinker[12] (1972:33-35 *apud* Moita Lopes, 1996:114), assim, "admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da L2. Esse processo levará ao desenvolvimento do sistema linguístico derivado da tentativa do aluno em produzir a LAL [língua-alvo]".

A partir do conceito do que é interlíngua, como exposto acima, podemos afirmar que, no decorrer da aprendizagem de língua estrangeira, assim como de segunda língua, as regras que subjazem à compreensão e à produção deslocam-se do paradigma da língua materna e se orientam de acordo com as regras da língua estrangeira na mesma proporção. Tendo em vista o caráter transitório dessa "gramática interna" formulada pelos aprendizes, falamos num *continuum* da interlíngua, na medida em que o sistema linguístico é reestruturado e aumenta o grau de complexidade do conhecimento, na direção da aquisição da língua estrangeira (ver Figura 2).

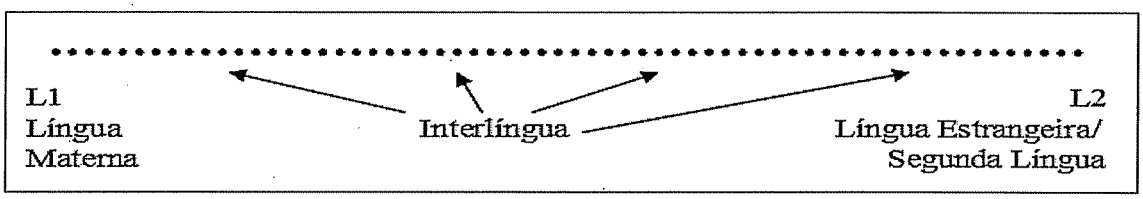


FIGURA 2 – *Continuum* da Interlíngua

A interlíngua é idiossincraticamente baseada nas experiências adquiridas pelo aprendiz em seu contato com a L2. O aprendiz, portanto, "constrói" uma interlíngua à medida que avança em direção à proficiência da língua-alvo. Para tanto, ele utiliza de estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, 'hipergeneralização' (*overgeneralization*), 'simplificação' (*simplification*), 'transferência' (*transfer*) interlinguística, dentre outras. Contudo, vale ressaltar que essa progressão pode estagnar-se em qualquer estágio do processo de aquisição ocorrendo o que se denomina de 'fossilização' (*fossilization*) – nos termos de Ellis (1997:34), "processo responsável pela cessação de aprendizagem da língua-alvo" (trad. nossa).

---

[12] SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL, vol. X/3, 1972.

Segundo Selinker (1983:34), "quando e onde o conceito de transferência primeiramente entrou na literatura de linguística aplicada ou bilinguismo não está muito claro" (trad. nossa), porém, como ele mesmo destaca, embora esse conceito seja usado em muitas áreas de pesquisa, a "transferência de entidades linguísticas de uma língua para outra resulta de uma adaptação do termo 'transferência de treinamento' usado na Psicologia" (trad. nossa), que, tomado numa dimensão mais ampla, assume, nos estudos linguísticos, o papel do "impacto da experiência anterior sobre a aprendizagem em desenvolvimento" (trad. nossa).

Moita Lopes ressalta, corroborado por nós, que

> mais recentemente, sob a orientação de linguistas aplicados e de psicolinguistas, os professores têm tratado dos erros a partir de uma perspectiva diferente. Eles têm uma visão mais tolerante dos erros, isto é, uma atitude diante dos erros que os considera como elementos característicos do sistema de uma IL [interlíngua] – parte da gramática da IL – e que, portanto, não deveriam ser equacionados com erros (Moita Lopes, 1996:114).

Portanto, é necessário reconhecer que os erros cometidos por nossos aprendizes de Inglês, muitas vezes, resultam de suas experiências anteriores, adquiridas no processo de aquisição de sua língua materna, sobre a aprendizagem em desenvolvimento. Isso se reflete nas ocorrências de transferências interlinguísticas, que este trabalho busca, mais especificamente, estudar, mostrando as consequências desse impacto da experiência anterior enquanto conhecimento internalizado da estrutura silábica do Português – língua materna – sobre a produção oral de agrupamentos consonantais (*consonant clusters*) por alunos brasileiros em processo de aquisição de Inglês como língua estrangeira.

2.5 A Inteligibilidade

A definição do que seja uma comunidade de fala é bem mais complexa do que o conceito de um grupo que compartilha apenas de uma mesma língua e interage através dela, como constatamos em Souza (2007)[13], ao afirmar que "uma comunidade de fala não pode ser definida como um grupo de pessoas que fala a mesma língua porque falantes de espanhol no Texas e Argentina são membros de comunidades de fala diferentes embora compartilhem um código linguístico". Surge, então, a indagação de como poderíamos definir o que é uma comunidade de fala.

Para Saville-Troike[14] (1982 *apud* Souza, 2007), os etnógrafos da comunicação deviam começar com uma entidade social definida extralinguisticamente e investigar seu repertório linguístico em termos da comunidade definida socialmente: a natureza e a distribuição dos recursos linguísticos, como são organizados e estruturados, como se relacionam à organização social, como funcionam como um componente padronizado e integrado da comunidade como um todo.

Chegamos então à noção de que uma comunidade de fala pode ser definida como tendo uma cultura compartilhada, tendo um nome nativo com que os membros se identificam, tendo uma rede social para contato e tendo um folclore e uma história comum. A definição de comunidade de fala é bastante dependente do fato de haver um modo de comunicação comum. Assim, é importante percebermos que o que mantém uma comunidade de fala como um fenômeno unificado é o poder de interação e comunicabilidade existente entre seus membros. Portanto, a inteligibilidade é promovida como resultado do compartilhamento de diversos fatores, linguísticos ou extralinguísticos, pelos falantes dessa comunidade.

No que diz respeito ao termo 'inteligibilidade internacional' do Inglês, Bamgbose[15] (1998:10 *apud* Jenkins, 2000:69), aponta que ele ainda é visto como "um processo de mão-única em que falantes não-nativos se esforçam pra se fazerem entender por falantes nativos que deveriam decidir o que é inteligível e o que não é" (trad. nossa), no entanto, o próprio Bamgbose (1998:11 *apud* Jenkins, 2000:69) ressalta que inteligibilidade deveria ser vista como "um conjunto de fatores que reúne o reconhecimento de uma expressão, o conhecimento de seu conceito e o conhecimento do que esse conceito significa no contexto

[13] http://www.prohpor.ufba.br/genesio.pdf
[14] SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The Etnography of communicationi*. Oxford, Blackwell, 1982.
[15] BAMGBOSE, A. *Torn between the norms*: innovations in world Englishes. World Englishes 17/1: 1-14. 1998.

sociocultural" (trad. nossa) e não apenas o aval de um falante nativo em relação à produção oral de um falante não-nativo do Inglês.

Jenkins (2000:69) discute que, embora esse conceito de inteligibilidade ainda centrado no falante nativo seja amplamente aceito pelo público Americano e Britânico, em geral, e até mesmo por professores de Inglês, ele

> não apenas ignora a perspectiva do ouvinte 'não-nativo' (uma omissão suficientemente séria na interação de 'falantes nativos e não-nativos', uma contradição em termos de comunicação entre 'falantes não-nativos e não-nativos'), mas também falha em reconhecer qualquer papel ativo para o receptor (trad. nossa).

Na pesquisa realizada por Jenkins enfocando interações entre falantes não-nativos do Inglês, ela destaca que a motivação principal de processos de ininteligibilidade foi causada por erros de pronúncia. Jenkins (2000:95), então, aponta para a necessidade de se constituir um "núcleo internacional para a inteligibilidade fonológica: um conjunto de características unificadoras que, no mínimo, tenham o potencial de garantir que a pronúncia não impeça a comunicação em ambientes EIL[16]" (trad. nossa), como já discutimos na seção 1.2.

[16] EIL – *English as an International Language* (Inglês como Língua Internacional).

3 A ESTRUTURA DA SÍLABA

O conceito de sílaba tradicionalmente engloba componentes do tipo C (consoante) e V (vogal), tendo este último como núcleo na maioria das línguas. Existem, no entanto, conceitos diversos para o que venha se chamar de 'sílaba'. Mesmo assim, não há como negar a importância da sílaba como marcadora no ritmo da fala e na maneira como o cérebro fragmenta o discurso para compreendê–lo, como ressaltam vários pesquisadores (Kessler e Treiman, 1997; Gick, 1999; Roach, 2000; dentre outros). Qualquer falante, independentemente de sua língua ou variante, é capaz, entretanto, de "reconhecer a entidade chamada 'sílaba' como um segmento que faz parte da fala e seu ritmo, implicando regularidade a partir da recorrência de certos padrões combinatórios em que sons são arrumados dentro de uma sequência" (Monteiro, 2005:151, 152). A área da Linguística que estuda esses padrões combinatórios é denominada de 'Fonotaxe'.

Ao analisarmos de que maneira as línguas organizam suas sequências sonoras, constatamos que cada língua se estrutura fonotaticamente de maneira distinta, daí a relevância de se entender como a sílaba é constituída. Uma vez que, em geral, a produção de um estudante de uma língua estrangeira (não-bilíngue[17]) pode pautar-se na representação dos componentes sonoros de sílaba que ele possui de sua língua materna, torna-se essencial que a entidade 'sílaba' seja descrita comparativamente, tanto na L1 do estudante quanto na L2, que ele busca dominar, para que possamos descobrir possíveis áreas de conflito e, por conseguinte, promovedoras de erros.

Considerando a existência de uma gramática universal[18] e de uma universalidade nessa aquisição, pesquisas comprovam que há uma tendência a se adquirir uma silaba CV antes de uma do tipo CVC (Monteiro 2005:156). A partir desse conceito de Gramática Universal, a

---

[17] Jenkins (2000:9-10) sugere uma reconceitualização dos termos 'nativos' e 'não-nativos' e reclassifica os falantes de Inglês como: MES (*Monolingual English Speakers* – Falantes Monolíngues de Inglês) para os falantes nativos que não falam nenhuma outra língua; BES (*bilingual English Speakers* – Falantes Bilíngues de Inglês), que engloba os falantes nativos de Inglês que também falam fluentemente uma outra língua e os não-nativos de Inglês que o falam fluentemente; e NBES (*Non-bilingual English Speakers* – Falantes Não-bilíngues de Inglês), que é integrado pelos falantes de duas línguas que não o Inglês. Em relação a este último, Jenkins também ressalta que é necessário reavaliar o termo bilinguismo em relação ao Inglês uma vez que ele não mais designa "igual competência em duas línguas".

