



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA - PROLING**

ALMIR ANACLETO DE ARAUJO GOMES

**A EPÊNTESE VOCÁLICA INICIAL EM CLUSTERS sC POR APRENDENTES
BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LDE**

João Pessoa – PB

2014

ALMIR ANACLETO DE ARAUJO GOMES

**A EPÊNTESE VOCÁLICA INICIAL EM CLUSTERS sC POR APRENDENTES
BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Diversidade e Mudança Linguística, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena

**João Pessoa
2014**

G633e

Gomes, Almir Anacleto de Araújo.

A epêntese vocálica inicial em clusters sC por aprendentes brasileiros de inglês como LDE. / Almir Anacleto de Araujo Gomes. João Pessoa, 2014.

113 f.: il.

Orientador: Dr. Rubens Marques de Lucena

Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFPB – CCHLA

1. Linguística. 2. Epêntese vocálica. 3. Variação linguística.
4. Interlíngua. 5. Aprendizagem de LDE.

.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ALMIR ANACLETO DE ARAUJO GOMES

**A EPÊNTESE VOCÁLICA INICIAL EM CLUSTERS sC POR APRENDENTES
BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Diversidade e Mudança Linguística, como requisito para obtenção do título de mestre.

Dissertação aprovada em 24 de fevereiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena (UFPB)
Orientador

Profa. Dra. Rosalina Maria Sales Chianca (UFPB)
Membro avaliador

Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)
Membro avaliador

À minha mãe, Luzia de Araújo, ao meu pai,
Auri Anacleto, ao meu irmão, Abraão Gomes,
e ao meu sobrinho, Abraão Filho.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, que mesmo conhecendo meus limites, confiou-me este trabalho e não me deixou sozinho um só momento durante todo o seu desenvolvimento, dando-me paciência quando eu estava inquieto, ânimo quando cansado, força quando já não tinha mais e, acima de tudo, fazendo-me enxergar que toda busca do conhecimento não é nada mais que uma busca pelo absoluto, que é Ele próprio, e que cada ação da minha vida deve ser oferecida em oração a Ele.

Aos **meus pais**, Auri Anacleto e Luzia de Araújo, que sempre acreditaram em mim e em nenhum momento mediram esforços para me dar o precioso bem da educação e dos estudos. A eles toda e eterna gratidão.

Ao **meu irmão** Abraão Gomes e ao meu **sobrinho** Abraão Filho, pelo orgulho de irmão mais velho e de sobrinho e pelo apoio de sempre.

Aos meus **avós maternos e paternos** (*in memoriam*) que me incentivaram sempre quando aqui estavam. Que a intercessão de vocês permaneça de junto de Deus.

Aos meus **tios e tias**, em nome da minha madrinha Maria de Fátima por torcerem juntos por mim.

Aos meus **primos**, em nome de Alan de Araújo, por todo apoio, inclusive recebendo-me em sua casa durante as aulas na pós-graduação.

A todos os **meus amigos e colegas** do PROLING, em nome de Telma Cristina, Angélica Vilar, Cleoneide, Ronaldo, pelas parcerias durante o período de pós graduação e pelo incentivo.

Em especial, a **Hercílio Medeiros** e **Priscila Evangelista** por tudo o que fizeram por mim durante o mestrado. Sem vocês, eu não teria conseguido.

A **Rubens Lucena**, meu orientador. Obrigado por ter acreditado em mim e no meu projeto, mesmo sem me conhecer; por sua paciência, e pelo admirável empenho com que me conduziu para a execução deste trabalho.

A todos os **professores e funcionários** do PROLING, que de alguma forma fizeram parte da minha vida durante esta pós graduação. Obrigado!

A Rosalina Chianca e Juliene Pedrosa pelas contribuições valiosas para o meu trabalho tanto no exame de qualificação quanto na apresentação final.

Aos **meus alunos** e aos participantes dessa pesquisa, em nome de **Denise Delmiro**, que me concederam uma parte do tempo precioso de cada um para contribuir com essa pesquisa.

Aos meus **colegas de trabalho** do CDSA, pelo incentivo diário.

A **Leóric**, pela amizade, carinho e paciência em ouvir-me falar o tempo todo dessa pesquisa, escrita da dissertação e pelo apoio em todas as horas. O seu apoio e o seu afeto me deram segurança em todos os momentos da construção desse trabalho.

A todos os meus **amigos**, que sempre me deram força e oraram para que eu conseguisse. Vocês são presentes de Deus na minha vida.

“Todo trabalho científico mostra-se como um trabalho preciso, local, mas que sempre se refere a conceitos periféricos mais ou menos vagos.”

Gérard Fourez

RESUMO

Este estudo descreve e analisa o processo variável de inserção da vogal [ɪ] epentética em palavras iniciadas por *cluster* em posição inicial na língua inglesa por aprendentes brasileiros, do estado da Paraíba, de inglês como língua dita estrangeira, tendo como base pesquisas realizadas a respeito desse fenômeno como: Escartín (2005) com aprendentes hispânicos de inglês como LDE e fenômenos semelhantes Cardoso (2004, 2008, 2009). O objetivo dessa pesquisa é, então, identificar a frequência da ocorrência de inserção da epêntese vocálica ou vogal de apoio na posição inicial das palavras em língua inglesa que se iniciam com um dos seguintes *clusters* /spl/, /st/, /sk/, /sl/, /sm/, e /sn/ por aprendentes brasileiros de inglês como LDE. Este trabalho tem como meta responder às seguintes perguntas norteadoras: qual a frequência de ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC em L2 por aprendentes brasileiros de inglês como LDE?; qual o papel da sonoridade da segunda consoante do *cluster* e do contexto fonológico precedente na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?; qual o papel da proficiência do aprendente, e nível de formalidade da produção na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?; e qual o papel da consciência fonológica do aprendente de inglês como LDE na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC? As hipóteses são que as consoantes obstruintes e líquidas possam favorecer a epêntese vocálica, enquanto que as consoantes nasais não favoreçam; o contexto fonológico precedente consonantal e de pausa favoreçam a epêntese vocálica inicial em *clusters* sC, ao passo que o contexto vocálico precedente desfavoreça a ocorrência de tal fenômeno; quanto mais proficiente na língua alvo for o informante, menos se utilize da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC; e quanto mais formal for o tipo de coleta de dados, menos aconteça o fenômeno da epêntese vocálica em *cluster* sC. O corpus da pesquisa é constituído por 18 informantes paraibanos, aprendentes de inglês como LDE, pertencentes aos níveis de proficiência na LDE: básico, intermediário e avançado. Para a coleta dos dados de fala foi gravada a leitura de vinte e oito frases e um texto em inglês. O material coletado foi analisado quantitativamente através do programa computacional GOLDVARB X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). As variáveis independentes observadas são: nível de proficiência e consciência fonológica do aprendente, sonoridade do segundo elemento do cluster, contexto fonológico precedente e tipo de instrumento de coleta de dados. O tratamento estatístico realizado mostra, em ordem decrescente de significância, que as variáveis sonoridade do *cluster*, nível de proficiência, consciência fonológica do informante, contexto precedente ao *cluster* são as que se mostram mais relevantes à realização da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC. Os resultados alcançados contribuirão não só para entender como ocorre a aprendizagem de inglês como LDE por aprendentes brasileiros, mas promove também implicações pedagógicas no ensino de inglês como LDE.