[18] A *gramática universal* é uma "gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os fatos observados e realizados universalmente" ou seja, investiga quais características linguísticas são comuns a todas as línguas do mundo (Wikipedia). Chomsky (*apud* Souza & Paiva, 2008), entretanto, defende que a Gramática Universal nasce com a criança em sua cabeça, onde se guardam todas as regras de todas as línguas. Mas a criança transforma essa gramática, na gramática de sua língua, retirando só o que é necessário para o uso e aprendizagem da mesma e descartando o restante.

estrutura silábica do Português e do Inglês seguem, como a maioria das línguas, o padrão CV. A constituição mínima de uma sílaba dessas línguas, e também seu núcleo, é, em geral, um elemento com traço [+ silábico], ou seja, uma vogal[19]. As duas línguas em análise possuem, contudo, uma cadeia estrutural fonotática bastante distinta.

Abordaremos a estrutura silábica com base nos postulados da Teoria Métrica da Sílaba, que, segundo Collischonn (2001:92), foi estruturada por Selkirk (1982), a partir de propostas anteriores feitas por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969). De acordo com essa teoria, uma sílaba consiste de um 'ataque' (sua parte inicial) e uma 'rima'. A rima, por sua vez, consiste de um 'núcleo' (parte essencial) e uma 'coda' (parte final). Dentre as três categorias menores – ataque, núcleo e coda, o núcleo é a única categoria que não pode ser vazia. A rima é hierarquicamente superior porque pode comportar duas unidades menores, núcleo e coda (ver Figura 3). Esse modelo parece-nos mais pertinente, já que até mesmo o inconsciente popular frequentemente manipula essa estrutura de sílaba. Como podemos observar nos provérbios populares, poemas literários e manifestações da cultura oral (literatura de cordel, repentes), é a 'rima' – principalmente seu núcleo – que dá o ritmo cadenciado e o tom melódico característicos dessas manifestações, o que denota uma concepção intuitiva do elemento sílaba e seus constituintes.

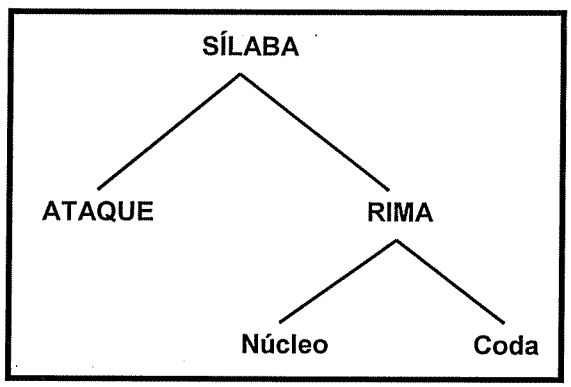


FIGURA 3 – Estrutura Silábica segundo a Teoria Métrica da Sílaba

[19] É importante ressaltar que, no Inglês, sob certas condições, podemos encontrar as consoantes líquidas e nasais como núcleos silábicos.

3.1 A Sílaba do Português

Estudos realizados por filólogos comparativistas, no século XIX, mostram-nos que línguas como o Português, o Francês, o Italiano, o Espanhol e até mesmo o Inglês e o Alemão (dentre outras línguas europeias) possuem uma mesma língua como origem, a chamada língua 'indo-europeia' ou 'proto-indo-europeia' (Weedwood, 2002:103) – não se trata, entretanto, de uma língua atestada em termos históricos, devido à inexistência de documentos escritos em indo-europeu, pois essa língua remonta a uma época em que a escrita ainda não tinha sido inventada. Essa mesma origem, porém, não impõe a presença de uma mesma estruturação silábico-constitutiva a essas línguas, como aponta Collischonn (2001:97) ao afirmar que

> as línguas se diferem quanto ao número de segmentos permitidos em cada constituinte silábico. Há línguas que permitem apenas um segmento no ataque e outro na rima. Há línguas que permitem um segmento no ataque e dois na rima. Por outro lado, há línguas que permitem dois segmentos no ataque, um no núcleo e até três segmentos na coda.

Essa estrutura possível do número (máximo e mínimo) de segmentos numa sílaba de determinada língua é chamada de 'molde silábico'. Para o Português, de acordo com Collischonn (2001:107), não há um consenso quanto ao número máximo de elementos que uma sílaba possa conter se tomarmos como base as análises fonológicas empreendidas por autores como Câmara Jr. (1969), Lopez (1979) e Bisol (1989).

Contudo, segundo Azevedo (1981:38), o molde silábico do Português permite segmentos dos tipos V, VC, CV, CVC, CCV, CCVC e CCVCC, em que V representa um núcleo simples (vogal) ou um núcleo complexo (ditongo). A vogal (V) é sempre obrigatória e as consoantes (C) podem ser opcionais segundo critérios distributivos – que constituem as restrições e as combinações possíveis e aceitáveis entre sons em uma língua.

Em relação aos segmentos consonantais, em posição pré-vocálica, especialmente em posição de ataque (*onset*) silábico, nem todas as combinações de consoantes podem ocorrer. Há, portanto, um conjunto de restrições distributivas, seja para uma ('a' e 'b') ou duas consoantes pré-vocálicas ('c', 'd' e 'e'), as quais são descritas por Cristófaro Silva (2001:152-157), como se segue:

a. Em posição inicial /ɲ, ʎ/ ocorrem somente em empréstimos e /ɾ/ não ocorre. Quando apenas uma consoante ocorre precedendo a vogal temos uma sílaba CV e a consoante pode ser qualquer um dos dezenove fonemas consonantais do

Português. Entretanto, os fonemas /ɲ, ʎ, ɾ/ só ocorrem em posição intervocálica. Exceções ocorrem para /ɲ/ e /ʎ/: "nhoque" e "lhama". Essas palavras são empréstimos e geralmente apresentam uma pronúncia alternativa em que a vogal [i] precede a consoante inicial: "[i]nhoque" e "[i]lhama".

b. Sílabas que apresentam os fonemas /ɲ, ʎ, ɾ/ em posição inicial só podem ser precedidas por uma sílaba com vogal oral (vimos acima que /ɲ, ʎ, ɾ/ ocorrem somente em posição intervocálica). Os demais fonemas consonantais que iniciam uma sílaba podem ser precedidos de uma sílaba com vogal oral ou nasal ou que termine em consoante pós-vocálica.

c. Quando C_1 e C_2 ocorrem, a primeira consoante é uma obstruinte (categoria que inclui as oclusivas e fricativas pré-alveolares) e a segunda consoante é uma líquida (categoria que inclui /l, ɾ/).

d. /dl/ não ocorre e /vl/ ocorre apenas em um grupo restrito de nomes próprios que são empréstimos (ex.: Wladmir, Wlamir, etc.)

e. /vɾ/ e /tl/ não ocorrem em início de palavra e apresentam distribuição restrita, ou seja, com poucos exemplos.

Ainda segundo as descrições de Cristófaro Silva (2001:164), seguem abaixo as restrições distributivas impostas às consoantes pós-vocálicas, isto é, em posição de coda silábica, levando em consideração que a estrutura máxima do Português é $C_1C_2VV'C_3C_4$:

a. A ocorrência de C_3 e/ou C_4 é opcional;

b. Quando C_3 ocorre, esta consoante deve ser um dos segmentos: /S/, /R/, /l/, /N/ (cf. /'paS/ "paz"; /'maR/ "mar"; /'kal/ "cal" e /'laN/ "lã" ou /'paSta/ "pasta"; /'maRka/ "marca"; /'kalma/ "calma" e /'laNʃe/ "lanche"). Geralmente apenas uma consoante – ou seja C_3 – é permitida em posição pós-vocálica em Português.

c. Quando C_4 ocorre, esta consoante deve ser /S/ e o seguimento correspondente à consoante C_3 será um dos segmentos: /l/, /R/, /N/ (cf. /solS'tisio/ "solstício"; /peRSpek'tiva/ "perspectiva" e /traNS'toRno/ "transtorno").

3.2 A Sílaba do Inglês

Embora se possa dizer que, como a maioria das línguas naturais, o Inglês segue o padrão silábico CV, previsto na GU (Gramática Universal), seu sistema fonológico apresenta um molde silábico de maior extensão potencial combinatória, chegando a uma estrutura silábica que, segundo Celce-Murcia (1996:85), pode conter até três consoantes pré-vocálicas, uma vogal simples ou complexa e outras quatro consoantes pós-vocálicas: CCCVCCCC. Azevedo (1981:55), ao descrever a tipologia silábica do Inglês, apresenta a seguinte sequência, em ordem de complexidade: V, CV, CCV, CCCV, VC, VCC, VCCC, VCCCC, CVC, CVCC, CVCCC, CCV, CCVC, CCVCC, CCVCCC, CCVCCCC, CCCVC, CCCVCC, CCCVCCC, CCCVCCCC.

É fácil perceber que o sistema fonológico do Inglês é bem mais complexo que o do Português, permitindo *consonant clusters* (agrupamentos consonantais) com até 4 (quatro) consoantes na posição de coda silábica (final). Porém, o que pode causar erros de produção não é apenas a extensão máxima de um agrupamento consonantal, mas também o poder distributivo e combinatório desses agrupamentos. Celce-Murcia (1996:84) chama a atenção para o fato de que "não é necessariamente a discriminação ou articulação de um fonema em particular que impõe maior dificuldade a um aprendiz; mas a percepção ou produção de duas, três, ou até quatro consoantes numa sequência" (trad. nossa).

Embora o Inglês admita maior ocorrência de encontros consonantais que o Português, esses encontros possuem, também, restrições quanto à sua formação.

> Em posição inicial, no Inglês, há muitos *clusters* de duas consoantes e mesmo alguns com três. Com duas, o primeiro elemento é uma oclusiva ou constritiva /s/ /h/ e o segundo é uma contínua sem fricção /l/, /r/, /w/ ou /y/, nasal ou novamente oclusiva. Com três, o primeiro elemento será sempre /s/, o segundo, uma oclusiva surda /p, t, k/ e o terceiro, uma contínua sem fricção /l, r, w, y/. Neste ponto, é relevante ressaltar que as combinações entre consoantes em posição inicial vão ficando cada vez mais restritas conforme o aumento do número de componentes silábicos em posição anterior à vogal (Roach[20], 2000:73 *apud* Monteiro, 2005:166).