Palavras-Chaves: Epêntese Vocálica. Variação Linguística. Interlíngua. Aprendizagem de LDE.

ABSTRACT

This study aims to describe the variable process of inserting the epenthetic vowel [ɪ] in words beginning with clusters at onset position in English by Brazilian, from Paraíba, learners of English so called foreign language. Based on research conducted regarding this phenomenon as: Escartín (2005) with Hispanic learners of English so called foreign language and similar phenomena Cardoso (2004, 2008, 2009). The objective of this research is, then, to identify the incidence frequency of the insertion of vowel epenthesis at onset position of words in English that begin with one of the following clusters /sp/, /st/, /sk/, /sl/, /sm/, and /sn/ by Brazilian learners of English so called foreign language. This work aims to answer the following guiding questions: what is the incidence frequency of the onset vowel epenthesis in sC cluster in English by Brazilian learners of English so called foreign language?; what is the role of the sonority of the second consonant of the cluster and the preceding phonological context on the occurrence of onset vowel epenthesis in sC cluster?; what is the role of the learner's proficiency, and level of output formality in the occurrence of onset vowel epenthesis in sC cluster? and what is the role of the English so called foreign language learner phonological awareness in the occurrence of onset vowel epenthesis in sC cluster? The hypothesis are that obstruent and liquid consonants can promote vowel epenthesis, whereas nasal ones do not favor it; that preceding consonantal and pause environments favor initial vowel epenthesis while preceding vowel epenthesis do not favor such occurrence; that the more proficient is the informant in the target language, the less use of initial vowel epenthesis in sC clusters; and the more formal is the data collection style less initial vowel epenthesis in sC clusters happens. The research corpus is composed of 18 informants from Paraíba, learners of English so called foreign language, distributed in basic, intermediate and advanced levels of proficiency. For speech data collection was recorded twenty-eight sentences and text in English read by the participants. The collected material was quantitatively analyzed by the computer program GOLDVARB X (Sankoff, Tagliamonte and Smith, 2005). The independent variables are learner's level of proficiency and phonological awareness in the so called foreign language, sonority of the second element of the cluster, preceding phonological context and instrument type of data collection. The statistical analysis shows, in decreasing order of significance, that the sonority of the cluster, the learner's level of proficiency, the learner's phonological awareness, and the preceding context of the cluster are the variables more relevant to the realization of onset vowel epenthesis in sC cluster. The achieved results contribute not only to understand how English so called foreign language learning occurs by Brazilian learners, but also promotes pedagogical implications for teaching English so called foreign language.

Keywords: Vowel epenthesis. Linguistic variation. interlanguage. Learning of Language considered as Foreign

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Escala de Sonoridade.....	24
Quadro 02: Padrão silábico do português brasileiro.....	25
Quadro 03: Padrão silábico da língua inglesa.....	26
Quadro 04: Distribuição das células.....	62
Quadro 05: Códigos de transcrição de dados.....	65
Quadro 06: Cluster inicial com contexto fonológico consonantal precedente.....	67
Quadro 07: Cluster inicial com contexto fonológico vocálico precedente.....	68
Quadro 08: Cluster inicial com contexto fonológico precedente de pausa.....	68
Quadro 09: Clusters analisados segundo a sonoridade do segundo elemento.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Sonoridade do segundo elemento do cluster.....	78
Tabela 02: Nível de proficiência dos informantes na LDE.....	79
Tabela 03: Consciência fonológica dos informantes.....	81
Tabela 04: Contexto fonológico precedente ao cluster.....	82
Tabela 05: Porcentagem referente à formalidade do instrumento de coleta de dados.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Frequência geral do fenômeno da epêntese vocálica.....	76
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Estrutura interna da sílaba.....	23
Figura 02: Alinhamento do molde da sílaba.....	28
Figura 03: Modelo do teste de julgamento gramatical.....	72
Figura 04: Exemplo de slide do texto para leitura em voz alta pelos informantes da pesquisa.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIMBOLOS

ANOVA – Análise de Variância

Apl – Aplicação

C – Consoante

G – glide

L1 – Língua primeira

L2 – Língua segunda

FL – *foreign language* (língua estrangeira)

IMH – Hipótese de Marcação Intralingual

ISCH – Hipótese de Conformidade Estrutural da Interlíngua

LDE – Língua dita estrangeira

LDM – Língua dita materna

MDH – Hipótese de Marcação Diferencial

PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística

PB – Português do Brasil.

sC – Cluster iniciado por /s/ mais consoante

SLA – Second Language Acquisition (Aquisição de Segunda Língua)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

V – **vogal** (núcleo)

X – coda

σ – Sílabas

// – Representação fonológica

[] – Representação fonética

– Início da sílaba

> – Maior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 EPÊNTESE VOCÁLICA INICIAL EM CLUSTER SC	22
1.1 ESTRUTURA DA SÍLABA.....	22
1.2 ESTRUTURA DA SÍLABA DO PB.....	25
1.3 ESTRUTURA DA SÍLABA DO INGLÊS.....	26
1.4 SILABAÇÃO NOS <i>CLUSTERS</i> sC EM INTERLÍNGUA POR APRENDENTES BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LDE.....	27
1.5 INVESTIGAÇÕES SOBRE O FENÔMENO DA EPÊNTESE VOCÁLICA INICIAL EM <i>CLUSTERS</i> sC.....	28
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	40
2.1 SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DITA ESTRANGEIRA.....	40
2.2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DITA ESTRANGEIRA.....	46
2.3 VARIANTE LINGÜÍSTICA DO APRENDENTE DE LÍNGUA DITA ESTRANGEIRA.....	57
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 INFORMANTES.....	61
3.2 COLETA DE DADOS.....	63
3.3 VARIÁVEIS.....	66
3.3.1 Variável Dependente.....	66
3.3.2 Variáveis Independentes.....	66
3.3.2.1 Variáveis linguísticas	67
3.3.2.1.1 Contexto fonológico precedente.....	67
3.3.2.1.2 Sonoridade do cluster.....	69
3.3.2.2 Variáveis extralinguísticas.....	70
3.3.2.2.1 Proficiência.....	70
3.3.2.2.2 Nível de formalidade do instrumento.....	71
3.3.2.2.3 Consciência Fonológica.....	73
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	75
4.1. FREQUÊNCIA GERAL DA EPÊNTESE VOCÁLICA.....	75
4.1.1 Sonoridade do <i>cluster</i>.....	77
4.1.2 Proficiência do informante.....	79
4.1.3 Consciência Fonológica do Falante.....	80
4.1.4 Contexto Fonológico Precedente.....	82

4.1.5 Variável não selecionada – Formalidade do instrumento.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – Formulário de consentimento	
APÊNDICE B – Questionário sociocultural	
APÊNDICE C – Tarefa de julgamento gramatical	
APÊNDICE D – Tarefa de leitura do texto	
ANEXO 1 – Oxford Placement Test (ALLAN, 2004)	
ANEXO 2 – Certidão de aprovação do Comitê de Ética	

INTRODUÇÃO

No século XX, o desenvolvimento das pesquisas em linguística foi muito importante, seja na perspectiva dos estudos fonológicos, nos estudos em variação linguística ou nos estudos em Aquisição de Língua Estrangeira, que também passaram a se desenvolver a partir da década 60.

Uma convergência das teorias desenvolvidas nessas três áreas de estudos dentro da Linguística é importante para se compreender o fenômeno de aprendizagem de língua dita estrangeira, doravante, LDE. Adiante consta uma discussão a respeito dos termos utilizados na área de aprendizagem de LDE bem como o posicionamento adotado para este trabalho¹. Assim, esta pesquisa surge com o intuito de colaborar para o campo de estudos que integra a variação linguística e a aprendizagem de LDE no Brasil.

O presente estudo tem por objetivo descrever e analisar o processo variável de inserção da vogal [ɪ] epentética em palavras iniciadas por *cluster* em posição inicial na língua inglesa, como no caso de [ɪsneɪk] e [sneɪk] para *snake* por aprendentes brasileiros de inglês como LDE. A epêntese vocálica é definida por Silva (2011, p. 99) como um “fenômeno fonológico de inserção de vogal ou consoante”.

Tendo como base pesquisas realizadas a respeito desse fenômeno com aprendentes hispânicos de inglês LDE e fenômenos semelhantes, Escartín (2005) e Cardoso (2004) que investigaram a variação na obstrução final de palavras na interlíngua de aprendentes brasileiros de inglês como LDE; Cardoso (2008) sobre o efeito da marcação versus frequência no desenvolvimento de s + cluster por aprendentes brasileiros de inglês como LDE; e Boudaud & Cardoso (2009) sobre a variação da vogal epentética [ɪ] na interlíngua de falantes nativos do persa aprendendo inglês, procurou-se acrescentar fatores que se consideram importantes para essa variação em aprendentes paraibanos falantes nativos de português brasileiro, doravante, PB.

As pesquisas citadas anteriormente que procuram utilizar uma abordagem integrada da sociolinguística, aprendizagem de LDE e fonologia, impulsionaram o

¹ A discussão em relação aos termos aprendiz, aprendente, primeira língua, segunda língua, língua materna, língua dita estrangeira, língua adicional, aprendizagem e aquisição de línguas apresenta-se a partir da página 45 deste trabalho.

desenvolvimento do presente estudo com base também nesta abordagem multidisciplinar com aprendentes brasileiros de inglês como LDE. Dessa forma:

Essa abordagem integrativa incorpora um conjunto mais abrangente de fatores para a investigação e identifica as possíveis interações entre os fatores linguísticos e extralinguísticos que exercem influência sobre a aquisição fonológica em LDE. (ESCARTIN, 2005, p. 4, tradução nossa)².

Assume-se, assim, que através da análise dos dados de fala coletados, esta pesquisa traz uma contribuição para a área de estudos de ensino/aprendizagem de LDE, tendo em vista que os indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de LDE, ao se tornarem conscientes de tais fatores estudados são capazes de refletirem sobre o aprendizado dos aspectos da LDE mencionados neste trabalho.

Logo, temos como objetivo identificar a frequência da ocorrência de inserção da epêntese vocálica ou vogal de apoio na posição inicial das palavras em língua inglesa que se iniciam com um dos seguintes *clusters*: /sp-/ , /st-/ , /sk-/ , /sl-/ , /sm-/ , e /sn-/ por aprendentes brasileiros de inglês como LDE, levando em consideração o fato de que a língua dita materna, doravante LDM, desses aprendentes, ou seja, a língua portuguesa do Brasil (PB) não apresenta a ocorrência de tais grupos consonantais na posição inicial, o que pode levar a uma possível dificuldade do aprendente no aprendizado de uma língua que apresente esse tipo de ocorrência fonológica, como é o caso da língua inglesa.

A sílaba do PB, como se pode verificar a seguir, admite a seguinte estrutura máxima: C₁C₂VVC₃C₄, com pelo menos uma vogal no núcleo da sílaba. Assim, podem ocorrer sílabas com uma ou duas consoantes pré-vocálicas. Quando se tem duas consoantes pré-vocálicas, a primeira consoante deve ser uma obstruinte, ou seja, uma consoante oclusiva ou fricativa pré-alveolar: /p, b, t, d, k, g, f, v/; a segunda consoante obrigatoriamente precisa ser uma líquida, isto é, uma consoante lateral // ou rótica /r/ (SILVA, 2011; 2012).

A variação de uso da epêntese está compreendida dentro do fenômeno denominado interlíngua, já que se está tratando de aprendentes de inglês como

² This integrative approach to L2 research incorporates a more comprehensive set of factors to investigate the aforementioned phenomenon and identifies the possible interactions between the linguistic and extralinguistic factors that exert influence on L2 phonological acquisition (ESCARTIN, 2005, p. 4).

LDE. Compreende-se que a aprendizagem de LDE não representa um fenômeno estático, e que muitos fatores externos influenciam essa variação (GASS & SELINKER, 2008).

Diante desse fato, o nível de proficiência na língua alvo do aprendente será levado em consideração, caracterizando a frequência de ocorrência da inserção do som vocálico nos níveis iniciante, intermediário e avançado.

Diante do mencionado anteriormente, este trabalho teve como meta responder às seguintes perguntas norteadoras:

1. Qual a frequência de ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC em inglês por aprendentes brasileiros de inglês como LDE?
2. Qual o papel da sonoridade da segunda consoante do *cluster* e do contexto fonológico precedente na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?
3. Qual o papel da proficiência, e nível de formalidade na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?
4. Qual o papel da consciência fonológica do aprendente de inglês como LDE na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?

As hipóteses são de que: possa haver ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC em inglês por aprendentes brasileiros de inglês como LDE, com menor frequência que a aplicação da regra normativa, já que esse fenômeno estudado é um desvio da norma culta da língua alvo e os informantes dessa pesquisa passam por um processo de aprendizagem formal de inglês como LDE, o que pode gerar uma maior probabilidade de terem contato com a norma culta da língua inglesa.

Em relação à sonoridade da segunda consoante do *cluster*, tendo como base Escartín (2005), as consoantes obstruintes e líquidas podem favorecer a aplicação da epêntese vocálica, enquanto que as consoantes nasais não favorecem, uma vez que foram esses os resultados encontrados na investigação de Escartín (2005).

Em relação ao contexto fonológico precedente, o contexto fonológico de consonantal e de pausa favorecem a epêntese vocálica inicial em *clusters* sC, enquanto o contexto vocálico precedente desfavorece a ocorrência de tal fenômeno, conforme dados encontrados por Escartín (2005).

Quanto à proficiência dos informantes, quanto mais proficiente na língua alvo for o informante, menos ele se utiliza da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC como mecanismo de ressilabação, ou seja, a frequência de aparecimento da epêntese vocálica é inversamente proporcional ao nível de proficiência do informante.

Em relação à formalidade, quanto mais formal for o tipo de coleta de dados, menos acontece o fenômeno da epêntese vocálica em *cluster* sC, resultados esses, de proficiência e formalidade da coleta de dados, encontrados também na pesquisa de Escartín (2005), com falantes nativos de espanhol aprendendo inglês como LDE.