Em posição final de sílaba (coda), Avery e Ehrlich (1992:58) destacam que além dos *clusters* (agrupamentos) com duas consoantes, como em /sp/, /st/, /sk/, /ft/, /fθ/, /pt/, /pθ/, /ps/, /ts/, /kt/, /ks/, /dz/ e com três consoantes, como em /kst/, /ks θ/, /mpt/, /mps/, /nts/, /nst/, /lts/, /rps/, /rts/, /rst/, /rld/, /rlz/, a adição de sufixos gramaticais (como o /t/ ou /d/ do passado de

[20] ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*: a practical course. 3rd edition. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

verbos regulares, a adição de /s/ ou /z/ na formação do plural, etc.) criam ainda mais agrupamentos consonantais do que os anteriormente listados, tornando esses agrupamentos ainda mais complexos e causando maior dificuldade potencial em sua produção oral.

3.3 A Sílaba do Português e a do Inglês

Muitas são as diferenças entre a estrutura silábica do Português e a do Inglês (como descrito mais detalhadamente nas duas seções anteriores), tanto no que se refere aos padrões silábicos quanto aos elementos permitidos (distribuição) na formação dos constituintes, isto é, a complexidade de aprendizagem de agrupamentos consonantais não é imposta apenas pela diferença de extensão máxima admitida (seja em posição de ataque ou coda silábica), mas, também, pela diferença existente na distribuição fonotática dessas duas línguas. Bonilha e Vinhas (2005)[21] ratificam essa reflexão ao afirmar que "a aquisição de uma língua estrangeira implica, portanto, não apenas a emergência de novos constituintes silábicos, como também a emergência das diferentes sequências que os constituem".

Os nossos quadros a seguir mostram um estudo comparativo realizado com referência às pesquisas desenvolvidas por Beduschi (1993), buscando demonstrar os principais agrupamentos consonantais que possuem padrões combinatórios semelhantes e diferentes entre o Português e o Inglês, com exemplos ilustrativos:

QUADRO 1
Padrões Combinatórios Semelhantes entre
Português e Inglês com DUAS CONSOANTES

Posição Inicial (*onset*)	**Posição Final (coda)**
/pr/ prato, *prune* /kr/ crise, *crisis* /fr/ frade, *frill* /br/ branco, *breeze* /gr/ grito, *grunge*	não existem

O quadro 1 acima mostra, claramente, que há poucas similaridades entre o padrão combinatório existente em Português e no Inglês, em posição de ataque de sílaba (início); entretanto, não há nenhuma semelhança em posição final (coda).

[21] http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_aquisicao_de_onsets_complexos.pdf

Podemos perceber (no quadro 2) que, em posição inicial (ataque), embora exista um padrão combinatório de duas consoantes possíveis e realizáveis em Português (principalmente por causa de nomes próprios estrangeiros) e não em Inglês, o número de padrões existentes em Inglês e não em Português, em posição final (coda), é notavelmente maior.

QUADRO 2
Padrões Combinatórios Diferentes entre Português e Inglês com DUAS CONSOANTES

Posição Inicial (*onset*) em Português e não em Inglês	**Posição Final (coda) em Português e não em Inglês**		
/vl/ Vladimir ou Wladimir	não existem		
Posição Inicial (*onset*) em Inglês e não em Português	**Posição Final (coda) em Inglês e não em Português**		
/θr/ *through* /sp/ *spice* /sk/ *sky* /sl/ *slave* /sn/ *snail* /ʃr/ *shrink* /st/ *stain* /sf/ *sphinx* /sm/ *smile*	/pt/ *stopped* /st/ *cast* /bz/ *robs* /lf/ *wolf* /ft/ *laughed* /lθ/ *wealth* /sp/ *lisp* /mf/ *triumph* /sk/ *mask* /rb/ *curb* /ks/ *makes* /rd/ *card* /θs/ *breaths* /rz/ *cars* /ðd/ *breathed*	/zd/ *buzzed* /ts/ *cats* /lb/ *bulb* /fs/ *laughs* /ls/ *mills* /vz/ *lives* /nt/ *ant* /lp/ *help* /nθ/ *tenth* /gz/ *begs* /rg/ *morgue* /fθ/ *fifth* /rm/ *warm* /ðz/ *breathes* /ʒd/ *rouged*	/kt/ *walked* /ld/ *labeled* /gd/ *begged* /lm/ *realm* /ʃt/ *pushed* /mp/ *camp* /ps/ *caps* /ŋk/ *bank* /bd/ *robbed* /rv/ *nerve* /vd/ *lived* /rθ/ *earth*
	dentre outros		

É possível observar, no quadro 3 a seguir, que em Português não existem *clusters* (agrupamentos) com três consoantes nem em posição inicial nem em posição final. Contudo, a quantidade de combinações admitidas em Inglês é imensa, especialmente em posição de coda silábica.

QUADRO 3
Padrões Combinatórios Diferentes entre Português e Inglês com TRÊS CONSOANTES

Posição Inicial (*onset*) em Português e não em Inglês	**Posição Final (coda) em Português e não em Inglês**		
não existem	não existem		
Posição Inicial (*onset*) em Inglês e não em Português	**Posição Final (coda) em Inglês e não em Português**		
/spl/ *splash* /str/ *string* /spr/ *spray* /skr/ *script*	/pts/ *scripts*	/dθs/ *widths*	/rnz/ *burns*
	/fθs/ *fifths*	/sps/ *lisps*	/sts/ *casts*
	/sks/ *asks*	/lps/ *helps*	/lts/ *melts*
	/lkt/ *milked*	/lks/ *milks*	/lfs/ *gulfs*
	/lvz/ *shelves*	/rnd/ *warned*	/lmd/ *filmed*
	/lnz/ *kilns*	/mfs/ *nymphs*	/lθs/ *wealths*
	/nst/ *minced*	/ŋks/ *banks*	/rps/ *burps*
	/rbz/ *verbs*	/rkt/ *worked*	/rgz/ *icebergs*
	/rvd/ *carved*	/rld/ *world*	/rmd/ *armed*
	/rmz/ *harms*	/skt/ *asked*	/lpt/ *helped*
	/lbz/ *bulbs*	/ldz/ *folds*	/rvz/ *nerves*
	/lft/ *engulfed*	/lvd/ *resolved*	/rdz/ *boards*
	/lst/ *pulsed*	/lnz/ *kilns*	/mft/ *triumphed*
	/nθs/ *tenths*	/ŋkθ/ *strength*	/ŋkt/ *linked*
	/rpt/ *chirped*	/rbd/ *curbed*	
	/rks/ *barks*	/rfs/ *surfs*	
	/rlz/ *girls*	/rmθ/ *warmth*	
	dentre outros		

É importante ressaltar ainda que a maioria dos *clusters* (agrupamentos) com quatro consoantes existentes em Inglês é resultado de acréscimo de sufixos gramaticais (sejam eles de passado, de plural ou outros), conforme mostramos no quadro 4:

QUADRO 4
Padrões Combinatórios Diferentes entre Português e Inglês
com QUATRO CONSOANTES

Posição Inicial (*onset*) em Português e não em Inglês	**Posição Final (coda) em Português e não em Inglês**
não existem	não existem
Posição Inicial (*onset*) em Inglês e não em Português	**Posição Final (coda) em Inglês e não em Português**
não existem	/ksθs/ *sixths* /lfθs/ *twelfths* /ŋkθs/ *lengths* /rldz/ *worlds* /ksts/ *texts* /ltst/ *waltzed* /mpts/ *attempts* /mpfs/ *Rumpfs* /ndθs/ *thousandths* /rsts/ *bursts*

Podemos perceber, através dos quadros apresentados acima, que o padrão silábico estrutural e combinatório do Inglês apresenta-se muito mais extenso (no que se refere à quantidade de consoantes admitidas em um agrupamento) e dinâmico (no que concerne às restrições impostas por seu critério distributivo) se comparado com o padrão silábico do Português. Por conseguinte, compreendemos que existe uma potencial dificuldade para os aprendizes brasileiros de Inglês em adquirir um padrão tão diferente de sua L1, ocasionando maior possibilidade de erros em suas produções orais.

3.4 Erros Fonético-Fonológicos Comuns aos Estudantes Brasileiros

Em uma pesquisa recente desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, Kevin Keys (2002:12-15) assinala, como principais erros produzidos por aprendizes brasileiros, os fenômenos de apócope, síncope, palatalização, paragoge do *schwa*[22], epêntese, vocalização, nasalização, entre outros, como apresentados no quadro 5 abaixo:

QUADRO 5
Principais erros produzidos por aprendizes brasileiros

Apócope/síncope	***Palatalização***
Noticed ⇨ [noʊts, noʊtst]	*that you* ⇨ [-tʃ-]
accent ⇨ [æksɛn, æsɛn(t)]	*two* ⇨ [tʃu:]
influences ⇨ [-s]	
Paragoge do 'schwa'	***Epêntese***
most native ⇨ [- stənɛɪ-]	*linguists* ⇨[-gwɪstɪs]
hard work ⇨ [hɑ:dəwɜ:k]	*changed* ⇨ [-dʒɪd, -dʒɛd]
native speaker ⇨ [-tɪvəsp-]	*won't change* ⇨ [-ɪtətʃ-]
forget to ⇨ [-gɛtətu:]	*noticed* ⇨ [-tɪsɛd]
Vocalização do /l/	***Nasalização de C***
will you ⇨ [wɪʊ̯u:]	*them* ⇨ [ðɛ̃]
	end ⇨ [ɛ̃d]
	only ⇨ [õ ɪ]
(Des-)vozeamento	*/ð/ ⇨ [d]*
language ⇨ [-gwɪtʃ]	*they* ⇨ [deɪ]
people ⇨ [bi:b̥l, pʾi:pʾ̥l]	*the* ⇨ [də]
	does this ⇨ [dʌzdɪs, dʌdɪs]

FONTE: Keys (2002:13)

Beduschi (1993:290-327) em seu estudo contrastivo entre o Português e Inglês, em relação a grupos e sequências consonantais, faz um levantamento bastante extensivo de

[22] O termo "*schwa*" denomina o som vocálico mais comum em Inglês, como vogal reduzida em muitas sílabas átonas.

possibilidades de transferência negativa[23] em produções orais por alunos brasileiros. Embora Beduschi não apóie sua pesquisa em coleta de dados, ela aponta áreas de possível transferência negativa com base nas diferenças e/ ou similaridades da distribuição fonotática das consoantes em Português e Inglês.