Ressalta-se, que a partir de tais questões e hipóteses, esta pesquisa se propõe a descrever a ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC na produção oral, em inglês, de aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

Para tanto, verificou-se a frequência de ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC no inglês produzidos por aprendentes brasileiros de inglês como LDE; identificaram-se as variáveis linguísticas e extralinguísticas que influenciam a ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC na produção oral, em inglês, por aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: A seção 1 apresenta uma breve introdução sobre o trabalho, contextualizando-o e delineando a sua estrutura.

A seção 2 traz uma descrição da estrutura silábica do PB, e do inglês, já que é no nível da sílaba que se dá a dificuldade de desenvolvimento da pronúncia padrão da língua inglesa por falantes de PB. Em seguida, uma discussão do processo de silabação via epêntese da estrutura em inglês /s/ mais consoante cluster, doravante, cluster sC. E ainda, uma apresentação de estudos anteriores que discutem esse fenômeno, seja em aprendentes de PB ou de outras línguas, como espanhol, persa, etc.

A seção 3 apresenta pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista e dos estudos de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira, bem como a relação desses campos de estudo.

A seção 4 mostra o desenho metodológico empregado nessa pesquisa. Há uma descrição dos informantes da pesquisa, dos instrumentos usados para a coleta dos dados, da variável dependente, das variáveis independentes linguísticas e

extralinguísticas levadas em consideração durante a coleta e análise de dados, bem como uma descrição dos passos para a análise dos dados.

Na seção 5, há a discussão do resultado obtido a partir da rodagem dos dados coletados levando em consideração a frequência geral de ocorrência do fenômeno investigado, bem como a ocorrência sob a influência de cada variável controlada. Conclui-se essa seção com algumas reflexões sobre as contribuições dessa pesquisa para a área de estudos de ensino e aprendizagem de LDE.

1 EPÊTESE VOCÁLICA INICIAL EM *CLUSTER* sC

Nesta seção, procura-se definir e situar dentro dos estudos linguísticos o fenômeno da epêntese vocálica inicial em *clusters* sC através do processo de silabação.

Para tanto, antes disso, apresenta-se uma breve introdução ao molde silábico bem como à estrutura da sílaba no PB e à estrutura da sílaba da língua inglesa.

Em seguida, são apresentados resumos de trabalhos desenvolvidos cujo foco é a produção da epêntese vocálica em *clusters* sC na fala de aprendentes de inglês como LDE por aprendentes cuja LDM é o PB (CARDOSO, 2008) ou espanhol (ESCARTÍN, 2005; ABRAHAMSSON, 1999) ou persa (BOUDAUD & CARDOSO, 2009), bem como os resultados obtidos pelas discussões geradas nesses trabalhos.

1.1 ESTRUTURA DA SÍLABA

A inserção da vogal epentética em *clusters* ocorre no nível da sílaba. Então, esta seção propõe-se, a princípio, apresentar uma discussão geral das teorias da estrutura silábica e de seus constituintes e em seguida, trazer uma discussão da estrutura silábica específica do PB e da língua inglesa.

A discussão em torno da estrutura silábica, segundo Silva (2011, p. 109), pode partir do fonema, já que se trata de uma “unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua”. Assim, do mesmo modo que os traços distintivos se agrupam em fonemas, esses se agrupam formando uma sequência chamada sílaba. Ou seja, uma sílaba é um conjunto de fonemas. De acordo com Silva (2011, p. 201), a sílaba é uma:

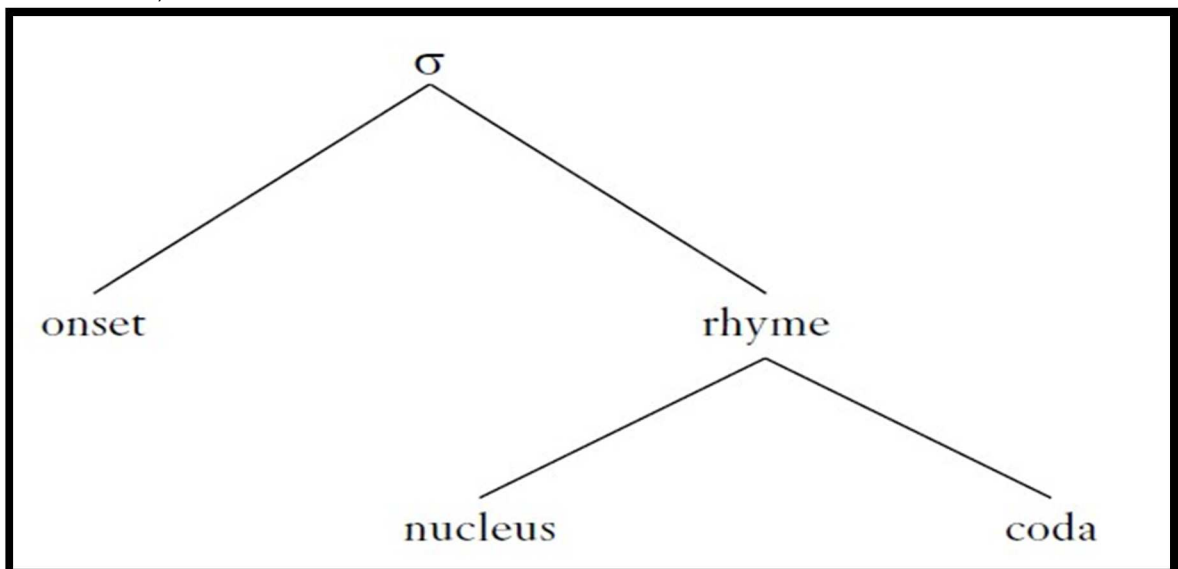
Unidade que agrega segmentos consonantais e vocálicos. A sílaba é uma importante unidade de análise na Fonologia Autossegmental, na Fonologia Métrica e na Fonologia Prosódica. É um dos níveis da hierarquia prosódica.

A sílaba é constituída por vogais e por consoantes. Segundo a proposta de Selkirk (1982 apud COLLISCHONN, 2010), a estrutura interna da sílaba, representada pela letra grega σ , consiste de um ataque ou *onset* e uma rima.

De acordo com Silva (2011, p. 163), ataque, que também é chamado de *onset*, trata de um “elemento que precede o núcleo de uma sílaba e é geralmente formado por uma ou mais consoantes”. Já a rima é definida por Silva (2011, p. 196) como um “constituente silábico formado por uma posição nuclear e uma posição pós-vocálica de coda (esta última sendo opcional).” E em relação à coda, Silva (2011, p. 75) afirma que se trata de um “termo adotado pela Fonologia Autosegmental para indicar a parte pós-vocálica da sílaba que é ocupada por um som consonantal.”

A rima, por sua vez, se constitui de núcleo e coda, conforme a figura 01.

Figura 01: Estrutura interna da sílaba
Fonte: Silva, 2011.