Dentre as comparações realizadas por Beduschi (1993), gostaríamos de destacar a epêntese, classificada como 'silabificação' – tendência dos alunos brasileiros de juntar uma vogal de apoio a agrupamentos consonantais que não existem como agrupamentos em Português, como em (i) posição inicial – /sf/, /sk/, /skr/ (*sphere, sky* ou *script*) dentre outros, em que uma vogal é posicionada antes do agrupamento /s/ seguido da(s) consoante(s); em (ii) posição medial – /ts/, /ds/ e /ks/ (*ritzy, sudsy, taxi*), em que uma vogal de apoio desfaz os agrupamentos, ou ainda; em (iii) posição final – /ps/, /ks/ e /fs/ (como em *hopes, box* e *muffs*). Assim, pelo que coloca a linguista, os alunos brasileiros pronunciariam /isfiər/, /ritizi/ e /həʊpis/, por exemplo.

[23] A *transferência negativa* ou *interferência* ocorre quando o aprendiz tenta verificar hipóteses sobre a forma como a nova língua é construída e equivocadamente produz erros, como simplificação, hipergeneralização, etc. (Cardoso, 2007:5).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Caracterização da Pesquisa

Nossa pesquisa se encontra na área de interseção que existe entre duas ciências que têm sido atualmente usadas como coadjuvantes na busca do entendimento do que acontece durante o processo de aquisição e/ ou aprendizagem de uma L2: a etnografia e a linguística de *corpus*.

A etnografia tem origem na Antropologia Social, um dos quatro campos da Antropologia, que surgiu da necessidade de compreender as relações sócio-culturais, os comportamentos, ritos, técnicas, saberes e práticas das sociedades até então desconhecidas, e que tem sido adaptada como a forma de se entender e analisar problemas comuns da atualidade. As principais preocupações da Etnografia da Comunicação têm sido padrões e funções da comunicação, natureza e definição da comunidade de fala, os meios de comunicação, os componentes da competência comunicativa, a relação da linguagem com a visão do mundo e a organização social, os universais linguísticos e sociais e as desigualdades linguísticas. Segundo Moita Lopes (1996:88), a pesquisa etnográfica, atualmente, mostra "interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, cognição".

Como se pode perceber, a etnografia entendida dessa forma, estando intimamente ligada à capacidade da linguagem e ao seu exercício em sociedade, pressupõe como associação, quase imediata, a linguística chamada 'Linguística de *Corpus*', uma vez que é com base em análises realizadas sobre um *corpus* – nos termos de Sinclar, "uma coleção de fragmentos de linguagem de textos em forma eletrônica, selecionados de acordo com critérios externos para representar, na medida do possível, uma linguagem ou variedade linguística como fonte de dados para pesquisas linguísticas" (Sinclair, 2004; trad. nossa)[24] – ou *corpora*, que podemos propiciar um melhor entendimento de uma situação linguística particular, o que pode, por sua vez, ensejar a visualização de conclusões generalizantes acerca de alguns fatos do processo de aquisição de uma L2 – o Inglês, por exemplo.

[24] http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm

A 'Linguística de *Corpus'* pode ser definida como o estudo e análise de dados obtidos através de um *corpus* – aqui, a tarefa de um linguista não é apenas encontrar um *corpus*, mas analisá-lo e descrevê-lo – geralmente utilizando o computador como ferramenta, às vezes, indispensável nesse processo de análise. Embora a linguística de *corpus* na sua vertente mais moderna se utilize, preferencialmente, de recursos computacionais, esses recursos não moldam totalmente sua área de atuação, como ocorre nesta pesquisa.

A pesquisa de orientação etnográfica aliada à análise de *corpora* (ou *corpuses*) linguísticos, como descrevemos acima, pode contribuir de maneira holística[25] para o melhor entendimento dos processos que permeiam a sala de aula de língua estrangeira e as dificuldades advindas da aquisição de L2. Assim, buscamos, neste trabalho, através da observação, coleta de dados, análise quantitativa e qualitativa dos dados, levantamento de hipóteses acerca deles e consequente teorização acerca dos resultados, aproximarmo-nos das motivações dos erros na produção oral de agrupamentos consonantais por universitários brasileiros aprendizes do Inglês como L2.

Nosso grupo de sujeitos se constituiu de 30 alunos do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES) particular. De um modo geral, pelo que constatamos através do questionário sócio-cultural aplicado, os acadêmicos do curso de Letras dessa instituição formam um grupo bastante heterogêneo, porém, na tentativa de constituir um grupo social de fala mais homogêneo, e, portanto, fazer um recorte para a realização desta pesquisa, selecionamos os sujeitos através da aplicação de um teste – o OPT (ver seção 4.1.2 para maior detalhamento).

4.1.1 – Metodologia da Pesquisa e o Corpus

Pelo que constatamos, através da aplicação de um questionário sócio-cultural[26], os acadêmicos que ingressam no curso de Letras da IES pesquisada constituem um grupo bastante heterogêneo em relação aos seus conhecimentos da língua inglesa – que variam em seu nível de *false-beginners* (iniciantes) a *advanced* (avançado). Devido a essas disparidades e heterogeneidade que se manifestam não apenas na primeira série, mas nas quatro séries do

[25] Isto é, que incluiu tanto o aspecto linguístico como o aspecto sócio-institucional (ainda que somente o primeiro seja o foco inicialmente pretendido no nosso trabalho).
[26] Cf. Anexo III, p. 73

curso, optamos pela aplicação de um teste de nivelamento reconhecido internacionalmente – *Oxford Placement test* – com o objetivo de pré-selecionar os sujeitos, tentando constituir um agrupamento mais homogêneo e consequentemente um recorte mais definido para a pesquisa.

O *Oxford Placement Test* (OPT) é um teste de múltipla escolha composto de duas partes: teste de compreensão auditiva e teste de estruturas gramaticais. Como o foco de nosso estudo está voltado para o campo da Fonologia Interlinguística, utilizamos apenas as 100 (cem) questões que compõem o teste de compreensão auditiva. O OPT é um teste considerado confiável, válido e é usado por muitos professores e instituições, como referência na determinação do nível de conhecimento de aprendizes, conforme encontramos no *folder* que acompanha o OPT. A tabela abaixo mostra como o OPT classifica os resultados de pontuação do teste de compreensão auditiva:

QUADRO 6
Classificação de pontuação do teste de compreensão auditiva

OXFORD PLACEMENT TEST	
Acima de 94	Falante nativo: bilíngue funcional
92 a 94	Quase falante nativo: usuário especialista
88 a 91	Muito avançado: usuário altamente proficiente
81 a 87	Avançado: usuário proficiente
76 a 80	Pós-intermediário: usuário competente
70 a 75	Intermediário alto
67 a 69	Intermediário médio: usuário independente
64 a 66	Pré-intermediário: usuário adequado
61 a 63	Pós-elementar
55 a 60	Elementar: usuário limitado
44 a 54	Básico: usuário bastante limitado
Abaixo de 44	Iniciante: usuário mínimo

Fonte: *folder* explicativo que acompanha o OPT (trad. nossa)

Escolhemos o OPT – compreensão auditiva por ele basear-se em um banco de dados contendo centenas de exemplos de 'lapsos auditivos'[27] coletados, durante vários anos, em interações envolvendo falantes nativos e não-nativos do Inglês. As questões simulam, em sua

[27] Tradução nossa para a expressão 'slips of the ear' usada no *folder* explicativo do *Oxford Placement Test.*

forma adaptada de teste, situações em que houve falha na comunicação, resultando em mal-entendidos ou transmissão de conceitos errados. Isto é, casos em que a inteligibilidade foi patentemente afetada nas situações de interação tomadas como base e referência para o teste.

4.1.2 Os Sujeitos Analisados

Dos 118 acadêmicos matriculados nas quatro séries do curso de Letras da IES pesquisada no ano letivo de 2007, 91 se submeteram, voluntariamente, ao '*Oxford Placement Test* (OPT) – seção de compreensão auditiva', nos dias 17 e 18 de setembro de 2007. Esses testes, após devidamente corrigidos, nos mostraram que a média de acertos obtidos em cada série foi de 55,46% a 59,06% das questões. Esse resultado demonstra, segundo a tabela do OPT apresentada anteriormente, que os acadêmicos possuem, em sua maioria, um nível de compreensão classificado como "elementar: usuário limitado".

Com base nos resultados da aplicação do OPT, decidimos, então, selecionar apenas os acadêmicos que obtiveram número de acertos entre 55 e 60 por cento, por serem representantes do nível elementar. Chegamos, portanto, ao número de 30 sujeitos – respectivamente 9 (nove) da 1ª série, 10 (dez) da 2ª série, 4 (quatro) da 3ª série e 7 (sete) da 4ª série – que foram submetidos aos experimentos elaborados para esta pesquisa (e que recebem maior detalhamento na seção 4.2).

A partir dos questionários sócio-culturais aplicados, constatamos que os sujeitos pesquisados compõem um grupo de pessoas de faixa etária entre 18 e 38 anos, em sua maioria mulheres (90%), que trabalham no período diurno e estudam à noite, além de realizarem tarefas domésticas. Ao entrarem na IES, os sujeitos, em quase sua totalidade, possuem um conhecimento prévio de Inglês bastante rudimentar, podendo ser classificados como iniciantes (*beginners*) ou falsos-iniciantes (*false-beginners*), e não relatam ter estudado formalmente outra língua estrangeira, além do Inglês. Apesar desse contato básico com o Inglês apenas, os sujeitos se mostraram bastante motivados quanto ao seu aprimoramento de conhecimento e profissional (uma vez que a IES só oferece o curso de Letras como licenciatura).

4.2 Os Experimentos

No período compreendido entre 24 de setembro e 15 de dezembro de 2007, os 30 (trinta) sujeitos, pré-selecionados pelo OPT, foram submetidos aos 2 (dois) experimentos elaborados para esta pesquisa. Esses experimentos buscaram estimulá-los a produzir oralmente vocábulos contendo agrupamentos consonantais complexos da língua inglesa (tais como *splash, surfs* ou *strengths* dentre outros apresentados na seção 2.2 e anexos[28]) e, concomitantemente, coletar material para análise (através de gravações de áudio e registro, por meio de transcrições fonéticas realizadas pelo pesquisador) que demonstrasse como os acadêmicos do curso de Letras da IES lidam com esses agrupamentos (*clusters*) em suas produções orais.

[28] Cf. Anexos I e II, p. 64-71.

4.2.1 Experimento I: Produção Oral com a Escrita como Suporte

O primeiro experimento foi composto por 39 (trinta e nove) vocábulos da língua inglesa que contêm em sua estrutura silábica – em posição de ataque (*onset*) e/ ou coda:

(1) *clusters* (agrupamentos) de consoantes[29] possíveis e realizáveis na distribuição fonotática do Inglês e do Português (como /kr/ em *crisis* e crise; ou /br/ em *bread* e branco),

(2) *clusters* (agrupamentos) possíveis e realizáveis em Inglês e não em Português (por exemplo, /spr/ *spread*, /rfs/ *surfs*; ou /mps/ *glimpse*), e

(3) outros vocábulos, ainda, que contêm *clusters* (agrupamentos) possíveis e realizáveis em Inglês que não constituem agrupamentos possíveis em Português, mas que ai existem como sequências consonantais[30] possíveis e realizáveis – em limite de sílabas (por exemplo, /sp/ *lisp* e caspa; /rk/ *parking* e parque; ou /str/ *string* e estrago).

Esses vocábulos foram grafados em *slides* do programa PowerPoint de maneira aleatória, isto é, sem seguirmos uma ordem crescente ou decrescente de complexidade silábico-constitutiva, e pedimos aos sujeitos que realizassem uma leitura rápida de toda a lista seguida de uma leitura mais lenta (como se estivessem ditando os vocábulos para outras pessoas).

Buscamos, através dessas duas leituras, verificar se os sujeitos

(i) reconhecem a sequência consonantal de sua língua materna na língua estrangeira e realizam leituras aceitáveis[31];

(ii) estranham os agrupamentos consonantais presentes na língua estrangeira que não possuem a mesma distribuição na sua L1; e se,

(iii) por motivação desse estranhamento[32], tentam desfazer as sequências e de que forma.

---

[29] *Clusters* são agrupamentos consonantais que ocorrem dentro de uma estrutura silábica, esteja ela em posição de ataque, mediana ou coda. Neste trabalho, selecionamos apenas palavras com agrupamentos em posição de ataque e coda.

[30] *Sequências consonantais* são grupos de consoantes que na produção oral ajuntam-se apesar de pertencerem a estruturas silábicas distintas. As sequências consonantais ultrapassam, portanto, o limite de uma estrutura silábica.

[31] Levamos em consideração aqui a Teoria da Acomodação (abordada na seção 1.2) ao analisar se a produção oral poderia ou não ser compreendida, seja por um nativo ou não-nativo, como é o caso do pesquisador neste trabalho.

[32] Aqui, a noção de 'estranhamento' não envolve interação entre falantes, como abordado por Jenkins (2000), mas o reconhecimento ou não das sequências consonantais por serem diferentes de sua L1.

4.2.2 Experimento II: Produção Oral sem a Escrita como Suporte

Diferentemente do primeiro, o segundo experimento foi composto de 24 (vinte e quatro) figuras apenas, não contendo palavras grafadas. O objetivo desse experimento foi verificar se os erros nas produções de leitura eram oriundos de algum tipo de influência da ortografia da língua inglesa ou se tratam de dificuldades impostas pela presença dos *clusters* nessa língua.

Similarmente ao primeiro experimento, pedimos aos sujeitos que identificassem as figuras, fazendo uma 'leitura' (associação das figuras às palavras conhecidas) rápida de toda a sequência e, em seguida, uma leitura mais lenta. As figuras selecionadas, também, contêm em sua estrutura silábica em posição de ataque (*onset*) e/ ou coda:

(1) *clusters* (agrupamentos) possíveis e realizáveis na distribuição fonotática do Inglês e do Português (como /tr/ em *train* e truque; ou /bl/ em *blouse* e problema);

(2) *clusters* (agrupamentos) possíveis e realizáveis em Inglês e não em Português (por exemplo, /skr/ *scrap*, /rlz/ *girls*; ou /rdz/ *cards*); e

(3) *clusters* (agrupamentos) possíveis e realizáveis em Inglês que não constituem agrupamentos possíveis em Português, mas que existem como sequências consonantais entre sílabas possíveis e realizáveis nessa língua (como /sk/ em *desk* e casca; e /spr/ em *spray* e espremer).

Buscamos, também, através da identificação das figuras, verificar se os sujeitos:

(i) realizam leituras fonologicamente aceitáveis com base no reconhecimento das sequências consonantais de sua língua materna na língua estrangeira;

(ii) demonstram estranhamento dos *clusters* (agrupamentos) presentes na língua estrangeira que não possuem a mesma distribuição na sua L1; e se,

(iii) por motivação desse estranhamento, tentam desfazê-los e de que forma.

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 Identificação e Categorização dos Erros

Coletamos nesta pesquisa as produções orais de 30 (trinta) sujeitos, estimuladas pela aplicação de dois experimentos (detalhadamente descritos na seção 4.2 e anexos). Essas aplicações resultaram em um *corpus* de 3.336 leituras das palavras escolhidas (sendo 2.340 para o experimento I e 996 para o experimento II – sendo 50% desses números referentes às leituras rápidas e os outros 50% às lentas). Por motivo do esquecimento ou não identificação, pelos sujeitos, das figuras propostas (como discutimos na seção 4.3.3), exclusivamente na aplicação do experimento II, não obtivemos as 3.780 leituras esperadas. Dentre as 3.336 produções orais de nossos sujeitos, 1.020 (30,58%) foram classificadas como leituras aceitáveis e 2.316 (69,42%) foram classificadas não-aceitáveis por envolveram diversos tipos de erros, muitas das vezes concomitantemente.

Dentre os principais erros de pronúncia encontrados, gostaríamos de destacar alguns que nos pareceram mais relevantes – como os erros por adição (prótese, epêntese e paragoge); erros por supressão (síncope e apócope); e erros por transformação (nasalização e monotongação) – que apresentamos nos quadros abaixo, com alguns exemplos retirados de nosso *corpus* e percentuais de ocorrência[33]:

QUADRO 7
Erros de pronúncia por adição

Prótese (19,28%)	Speak → /ispik/ ou /ispiki/ Star → /istar/ ou /istaR/
Epêntese (83,59%)	Cramped → /krɛmpəd/ Asks → /ɛskis/
Paragoge (11,32%)	Slave → /slevi/

[33] Os percentuais apresentados nos quadros têm como referência as 63 (sessenta e três) palavras selecionadas para os dois experimentos. Como ocorreram erros, muitas das vezes concomitantemente, a soma dos percentuais não resulta 100%.

QUADRO 8
Erros de pronúncia por supressão

Síncope (6,33%)	Bursts → /bʌrts/ Marshes → /marʃs/
Apócope (1,79%)	Bursts → /bʌrst/

QUADRO 9
Erros de pronúncia por transformação

Nasalização (10,12%)	Strain → /strẽ/ Stem → /stẽ/
Monotongação (6,24%)	Strain → /strẽ/ Frame → /frem/

Vários estudiosos já pesquisaram os principais erros de pronúncia encontrados na produção oral de aprendizes brasileiros do Inglês, dentre eles Azevedo (1981), Keys (2002), Bonilha e Vinhas (2005) e Monteiro (2005). Nos dados analisados, não encontramos produções orais contendo erros de pronúncia que revelem características ainda não identificadas por esses estudos em Fonologia Interlinguística sobre o Português do Brasil e o Inglês. Isto é, o que encontramos como resultado corrobora o que já havia sido suposto por Beduschi (1993), como mencionado na seção 3.3, e pesquisado de forma mais concreta pelos estudiosos acima.

Outros erros também ocorreram no que tange a articulação do 'th' – como em *through* pronunciado ora /fru/ ora /tru/; assim como para a palavra *thanks* pronunciada como /tɛɲks/ – ou na quantidade e qualidade vocálicas, a saber, respectivamente: *slave* produzida como /slɛv/ e *spread* como /sprid/, ao invés das pronúncias esperadas /sleyv/ e /sprɛd/. Porém, como não são o foco deste estudo, serão citados aqui somente para a finalidade de ilustração, mas sem exaustividade.

QUADRO 10
EXPERIMENTO I – produções orais dos 30 (trinta) sujeitos analisados

Palavras utilizadas no experimento	Número de palavras usadas no experimento	Número de produções esperadas	Número de produções efetivamente coletadas	Número de leituras aceitáveis	Número de leituras não-aceitáveis	Número de leituras não aceitáveis que contém reparo por Epêntese
com distribuição fonotática possível e realizável em Português e Inglês	10	600	600	544	56	0
com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e não em Português	22	1320	1320	106	1214	1176
com agrupamentos consonantais em Inglês e que possuem seqüência consonantal em Português	7	420	420	68	352	152
TOTAIS	**39**	**2.340**	**2.340**	**718**	**1.622**	**1.328**

QUADRO 11
EXPERIMENTO II – produções orais dos 30 (trinta) sujeitos analisados

Palavras utilizadas no experimento	Número de palavras usadas no experimento	Número de produções esperadas	Número de produções efetivamente coletadas	Número de leituras aceitáveis	Número de leituras não-aceitáveis	Número de leituras não aceitáveis que contém reparo por Epêntese
com distribuição fonotática possível e realizável em Português e Inglês	3	180	162	146	16	0
com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e não em Português	19	1140	730	134	596	532
com agrupamentos consonantais em Inglês e que possuem seqüência consonantal em Português	2	120	104	22	82	78
TOTAIS	**24**	**1.440**	**996**	**302**	**694**	**608**

Como podemos constatar nos quadros acima, houve uma grande ocorrência do uso da epêntese para desfazer a dificuldade de pronúncia dos agrupamentos consonantais do Inglês,

tanto na aplicação do experimento I (com suporte da escrita) quanto no experimento II (sem o suporte da escrita).

Podemos perceber, também, que houve uma diferença significativa nos resultados obtidos da análise dos três grupos que nos propusemos estudar, isto é, verificar se nossos sujeitos (1) conseguiriam reconhecer na língua inglesa os agrupamentos que também existem em sua L1, produzindo leituras aceitáveis na L2; (2) se estranhariam os agrupamentos consonantais que são possíveis e realizáveis em Inglês, porém não em Português, lançando mão de alguma estratégia de reparo; e (3) se reconheceriam ou estranhariam agrupamentos consonantais existentes em Inglês que constituem apenas sequências consonantais, e não agrupamentos, em Português. Constatamos que o número de produções orais não-aceitáveis apresenta-se maior no grupo (2), em que há maior distanciamento entre a estrutura silábico-constitutiva do Português e do Inglês; porém, apresenta-se nulo no grupo (1), onde as duas línguas convergem suas distribuições fonotáticas. É importante ressaltar que, apesar de haver alguma similaridade entre a existência de sequências consonantais em Português que constituem agrupamentos consonantais em Inglês, no grupo (3), houve estranhamento por parte de nossos sujeitos e, portanto, consequente uso de estratégias de reparo. Isso comprova, de certo modo, que a existência das sequencias consonantais em Português que "simulam" os agrupamentos do Inglês não tornou a pronúncia dos agrupamentos menos difícil para os aprendizes brasileiros analisados nesta pesquisa.