Cada uma das categorias pode ser vazia, com exceção do núcleo. Segundo Silva (2011), geralmente o núcleo da sílaba é preenchido por uma vogal ou uma consoante silábica em algumas línguas. As outras categorias podem ser ocupadas por um ou mais elementos segundo o molde silábico.

O molde silábico, que Silva (2011) afirma ter relação com o padrão fonológico se refere à estrutura que a sílaba pode assumir em determinada língua. Assim, cada variante admite um molde silábico diferente, algumas línguas admitindo um segmento no ataque e outro na rima, enquanto outras admitem mais de um ou dois segmentos em tais posições.

Conforme afirma Escartín (2005), a sílaba é constituída de um pico sonoro, que se trata normalmente de uma vogal que é cercada por consoantes, que

descessem em sonoridade. A sonoridade refere-se a um princípio de que todas as línguas organizam os elementos internos de suas sílabas conforme um grau de sonoridade atribuído a cada elemento da sílaba. Dessa forma, há uma hierarquia de sonoridade nos elementos constituintes das sílabas (MENDONÇA, 2003; HENRIQUES, 2009).

Assim, Silva (2011, p. 132) define a hierarquia de sonoridade como a:

Organização dos sons da fala em um esquema que prevê uma escala gradativa e hierárquica de sonoridade. Também denominada escala de sonoridade. A sonoridade máxima é atribuída às vogais e a sonoridade mínima é atribuída às obstruintes. Na posição intermediária, encontram-se as demais consoantes.

Apresenta-se, a seguir, um quadro contendo a escala de sonoridade:

Quadro 01: Escala de sonoridade.

Fonte: Escartín, 2005.

Escala de Sonoridade					
Obstruintes > Fricativas e Africadas > Nasais > Líquidas > Glides > Vogais					
/p/	/f/	/m/	/l/	/j/	/a/
/t/	/θ/	/n/	/r/	/w/	/ɔ/
/k/	/s/	/ŋ/			/i/
/b/	/ʃ/				/u/
/d/	/v/				/æ/
/g/	/ð/				/ɑ/
	/z/				/ɪ/
	/tʃ/				/e/
	/dʒ/				/o/
Menos sonoro / mais sonoro					

Ainda de acordo com Biondo (1993), provavelmente, esse princípio de sonoridade seja universal, porém com parâmetros, não conhecidos totalmente, que envolvam cada língua.

1.2 ESTRUTURA DA SÍLABA DO PB

Não há um consenso entre os autores quanto ao número máximo de segmentos que uma sílaba pode conter no PB, uma vez que os autores utilizam análises fonológicas diferentes (COLLISCHONN, 2010). Por outro lado, Silva (2011) argumenta que o padrão silábico máximo do PB é CCVVCC, onde C refere-se a consoante e V a vogal. A sílaba com menos segmentos constitui-se de apenas uma única vogal. No caso do PB, o núcleo da sílaba, que é o único elemento que não pode ser vazio na sílaba, só pode ser preenchido por vogal.

Observa-se a seguir, um quadro que exemplifica o padrão silábico do português adaptado dos quadros apresentados.

Quadro 02: Padrão silábico do português brasileiro
Fonte: Adaptado de Collischonn, 2010 e Silva, 2011.

1	V	uva, é
2	VC	harpa, ar
3	VCC	Instante
4	CV	cá, chuva
5	CVC	lar, curva
6	CVCC	monstro, perspicaz
7	CCV	tri, prato
8	CCVC	três, triste
9	CCVCC	transporte, transtorno
10	VV	aula, outro
11	CVV	lei, couro
12	CVVC	Deus
14	CCVV	grau, fralda
15	CCVVC	claustro

Como mencionado anteriormente, apenas a posição nuclear, que no PB é ocupada por uma vogal, é obrigatória. As outras posições são opcionais, sendo no molde silábico do PB, uma ou duas consoantes pré-vocálicas e uma ou duas consoantes pós-vocálicas.

Uma sílaba formada de apenas uma consoante pré-vocálica assume o molde C₁V como, por exemplo, [**d**edo] em início de palavras ou [**l**ago] em meio de palavra

ou o molde C_1VV' como no caso de [sei] ou [afei] no meio de palavra, entendendo V' como uma semivogal.

Em sílabas com duas consoantes pré-silábica encontra-se o molde C_1C_2V , por exemplo, [brazil] em início de palavra, ou como no caso de [abre] no meio de palavra ou segundo o molde C_1C_2VV' como em [pleura] em início de palavra e [abriu] em meio de palavra.

Quanto à ocorrência dos encontros consonantais tautossilábicos, isto é, “encontro consonantal no qual duas consoantes estão numa mesma sílaba” (SILVA, 2011), há algumas restrições no PB, como no caso de ocorrer C_1 e C_2 , o primeiro elemento, isto é, C_1 é necessariamente uma obstruinte, ou seja, uma oclusiva ou uma fricativa pré-alveolar e o segundo elemento, isto é, C_2 , uma líquida, podendo ser // ou /r/. No entanto, o molde silábico do PB não admite a existência de três elementos na posição *onset* da sílaba, formando sílaba do tipo *cluster sC* ou outro *cluster* de três elementos.

1.3 ESTRUTURA DA SÍLABA DO INGLÊS

A língua inglesa apresenta uma estrutura silábica com pontos semelhantes ao PB, mas, com alguns aspectos diferentes quanto ao padrão silábico. A língua inglesa admite uma estrutura mínima de dois segmentos, VC ou VV e uma estrutura máxima de seis elementos, CCCVCCCC.

Apresenta-se, a seguir, um quadro a respeito do padrão silábico da língua inglesa.

Quadro 03: Padrão silábico da língua inglesa

Fonte: Adaptado de Collischonn, 2010; Briton 2000 apud Rauber, 2002.

1	CV	<i>be</i>	/bi:/
2	VC	<i>id</i>	/ɪd/
3	CVC	<i>bad</i>	/bæd/
4	CCVC	<i>bread</i>	/bred/
5	CVCC	<i>band</i>	/bænd/
6	CCVCC	<i>brand</i>	/brænd/
7	VV	<i>I</i>	/aɪ/
8	VVC	<i>isle</i>	/aɪl/
9	CVV	<i>bye</i>	/baɪ/
10	CVVC	<i>bide</i>	/baɪd/

11	CVVCC	<i>bind</i>	/baɪnd/
12	CCVVC	<i>bride</i>	/braɪd/
13	CCVVCC	<i>grind</i>	/graɪnd/
14	CCVC	<i>strip</i>	/stri:p/
15	CCCVCC	<i>strict</i>	/strikt/
16	CCCVCCC	<i>strengths</i>	/streŋθs/
17	CCCVCCCC	<i>the strangest</i>	/strendʒəst/

Por outro lado, a língua inglesa permite segmentos na posição *onset* diferentemente do PB. O inglês permite três segmentos na posição *onset*. s + líquida [slɪm], s + nasal [smel] e s + obstruente desvozeada [spi:k]. As sílabas cujas codas são preenchidas por um som vocálico são chamadas de sílabas abertas (*open syllables*), enquanto as sílabas fechadas ou travadas são aquelas em que um som consoante ocupa as posições de coda (RAUBER, 2002; SILVA, 2011).