Gostaríamos de destacar, também, que não houve modificação significativa entre as produções orais realizadas com base nos dois experimentos, isto é, não encontramos em nossos dados nenhuma constatação concreta de que o suporte escrito (utilizado no experimento I, detalhado na seção 4.2.1) pudesse ter influenciado de alguma maneira as produções, ocasionando maior ou menor quantidade de erros de pronúncia, em comparação às produções estimuladas através de figuras (usadas no experimento II, descrito na seção 4.2.2).

Sendo de ênfase etnográfica, este estudo não pretendeu, em momento algum, produzir leis gerais, de validade universal ou mesmo localizada, mas, sim, propiciar um melhor entendimento de uma situação linguística particular, o que pode, por sua vez, ensejar a visualização de algumas conclusões generalizantes acerca de alguns fatos do processo de aquisição de L2 – Inglês – por alunos brasileiros.

Através dos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos dizer, assim, em linhas gerais, que os brasileiros, não-nativos falantes do Inglês como L2, tendem a pronunciar palavras que contenham agrupamentos (*clusters*) ou sequências consonantais – independentemente se existem no Português e Inglês ou em apenas uma dessas línguas – desfazendo esses

agrupamentos ou sequências, principalmente através do uso de um elemento epentético de valor [+ silábico], em geral a vogal [i], o que corrobora nossas previsões iniciais citadas na seção 3.3, em face das diferenças fonético-fonológicas existentes entre o Português e o Inglês.

5.2 O Uso da Epêntese e Suarabácti

'Metaplasmos', segundo Coutinho (1969:142), constituem "as modificações fonéticas que sofrem as palavras na sua evolução" e que essas modificações ocorrem (i) por substituição ou troca de um fonema por outro (dentre eles a sonorização, vocalização, assimilação, nasalização, etc.); (ii) por aumento de fonemas às palavras (por exemplo, prótese, epêntese, suarabácti, paragoge); e (iii) por subtração, em que fonemas são retirados das palavras (aférese, síncope, apócope, etc.).

Por percebermos, através de nossa experiência como docente, que a incidência de 'epêntese' e 'suarabácti' são bastante frequentes no caso do Inglês adquirido por brasileiros, buscamos, então, estudar mais detalhadamente esse fenômeno nesta pesquisa. É importante compreender que a epêntese é um metaplasmo de adição que consiste em inserir um ou mais fonemas no interior da palavra, assim, a epêntese é um processo comum através do qual fonemas sucessivos são separados por um fonema interposto (Coutinho, 1969:146, 147). A epêntese possui um metaplasmo de adição similar denominado 'suarabácti', que consiste na intercalação de um fonema para desfazer um grupo de consoantes. O foco deste estudo é justamente esse fenômeno (suarabácti), entretanto, como é mais comum a classificação macro do fenômeno como epêntese, optaremos por classificar genericamente qualquer acréscimo entre fonemas iniciais, mediais e finais como 'epêntese'.

Em Inglês, isso ocorre naturalmente com o plural [s]. Uma palavra como *book* é pluralizada através do acréscimo de [s] – *books*, mas uma palavra como *bus* é pluralizada com a interposição de um [i] (ou na forma reduzida: *schwa*) antes do [s] – *buses*. Esse [i] epentético serve para quebrar a sequência entre o [s] ao final de *bus* e o [s] plural, pois pronunciar "*two buss*" seria cacofonia fonologicamente inaceitável por ser pouco distintivo para efeitos de interação e comunicação em geral.

Para os estudantes brasileiros não–nativos do Inglês, a epêntese serve como ferramenta para desfazer a dificuldade na pronúncia de *clusters* (agrupamentos) de duas, três ou mais consoantes, pois muitos desses agrupamentos consonantais são inconsistentes, e até inaceitáveis, com o padrão fonológico do Português. Nossos estudantes, então, usam essa vogal epentética, em geral a vogal [i], antes ou após o agrupamento, para quebrá–lo em dois, formando duas sílabas. É comum ouvir estudantes brasileiros articulando, por exemplo, /woRki/ para a palavra *work* ou /'dɛɲsed/ a palavra *danced*, para desfazerem os encontros

consonantais [rk] e [ɲst], uma vez que eles não estão previstos no quadro fonológico do Português.

5.3 Dificuldades da Pesquisa

Uma dificuldade encontrada na execução da pesquisa envolveu o uso do aparelho de MP3 para a coleta do material registrado em áudio. Uma vez que parte das gravações (4 das 30 coletadas) foi perdida por falha de reconhecimento pelo computador dos arquivos (em formato mp3), houve a necessidade de submetermos os sujeitos (das quatro gravações) novamente aos experimentos elaborados para esta pesquisa. Portanto, é importante ressaltar que pode ter ocorrido com esses sujeitos o fenômeno denominado 'efeito de treinamento'[34] (*coaching effect*), embora isso não se mostre evidentemente significativo na produção oral desses sujeitos quando comparamos a segunda gravação e as anotações realizadas – transcrições fonéticas – pelo pesquisador durante a aplicação dos experimentos.

A escolha das figuras para o experimento II causou alguma dificuldade, uma vez que além da necessidade de selecionarmos figuras que pudessem levar nossos sujeitos a produzir as palavras esperadas, isto é, as palavras que contivessem os tipos de agrupamentos consonantais que nos propusemos analisar (ver seção 4.2), tivemos que respeitar o levantamento, feito por nós, do vocabulário estudado por esses sujeitos através do material adotado[35] pela IES pesquisada. Do mesmo modo, houve a necessidade de o pesquisador interferir, durante a aplicação do experimento, com perguntas além das inicialmente propostas no experimento original, na tentativa de estimular a produção das palavras esperadas, o que resultou sem sucesso nas produções de alguns sujeitos: figuras representando palavras como *desk*, *scrap*, *prince* e *called* foram frequentemente identificadas, respectivamente, por *chair*, *Orkut*, *man/boy* e *telephone* – palavras que não contêm os tipos de agrupamentos consonantais esperados.

Encontramos alguma dificuldade, ainda, ao aplicarmos o experimento II, motivada pelo não-registro de produções orais ocasionadas por questões de memória de alguns sujeitos, que não se recordaram de algumas das palavras há muito ou pouco tempo estudadas. Assim, por consequência desse esquecimento, não foi possível obtermos as produções de algumas palavras (como, por exemplo, *robbed, shrimp* e *strong*) em alguns momentos da coleta.

Mesmo tentando usar uma abordagem estatística, foi, ainda, difícil computar os erros, uma vez que, muitas das vezes, encontramos dois ou mais erros diferentes na mesma

---

[34] O *Efeito de treinamento* "surge como resultado de uma produção em que o aluno repete a mesma postura em situações nem sempre semelhantes normalmente por causa da sua disposição, arranjo ou combinação em uma determinada atividade". (Monteiro, 2005:206)

[35] Livro do aluno da série *New Interchange* da editora Cambridge níveis 1, 2 e 3.

palavra produzida pelo mesmo sujeito. Isso dificultou, também, a categorização dos erros, já que não houve a possibilidade de quantificarmos esses erros estatisticamente em categorias isoladas, pois fatores diversos influenciaram a produção deles.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos através deste trabalho de orientação etnográfica, por meio de um estudo comparativo entre o Português e o Inglês – que incluiu a coleta e análise de dados, baseados na aplicação de dois experimentos especialmente elaborados para esta pesquisa, tentar entender as motivações para os erros fonético-fonológicos produzidos por alunos brasileiros universitários aprendizes do Inglês – principalmente os concernentes à dificuldade desses alunos em produzir palavras que contêm agrupamentos consonantais (*consonant clusters*). Como já mencionado anteriormente, aventamos a possibilidade de esses erros surgirem a partir de um processo de transferência da L1 (Português) para a L2 (Inglês), de modo que estruturas subjacentes do Português (enfocamos a estrutura silábica) acabam por ser justapostas às estruturas de superfície da interlíngua inglesa realizada pelos alunos em suas atividades orais em sala de aula.

Por meio de nossa análise dos dados coletados, pudemos perceber que os alunos do curso de Letras da IES, sujeitos de nossa pesquisa, não produziram tipos de erros novos além dos já detalhadamente estudados por Azevedo (1981), Keys (2002), Bonilha e Vinhas (2005) e Monteiro (2005) e previstos por Beduschi (1993), como ressaltamos na seção 4.3.1. Isso nos leva a concluir que os erros encontrados nas produções de nossos sujeitos – por adição, supressão e/ ou transformação de segmentos – nos permitem dizer que eles, estando dentro do nível verificado através do OPT[36] ("elementar: usuário limitado"), buscam produzir oralmente o que resulta de sua interlíngua – ainda mais próxima de sua L1 do que da língua-alvo, o Inglês, transferindo, assim, características do padrão silábico do Português, CV, para a língua-alvo, motivando a produção de erros de pronúncia, principalmente através da epêntese para desfazer os agrupamentos consonantais estranhados por eles em relação aos critérios distributivos do Português.

Esses resultados não nos surpreenderam, uma vez que Jenkins (2000:166) já nos alertava para a evidência de que "encontros consonantais (*consonant clusters*), em qualquer posição de uma palavra, são muito difíceis para a maioria dos estudantes adultos de Inglês". O que nos chamou a atenção foi a não-ocorrência de apagamento das consoantes em posição de ataque (início de sílaba) em nenhuma produção, mas o apagamento de consoantes em final de sílaba (coda) em alguns casos, em vez de, como ocorreu na maioria das produções, haver o

[36] *Oxford Placement Test.*

uso da epêntese para desfazer os agrupamentos consonantais. Isso, de certa forma, resulta positivo já que os dados encontrados nas pesquisas de Jenkins (2000:166) nos advertem, igualmente, para o fato de que "em posição inicial, o apagamento de sons ameaça a inteligibilidade no Inglês como Língua Internacional".

Buscamos, também, através deste trabalho fazer uma análise linguística e pedagógica, com o objetivo de mostrar a necessidade de mudança de paradigmas no ensino de Inglês com base em transformações histórico-político-sociais, causadas pela expansão da língua inglesa como fenômeno mundial (seção 1). Como já apresentamos, pela primeira vez na história da língua inglesa, o número de não–nativos supera o número de nativos, equivalendo, aproximadamente, a 3/4 dos falantes de Inglês, tornando–o o meio mais importante para se ter acesso aos recursos intelectuais, culturais e técnicos disponíveis em todo o mundo. Esse fato nos leva a refletir e repensar nas implicações práticas que podem e/ ou devem ocorrer nos materiais didáticos e metodologias para que haja uma revisão dos parâmetros e consequente reformulação dos currículos utilizados atualmente no ensino do Inglês, inclusive e principalmente no Brasil.

Essas mudanças, de acordo com as discussões realizadas neste trabalho, deveriam basear-se no objetivo de tornarmos nossos aprendizes de Inglês capazes de se comunicar com falantes de Inglês de L1s diversas, diferentemente do que vem sendo praticado pela maioria de nós, professores, que ainda temos o falante nativo – americano e/ou inglês – como referência única e meta de proficiência. Isso deve ser feito, respeitando as áreas nucleares motivadoras de ininteligibilidade e lançando mão das convergências necessárias dentro de uma interação para que o discurso entre nossos aprendizes e seus interlocutores seja flexibilizado dentro de níveis de aceitabilidade impostos pelo conceito de 'acomodação' (que discutimos na seção 1.2).

Esperamos que esta pesquisa possa, de alguma forma, contribuir para a discussão e reflexão dos processos motivadores que levam nossos alunos a insucessos no que se refere à pronúncia de agrupamentos consonantais ao buscarem adquirir uma língua estrangeira, especialmente o Inglês. Esperamos, além disso, que os objetivos pedagógicos apontados por Jenkins, de um ensino mais consciente e atualizado, e corroborados por esta pesquisa, possam encontrar terreno fértil nas mentes de pesquisadores e professores em prol de atitudes práticas que levem ao aprimoramento dos processos que subjazem o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para tanto, outras pesquisas futuras na área serão necessárias. Gostaríamos de apresentar algumas sugestões de tópicos, a saber: o estudo de outros tipos de erros e o seu

impacto na inteligibilidade em interações usando o Inglês – como a supressão ou transformação de segmentos, utilizadas pelos alunos brasileiros para lidar com as suas dificuldades de pronúncia, como aconteceu com o 'th', ou a dificuldade em realizar a quantidade e qualidade vocálicas, presentes em nossos dados, ou, ainda, a investigação de outras estratégias como as apresentadas na seção 4.3.1, por exemplo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. M. *A Contrastive phonology of Portuguese and English.* Washington DC: Georgetown University Press, 1981.

AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. The shape of English words. In: _____. *Teaching American English Pronunciation.* Cap. 4. Oxford: OUP, 1992.

BEDUSCHI, Heidi Amaral. *Grupos consonantais e sequências*: um estudo contrastivo entre o português e o inglês. 336 f. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. M. (Org.) *Gramática do português falado.* Vol. VII: Novos estudos. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

_____ (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; VINHAS, Luciona Iost. *Aquisição de onsets complexos*: militância da hierarquia de restrições da língua materna. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL.* Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_aquisicao_de_onsets_complexos.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2007.

CARDOSO, Ana Josefa. *A Importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna.* Disponível em: <http://www.proformar.org/revista/edicao_22/import_erro.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2008.

CELCE-MURCIA, M. et al. *Teaching pronunciation*: A Reference for teachers of English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CRYSTAL, David. *English as a global language.* 2nd ed. Cambridge: CUP, 2003.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílaba em português. In: BISOL, Leda (org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 3ª ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica.* 6ª ed. rev. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

DE GRÈVE, Marcel; VAN PASSEL, Frans. A Psicolinguística. In: _____. *Linguística e ensino de línguas estrangeiras.* Trad. Genieve Masuet. São Paulo: Pioneira, 1975. cap. 2. p. 41-52.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=mito&stype=k&x=14&y=9>. Acesso em: 22 jan. 2008.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition.* Oxford: OUP, 1997.

FINGER, Ingrid. *Aquisição de segunda língua*: abrangência e limitações do modelo gerativista. *Revista da ABRALIN.* Vol. 2, Nº 2, p. 23-45, nov. 2003.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Language transfer in language learning.* Massachusetts: Newbury House Publisher, 1983.

GICK, B. *A gesture-based account of intrusive consonants in English.* Phonology 16, Cambridge, p. 29-54, 1999.

GILES, H. et al. Toward a theory of language in ethnic group relations. In: _____. (ed). *Language ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press, 1977.

JENKINS, Jennifer. *The phonology of English as an international language*: new models, new norms, new goals. Oxford: OUP, 2000.

_____. *World Englishes*: a resource book for students. Routledge English language introductions. London: Routledge, 2003.

JENKINS, Jennifer; SEIDLHOFER, B. *Be proud of your lingua franca.* Learning English. April 19-25, 2000. p.3.

JENNER, B. *Teaching pronunciation*: the common core. *Speak Out* 4: 2-4, 1989.

KESSLER, B.; TREIMAN, R. *Syllable structure and the distribution of phonemes in English syllables*. Journal of Memory and Language, v. 37. p. 295-311, Academic Press, 1997.

KEYS, Kevin John. *Interlanguage phonology theoretical questions and empirical data.* Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 1, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

McKAY, Sandra Lee. *Teaching English as an international language*. Oxford handbooks for language teachers. Oxford: OUP, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio.* Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

MONTEIRO, Sandra H. C. *Um Estudo da produção de nasais e laterais pós-vocálicas na interlíngua inglesa de universitários brasileiros*: para uma reflexão pedagógica sobre os conceitos de variação e inteligibilidade dentro do contexto histórico atual do inglês como língua internacional. f. 279. Tese de doutoramento – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

POWER, Carla. *Not the queen's English.* New York: Newsweek, v. CXLV, n. 10, 7 de março de 2005, p. 41–45.

ROACH, P. *English phonetics and phonology*: a practical course. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SELINKER, L. *Interlanguage. IRAL*, X (2), 1972. p. 209-231.

SEIDLHOFER, Bárbara. *English as a lingua franca.* ELT journal. Vol. 59/4. October, 2005. Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/reprint/59/4/339.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2007.

SILVA, Thaís Cristófaro. *Fonética e fonologia do português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SINCLAIR, John. *Developing linguistic corpora: a guide to good practice.* Chap. 1. Disponível em: <http://ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm>. Acesso em: 24 maio 2008.

SOUZA, Antônio Rômulo Bezerra de; PAIVA, Roberta Farias. *Aquisição da linguagem à luz do modelo gerativista.* Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico67.htm>. Acesso em: 27 maio 2008.

SOUZA, Genésio Seixas. *Linguística histórica/Antropologia linguística*: possibilidades interdisciplinares. Disponível em: <http://www.prohpor.ufba.br/genesio.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2007.

TALEBINEZHAD, M. R., ALIAKBARI, M. *Basic assumptions in teaching English as an international language.* Internet TESL Journal. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/ Talebinezhad-EIL.html>. Acesso em: 15 nov. 2006.

WALKER, Robin. *Pronunciation for international intelligibility.* Disponível em: <http:// www3.telus.net/linguisticsissues/internationalintelligibility.html>. Acesso em: 15 nov. 2006.

WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_ principal>. Acesso em: 22 abril 2008.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da linguística.* São Paulo: Parábola, 2002.

WEINBERGER, Steven H. *Speech accent archive.* Disponível em: <http://accent.gmu.edu>. Acesso em: 22 abril 2007.

YAMAGUCHI, C. *Towards international English in EFL classrooms in Japan.* The Internet TESL Journal. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Yamaguchi-Language.html>. Acesso em: 12 nov. 2006.

ANEXOS

Anexo I - Experimento I utilizado na pesquisa como estímulo para produção oral com a escrita como suporte

Procedimento

Leitura rápida (e lenta) de palavras isoladas, sem checagem do conhecimento prévio das mesmas, que contenham agrupamentos consonantais (*consonantal clusters*) possíveis e realizáveis na distribuição fonotática das duas línguas e outras que contenham agrupamentos possíveis e realizáveis em Inglês e não em Português, além das palavras que constituem agrupamentos consonantais em Inglês e que, em Português, aparecem apenas como sequências.

Objetivo

Verificar se os estudantes (1) reconhecem a sequência consonantal de sua língua materna na língua estrangeira e realizam produções de leitura aceitáveis; (2) estranham as sequências consonantais presentes na língua estrangeira que não possuem a mesma distribuição na sua L1; e (3) se, por motivação desse estranhamento, tentam desfazer as sequências (e de que forma).

Material

- Lista de palavras isoladas com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e também em Português;
- Lista de palavras isoladas com agrupamentos consonantais em Inglês que possuem sequência consonantal em Português;
- Lista de palavras isoladas com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês, mas não em Português;
- Palavras sequenciadas em ordem crescente de complexidade silábico-constitutiva.

A - Lista de palavras com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e também em Português (procuramos, com essa parte da testagem, observar se os estudantes reconhecem na língua inglesa os agrupamentos que também existem em sua L1, produzindo leituras corretas na L2):

CCV –	dry	CCVC –	crise
CCV –	play	CCVCC CVCC –	transport
CCVC –	blame	CCVCC –	glance
CCVC –	bread	CCVCVC –	clever
CCVC –	frame	VCCVC –	atlas

B - Lista de palavras com grupos consonantais em Inglês que não são grupos em Português, mas que existem como sequências possíveis (procuramos verificar se o fato de tais agrupamentos consonantais existirem em Inglês e em Português constituírem apenas sequências consonantais e não agrupamentos, causa algum estranhamento por parte dos estudantes, que, embora conheçam essa sequenciação, não possuem em sua L1 tais agrupamentos consonantais em posição de ataque ou coda silábica, podendo ocasionar possíveis estratégias de reparo como inserção, substituição ou apagamento, isto é, regularização do padrão silábico):

/sp/	lisp	caspa	/skr/	script	escrita
/st/	fist	testa	/spl/	splash	explica
/rk/	parking	parque	/str/	string	estrago
/rš/	marshes	marchar			

C - Listas de palavras com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e não em Português (esta parte da testagem busca verificar se haverá algum estranhamento pelos estudantes ao produzirem palavras com agrupamentos consonantais que são possíveis e realizáveis em Inglês, porém não em Português):

Posição inicial

CCV –	through	CCVC –	stem
CCVC –	slave	CCCVC –	strain
CCVC –	sneeze	CCCVC –	spread
CCVC –	star	CVC CV CCCV –	dentistry

Posição final

CVCC –	begged	CVCCC –	surfs
CVCCC –	burps	CVCCC –	thanks
CVCCC –	carved	CVCCCC –	bursts

CVCCCC –	worlds	VCCC –	asks
CVC CVCCC –	dentists		

Posição inicial e final

CCCVCCC –	scripts	CCVCCC –	cramped
CCCVCCCC –	strengths	CVCCCC –	texts
CCVCCC –	glimpse		

Lista de palavras que, de fato, foram colocadas em *slides* do programa PowerPoint de maneira aleatória, isto é, sem seguirmos uma ordem crescente ou decrescente de complexidade silábico-constitutiva:

DRY	ATLAS	CARVED
FRAME	MARSHES	WORLDS
CLEVER	THROUGH	STRENGTHS
PARKING	STRAIN	BREAD
STRING	BURPS	GLANCE
STAR	BURSTS	FIST
STEM	SCRIPTS	SPLASH
BEGGED	BLAME	SNEEZE
THANKS	TRANSPORT	DENTISTRY
ASKS	LISP	SURFS
CRAMPED	SCRIPT	TEXTS
PLAY	SLAVE	DENTISTS
CRISE	SPREAD	GLIMPSE

Anexo II - Experimento II utilizado na pesquisa como estímulo para produção oral sem a escrita como suporte

Procedimento

1. Identificação de figuras, apresentadas em *slides* do PowerPoint, sem aporte escrito;
2. Escolha de figuras como estímulo de resposta a perguntas do tipo:
   "What do you call ... in English?", "What did he/she do yesterday?", etc.