Assim, tanto o PB como a língua inglesa aceitam codas e *onset* complexas, com certas diferenças, como o caso dos clusters sC na posição inicial. Na próxima seção, então, procura-se discutir o que pode ocorrer durante a produção dos *clusters* sC por aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

1.4 SILABAÇÃO NOS *CLUSTERS* sC EM INTERLÍNGUA POR APRENDENTES BRASILEIROS DE INGLÊS COMO LDE

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, e segundo Dubois, et al (2006, p. 220) a epêntese vocálica é um “fenômeno que consiste em intercalar numa palavra ou grupo de palavras um fonema não-etimológico por motivos de eufonia, de comodidade articulatória, por analogia, etc.”

Brasileiros aprendentes de inglês como LDE podem apresentar certa dificuldade para adquirirem a pronúncia padrão da língua inglesa dos *clusters* sC, que pode ser atribuído à diferença na estrutura silábica entre as duas línguas.

Com isso, esses aprendentes procuram uma forma de compensar essa estrutura não existente na sua primeira língua ao produzirem tais estruturas na língua alvo. Para que haja essa compensação, uma das estratégias utilizadas pelos aprendentes é acrescentar uma vogal epentética [ɪ] antes do *cluster* sC promovendo uma ressilabação. Assim, tem-se, por exemplo, ‘smile’ /smaɪl/ → /ɪsmaɪl/.

De acordo com Collischonn (1996 p. 150):

A epêntese um subproduto do próprio processo de silabação, ela conseqüentemente também depende de direcionalidade, ou seja, a posição da inserção da vogal epentética será prevista pela direção da silabação.

Dessa forma, no PB o alinhamento do molde silábico ocorre da direita para a esquerda admitindo-se assim a epêntese vocálica à esquerda, conforme o esquema a seguir:

Figura 02: Alinhamento do molde da sílaba

Fonte: Adaptado de Collischonn, 1996.

epêntese inicial #CC → #VCC

Assim, Collischonn (1996) aponta que a epêntese vocálica ocorre à esquerda quando a consoante perdida for a sibilante /s/.

O que não se pode pensar é que essa inserção epentética é categórica, isto é, que em todos os casos de produção dos clusters sC por aprendentes brasileiros ocorrem a inserção da vogal de apoio. Uma série fatores linguísticos, como contexto precedente, sonoridade da segunda consoante do *cluster* e fatores extralinguísticos, como proficiência, estilo ou nível de formalidade podem influenciar a ocorrência da vogal epentética.

Assim, faz-se necessário conhecer alguns trabalhos com temática semelhante para que se possa ter uma noção geral de como a literatura tem abordado esse fenômeno e a que resultados têm chegado as pesquisas desenvolvidas na área.

1.5 INVESTIGAÇÕES SOBRE O FENÔMENO DA EPÊNTESE VOCÁLICA INICIAL EM CLUSTER sC

Com o propósito de verificar se a relação de marcação em uma língua alvo influenciaria a dificuldade de aquisição da língua como LDE, Carlisle (1988) desenvolveu a Hipótese de Marcação Intralingual (Intralingual Markedness Hypothesis - IMH) e investigou o efeito da marcação na aquisição de inglês como L2 por aprendentes falantes nativos de espanhol.

Para testar a IMH, duas condições foram estabelecidas: primeiro, que a estrutura da língua alvo deve ser diferente da estrutura na língua nativa do

aprendente e segundo, a estrutura na língua alvo deve estar em condição de marcação. Foi investigada a aquisição dos *clusters* /sl/, /sm/ e /sn/, em que todos atendem as condições de testagem de IMH.

Para a investigação, Carlisle (1988) selecionou 14 participantes adultos, falantes nativos de espanhol, da Colômbia, México e República Dominicana, sendo sete informantes do sexo masculino e sete informantes do sexo feminino. Para a coleta de dados, os participantes liam 435 sentenças não relacionadas semanticamente entre si, as quais eram gravadas. Para cada *cluster* inicial (/sl/, /sm/ e /sn/) foram utilizadas 145 sentenças.

Os resultados obtidos com essa investigação ajudaram a explicar e não somente a apontar um aspecto da interlíngua em LDE, que trata da variabilidade. Os dados mostraram que a frequência média da epêntese vocálica inicial antes de /sl/ foi significativamente inferior a /sm/ e /sn/, apontando que estruturas menos marcadas são frequentemente menos modificadas que estruturas mais marcadas, isto é, apresentam uma maior facilidade de aquisição.

Um estudo de caso longitudinal foi conduzido por Abrahamsson (1999) com um falante adulto nativo de espanhol, da Bolívia, estudante de engenharia na Suécia, aprendendo sueco naquele país. O estudo foi conduzido de forma longitudinal com gravações de falas espontâneas do aprendente a partir de agosto de 1990, 10 dias depois de o informante chegar a Suécia, até maio de 1991. O objetivo da investigação era verificar como se comportava o fenômeno da epêntese vocálica inicial na produção oral do informante ao longo do tempo, conforme a sua proficiência na LDE ia se desenvolvendo.

A investigação tinha como objetivo replicar estudos de Carlisle (1988, 1991a, 1991b, 1992, 1994, 1997, 1998) que tinham como foco o fenômeno da epêntese vocálica inicial sob as condições contexto precedente, comprimento do cluster, e sonoridade em condições de fala provocada. Abrahamsson (1999), então, investigou, além desses pontos, o aspecto de desenvolvimento da produção dos clusters de forma longitudinal, levando em conta o nível de proficiência do aprendente investigado, além de outras variáveis como contexto precedente, tamanho e sonoridade do *cluster* e a relação dessas duas últimas variáveis.

Os resultados obtidos confirmam os estudos anteriores a respeito da produção dos clusters sC, em que o contexto precedente influencia na produção da

epêntese vocálica, sendo o uso mais frequente quando o contexto precedente trata de um som consonantal. O tamanho do cluster também favorece o aparecimento da epêntese, ou seja, cluster com três segmentos após o /s/ é o contexto mais favorável para o aparecimento da vogal epentética do que apenas com dois membros. Por ser um estudo longitudinal, percebeu-se que o efeito de diminuição da frequência de produção da epêntese vocálica inicial não decresce de forma retilínea a partir do início da aprendizagem da LDE, porque há variações durante o processo.

Levando em conta estudos de fonologia de LDE, hipóteses da Análise Contrastiva como a Hipótese da Marcação Diferencial (MDH) e a Hipótese da Conformidade Estrutural da Interlíngua (ISCH), Chen (2003) procurou investigar o desenvolvimento fonológico da interlíngua de falantes nativos de chineses aprendentes de inglês como LDE. Para tanto, verificou-se como esses chineses aprendentes de inglês como LDE lidavam com *clusters* iniciais tri-consonantais e bi-consonantais. Para tal, considerou-se, por exemplo, o fato de a língua inglesa permitir *clusters* iniciais de até três elementos (C)(C)(C)V(C)(C)(C), enquanto o chinês só admite o máximo de dois elementos, sendo o segundo deles um glide (CGVX – C = consoante inicial, G = glide, V = núcleo, X = coda), que pode ser nasal ou glide).

Para a realização da pesquisa, nove informantes participaram do experimento, sendo três informantes do sexo feminino e seis informantes do sexo masculino. Dos participantes, sete deles estudavam inglês há pelo menos 4 anos e estavam em uma faixa etária média de 17 anos de idade. Os outros dois participantes, um de 23 anos de idade e outro de 55, tiveram instrução de língua inglesa apenas na escola. Todos os participantes eram falantes nativos de chinês e a maioria deles falava um pouco de tailandês. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira etapa consistiu de 10 sentenças contendo nove palavras com *cluster* inicial tri-consonantal e 11 palavras com *cluster* inicial bi-consonantal. A segunda etapa consistiu de uma lista de 15 palavras com *cluster* inicial tri-consonantal e 30 palavras com *cluster* inicial bi-consonantal. As frases e palavras lidas pelos informantes foram gravadas e depois transcritas foneticamente por dois falantes nativos de inglês, com treinamento em linguística.

Os resultados mostraram que os chineses modificaram com mais frequência *clusters* iniciais tri-consonantais 23,7%, os quais segundo a MDH são mais

marcados, do que os bi-consonantais 9,3%, levando, então, a entender que os aprendentes chineses de inglês como L2 adquirem os *clusters* bi-consonantais antes dos tri-consonantais. Essa investigação, no entanto, não considerou variável como idade dos participantes, sexo ou nível de proficiência na LDE.

Tendo como referência, os estudos de Carlisle (1991, 1992, 1997) e Rebello (1997) cujos resultados se contradizem em alguns pontos, Rauber (2002) e Rauber & Baptista (2004) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar a dificuldade na produção de *clusters* sC iniciais em inglês como LDE, por falantes nativos de português do Brasil e por falantes nativos de espanhol da Argentina. Para tanto, Rauber & Baptista (2004) descrevem brevemente a estrutura silábica de cada língua e apresentam estudos que mostram as principais estratégias usadas pelos aprendentes para superar essas dificuldades na produção de *clusters* sC iniciais.

Participaram da investigação nove falantes nativos de espanhol da Argentina, matriculados no primeiro e segundo anos de curso de Letras e dez falantes nativos de português do Brasil cursando segundo e terceiro anos do curso de Letras.

Os informantes foram solicitados a ler 180 sentenças de temas diversificados. As sentenças foram distribuídas de forma a contemplar de forma igualitária palavras com um dos *clusters* sC iniciais estudados (/sp/, /st/, /sk/, /sw/, /sm/, /sn/, /sl/, /spr/, /str/, /skr/, /spl/ e /skw/, bem como tendo o contexto precedente controlado, vogal, consoante ou silêncio. A parte de cada sentença considerada importante para a pesquisa foi transcrita, com foco para a presença ou ausência da epêntese vocálica inicial, a realização fonética do contexto precedente e a representação fonética do *cluster* inicial. As variáveis possíveis inibidoras da pronúncia da língua alvo padrão foram analisadas estatisticamente através do teste de significância qui-quadrado³, que permite testar a significância relativa das variáveis.

Com base nos estudos de Carlisle (1991, 1992, 1997) e Rebello (1997), foram formuladas três hipóteses: 1) falantes nativos de espanhol tenderiam a modificar *clusters* mais longos, enquanto falantes nativos de português tenderiam a modificar grupos menores mais frequentemente; 2) falantes nativos de espanhol tenderiam a modificar estruturas mais marcadas, enquanto falantes nativos de português tenderiam a modificar estruturas menos marcadas; e 3) falantes de espanhol

³ De acordo com Guy & Zilles (2007) os testes de significância “fornecem valores padronizados de referência (...) que podem ser comparados com as distribuições conhecidas (...) para avaliar a probabilidade (...) de que os dados observados provenham de tal distribuição”.

tenderiam a produzir mais epênteses após consoantes, seguidas de vogais, e em seguida pelo silêncio, enquanto falantes de português usariam mais a epêntese com mais frequência após silêncio, seguido de consoantes e depois por vogais.

Os resultados demonstraram que tanto aprendentes de inglês como LDE falantes nativos de espanhol como de português utilizaram mais da estratégia de epêntese vocálica antes de *clusters* tri-consonantais do que antes de *clusters* bi-consonantais. Com isso, confirmam-se as previsões baseadas na MDH, corroborando a hipótese para os falantes nativos de espanhol, mas não para os falantes nativos de português. Em relação à segunda proposição, os falantes nativos de espanhol modificaram mais frequentemente as estruturas mais marcadas, sendo assim confirmadas.

Entretanto, em relação aos falantes nativos de português, os resultados foram inconcludentes. Quanto à terceira suposição, os resultados confirmaram para os falantes nativos de espanhol que a frequência de inserção da epêntese vocálica é maior após contexto de consoantes, seguido de vogais, e por fim silêncio.

Em relação aos falantes nativos de português, esse estudo confirmou parcialmente os resultados de Rebello (1997), já que os resultados mostraram que estes introduziram a vogal epentética mais frequentemente após contexto de vogal, seguido de consoante e por fim de silêncio.

Adiante, Escartín (2005) investiga a produção da epêntese vocálica [e] na produção de aprendentes de inglês como LDE por falantes nativos de Espanhol no ambiente de sala de aula. A pesquisa leva em conta fatores linguísticos, a exemplo de contexto fonológico precedente, perfil sonoro dos componentes dos clusters, e fatores extralinguísticos como nível de formalidade e proficiência dos aprendentes como fatores possíveis de favorecer a produção da vogal epentética.

Os dados obtidos por Escartín (2005) foram tratados através do GoldVarb 2001, um programa utilizado para tratamento de dados estatísticos, e analisados segundo a Teoria da Otimidade, combinando ferramentas metodológicas de três disciplinas diferentes: a Sociolinguística, a Aquisição de L2 e a Fonologia.

Quanto aos fatores linguísticos, os resultados do estudo mencionado anteriormente demonstram que contexto precedente se comporta de maneira semelhante, quanto à produção da epêntese vocálica, seja uma pausa ou uma consoante precedente; já o contexto de vogal precedente facilita a produção da

epêntese por aprendentes hispânicos de inglês como LDE. Além disso, a produção de clusters sC formados de s + consoante obstruinte são mais difíceis de ser adquiridos. Em relação aos fatores extralinguísticos, o estudo corroborou outros estudos em Aquisição de LDE, demonstrando que, conforme o nível de proficiência do aprendente se eleva, a frequência de produção da vogal epentética decresce.

Bettoni-Techio & Koerich (2007) observaram que a produção de palavras com clusters sC iniciais em inglês como LDE por aprendentes brasileiros era problemático. Semelhantemente, observaram que a mera tomada de consciência desse fato pelos aprendentes não era suficiente para uma produção semelhante à língua alvo padrão, bem como a partir da alegação desses aprendentes de que não conseguiam perceber a diferença entre a pronúncia padrão e a pronúncia com epêntese vocálica inicial. Assim, desenvolveram uma investigação nesse âmbito.