Objetivo

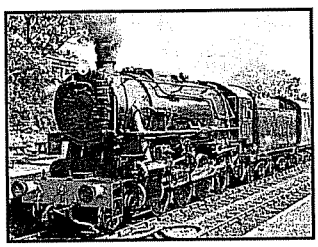
Verificar se os estudantes, identificando as figuras, (1) produzem as sequências consonantais comuns à sua língua materna e à língua estrangeira; (2) produzem, com alguma dificuldade, as sequências consonantais presentes na língua estrangeira que não possuem a mesma distribuição na sua L1; e (3) se, por motivação de algum estranhamento, tentam desfazer as sequências (e de que forma).

Material

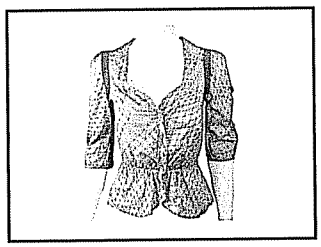
- Figuras que mostram 'imagens' cuja descrição/ identificação sejam palavras com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e também em Português;
- Figuras que mostram 'imagens' cuja descrição/ identificação sejam palavras com grupos consonantais em Inglês que possuem sequência consonantal em Português;
- Figuras que mostram 'imagens' cuja descrição/ identificação sejam palavras com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês, mas não em Português.

FIGURAS PARA IDENTIFICAÇÃO

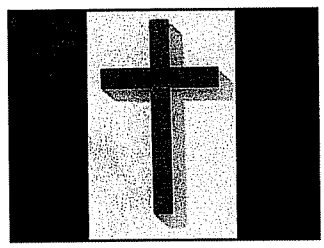
A – Figuras de palavras com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e em Português (procuramos, com essa parte da testagem, observar se os estudantes reconhecem na língua inglesa os agrupamentos que também existem em sua L1, produzindo leituras aceitáveis na L2):



/tr/ train

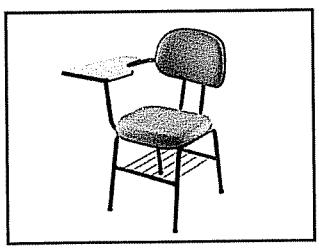


/bl/ blouse

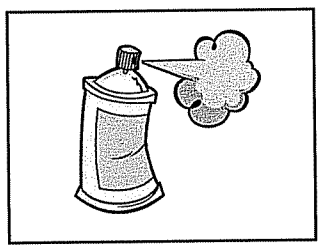


/kr/ cross

B - Figuras de palavras com grupos consonantais em Inglês que não são grupos em Português, mas existem como sequências possíveis e realizáveis (procuramos verificar se o fato de tais agrupamentos consonantais existirem em Inglês e em Português constituírem apenas sequências consonantais e não agrupamentos causa algum estranhamento por parte dos estudantes, que, embora conheçam essa sequenciação, não possuem em sua L1 tais agrupamentos consonantais em posição de ataque ou coda silábica, causando, possivelmente, estratégias de reparo como inserção, substituição ou apagamento):

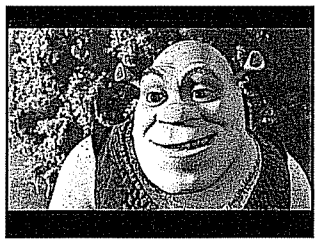


/sk/ desk – casca



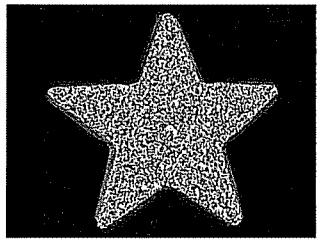
/sf/ spray – espremer

C - Figuras de palavras com distribuição fonotática possível e realizável em Inglês e não em Português (esta parte da testagem busca verificar se haverá algum estranhamento dos estudantes ao produzirem palavras com agrupamentos consonantais que são possíveis e realizáveis em Inglês, mas não em Português):

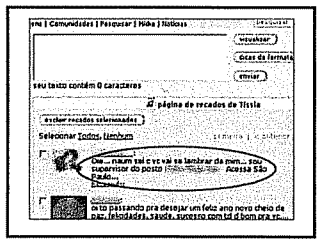


Posição Inicial

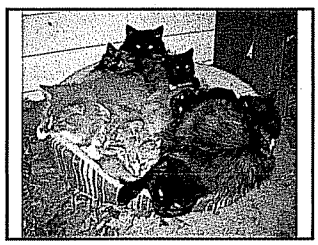
CCVC – Shrek

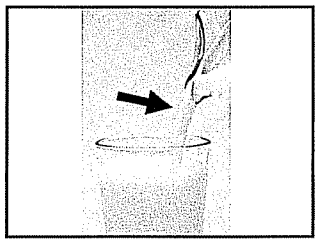


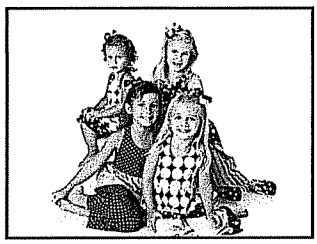
CCVC – star



CCCVC – scrap



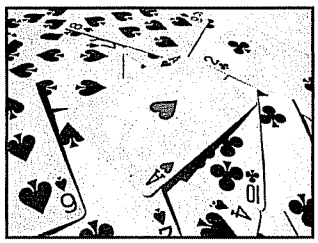




Posição final

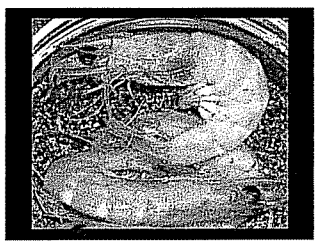
CVCC – cats

CVCCC – girls



CVCC – milk

CVCCC – cards



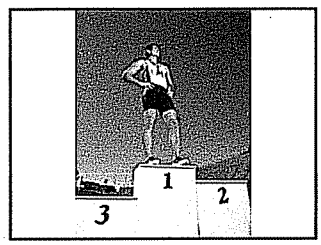
Posição inicial e final

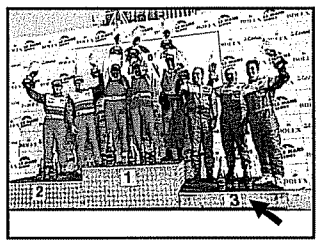
CCVCC – shrimp

FIGURAS COMO ESTÍMULO DE RESPOSTA

What do you call (picture) in English?

CCVCC – child CCVCCC – prince



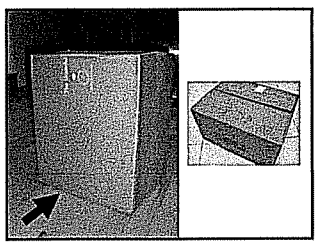


Which prize did he win in the competition?

CVCCC – first CVCC – third

What did they/she/he do yesterday?

CVCCC – danced CVCC – called CVCC – robbed

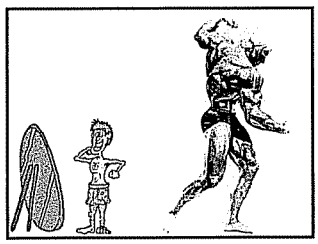


What's the size of the first box?

CVC – big

And the second box?

CCVC – small



How's the first man compared to the second?

CVC – weak

And the second?

CCCVC – strong

ANEXO III - Questionário sócio-cultural dirigido aos alunos

QUESTIONÁRIO

Responda, com SINCERIDADE, a todas as perguntas que se seguem, pois elas não têm propósito avaliativo ou quantificativo em relação ao seu rendimento intelectual dentro ou fora desta Faculdade. Elas devem ser encaradas como relatos de sua experiência com a língua inglesa.

Identificação
a) Sujeito
Pré-nome:
Idade: Sexo:
Tempo em que está cursando Letras nesta Instituição de Ensino Superior:

b) Perfil curricular
Conhecimento prévio de Inglês? ( ) sim Nível: bas. int. avan.
( ) não

Conhecimento de outra língua estrangeira ?
( ) sim Qual? Idade: Nível:
( ) não

Histórico individual

- Em que nível de aprendizagem, conhecimento ou aptidão acredita estar: iniciante, intermediário ou avançado ?

- Como iniciou seus primeiros contatos com a língua inglesa (curso, etc.)? Onde foi que teve esses primeiros contatos? Que idade tinha ? Quando foi (data, ano, etc.)? Em que termos se deram esses primeiros contatos (oralidade, textos escritos, TV, contato pessoal com nativos)?

- Faça um breve histórico da sua experiência com a língua inglesa ao longo destes anos. Comente tudo o que lhe vier à mente.

Impressões e opiniões acerca de imagens

- Qual a sua atitude em relação ao Inglês, a seus usuários nativos de modo geral e a sua cultura? Justifique sua resposta.

- Que fatores e métodos ou procedimentos didático-pedagógicos considera importantes/eficazes para a sua aprendizagem do Inglês e/ou das línguas estrangeiras em geral ? Até que ponto você tem tido acesso a esses métodos ou procedimentos? Até que ponto esses fatores podem ter influenciado a sua aprendizagem do Inglês?