Participaram da pesquisa dois adultos brasileiros aprendentes de inglês como LDE de nível intermediário de proficiência na L2. Para atingir os objetivos da pesquisa foram aplicados pré-testes de percepção e de produção, seguidos de um treinamento de percepção dividido em seis sessões com apenas um dos participantes e de pós-testes de percepção e de produção logo após o treinamento. Além desses testes, foram realizados, cinco meses após o treinamento, os testes de retenção. Tanto os pós-testes como os testes de retenção foram idênticos aos pré-testes. O foco da investigação foi os *clusters* /sl/, /sm/, /sn/, /sk/, /sp/, /skr/ e /spr/.

O objetivo da investigação era: identificar os efeitos de treinamento perceptual, que trata de uma abordagem de ensino de pronúncia assistida por computador, na pronúncia de palavras iniciadas por clusters sC em inglês como LDE por aprendentes brasileiros; verificar se havia uma melhor percepção e produção de palavras com clusters sC iniciais, tanto em relação à epêntese vocálica inicial como em relação à troca de sonoridade nos clusters; se havia maior retenção cinco meses após o teste; se a melhora seria transferida para um falante desconhecido; e se a melhora seria transferida para *clusters* não treinados anteriormente (BETTONI-TECHIO & KOERICH, 2007).

Os resultados obtidos por Bettoni-Techio & Koerich (2007) confirmaram sua primeira hipótese de se obter resultados diferentes no pré-teste e no pós-teste, evidenciando que o treinamento afetou a percepção do participante melhorando a sua produção. Assim, também foi confirmada a hipótese de que essa melhora na

produção perdurou durante os cinco meses seguintes na realização do teste de retenção, demonstrando que o monitoramento leva a uma melhor produção em LDE. Além disso, foram confirmadas as outras hipóteses de transferência de percepção e produção da forma alvo para falantes desconhecidos e palavras não usadas no treinamento de percepção.

Cornelian Jr. (2007), percebendo que muitos estudantes brasileiros de LDE atingem um nível de proficiência comparável ao nativo em competência gramatical e lexical, mas que não têm a mesma competência em relação à pronúncia, decidiu investigar quais fatores podem inibir o desenvolvimento da proficiência na pronúncia em LDE.

O foco da pesquisa foi a aquisição da pronúncia do /s/ inicial antes de clusters sC por aprendentes brasileiros de inglês como LDE, levando em consideração que o contexto precedente ao sC *cluster* atua de forma especial na hierarquia de dificuldade de aquisição da pronúncia dos *clusters*.

Para atingir os objetivos propostos, Cornelian Jr. (2007) procurou responder algumas questões relacionadas à frequência de uso da epêntese vocálica em diferentes contextos e estruturas fonológicas por aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

A primeira pergunta está relacionada ao comprimento do *cluster* como fator influente na produção da epêntese vocálica inicial. No entanto, os dados não permitiram estabelecer uma posição firme se os sCC *clusters* eram mais propícios à inserção da vogal epentética do que os clusters sC.

A segunda questão investigada diz respeito à relação da sonoridade do *cluster* com a frequência de produção da variante com epêntese vocálica. Os resultados mostraram que os *clusters* sC soantes são maiores facilitadores de ocorrência do fenômeno observado do que os *clusters* sC oclusivas. Cornelian Jr. (2007) investigou ainda se a tendência dos brasileiros de pronunciar o som /s/ vozeado antes de *clusters* vozeados influenciaria a ocorrência da epêntese vocálica inicial, o que se evidenciou de fato como um fator influente a partir dos dados analisados.

Por fim, foi investigado se o contexto precedente vocálico ou consonantal seria o mais facilitador para a ocorrência da epêntese vocálica inicial em clusters sC. Corroborando estudos anteriores (REBELLO, 1997ab; RAUBER, 2002), o contexto

vocálico precedente propiciou uma maior frequência da epêntese vocálica por aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

Com base nos resultados alcançados, Cornelian Jr. (2007) propôs algumas considerações pedagógicas. Dentre as contribuições, destaca-se uma melhor preparação de material didático para o ensino de inglês como LDE levando em consideração a pronúncia de sons vozeados e desvozeados, ênfase em *clusters* cuja dificuldade de aquisição é maior. Além disso, Cornelian Jr. (2007) propõe uma hierarquia no ensino dos *clusters*, indo do menos complicado para a produção oral para o mais difícil no contexto de ensino brasileiro.

Para que fosse possível traçar um paralelo entre a percepção e produção de clusters sC na interlíngua de aprendentes brasileiros de inglês como LDE, Cardoso, John & French (2009) investigaram o desenvolvimento perceptual de três *clusters* homorgânicos, ou seja, que apresentam o mesmo ponto de articulação, /s/, /sn/ e /st/, nesse caso coronais, com o objetivo de responder às seguintes questões: Como a percepção do cluster sC se desenvolve durante a aprendizagem do aprendente brasileiro de inglês como LDE? Que fatores contribuem para a aquisição desses *clusters* iniciais? Como se dá o desenvolvimento da aquisição perceptual desses *clusters* comparado com pesquisas cujo foco era a produção oral?

Para atingir os objetivos propostos, dois estudos foram realizados. O primeiro estudo contou com 10 participantes adultos brasileiros que nunca haviam sido expostos à língua inglesa de forma oral. Os participantes sentavam-se na frente de um computador, ouviam uma sequência de palavras criadas por um programa de computador, segundo determinadas regras e tinham de decidir com qual dos três *clusters* iniciava-se cada palavra. A partir desse estudo, observou-se que 95% dos participantes responderam ao teste com acuidade, mostrando que falantes nativos do PB não têm problemas em identificar ou distinguir entre os *clusters* investigados.

O segundo estudo contou com 24 participantes, sendo oito participantes de cada nível de proficiência diferente, a saber, sem conhecimento nenhum de inglês, intermediário e avançado. Similar ao teste elaborado para o primeiro estudo, os participantes deveriam escolher no computador, ao ouvir as palavras criadas para a investigação, entre três opções: se a palavra começava com vogal, com /s/ ou uma interrogação, caso o participante ficasse com dúvida.

Os dados foram tratados com o programa de tratamento estatístico GoldVarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005). Para tanto, os dados foram categorizados quanto à acuidade da resposta, (correta ou incorreta identificação), quanto à proficiência dos participantes (Sem conhecimento de inglês, intermediário ou avançado), quanto ao tamanho das palavras do teste (1 sílaba ou 2 ou mais sílabas), quanto à sonoridade do cluster sC (/st/, /sn/ ou /sl/) e quanto aos participantes (informante 1 ao 24). Os resultados obtidos mostraram que quanto mais proficiente, maior a habilidade do participante em identificar corretamente os *clusters* investigados. O segundo fator influenciador se trata da frequência de contato do aprendente com o *cluster*.

Cardoso (2007, 2008) investigou o efeito da marcação e da frequência de input na variação de aquisição de cluster sC inicial na fala de aprendentes brasileiros de inglês como LDE em ambiente de sala de aula, já que há duas correntes que tentam explicar o fenômeno analisado: a primeira, baseada na MDH de Eckman (1977 *apud* CARDOSO, 2007, 2008), compreende que, quanto maior a diferença entre a estrutura na língua alvo em relação à LDM do aprendente, ou seja, quanto mais marcada for a estrutura alvo, mais dificuldade terá o aprendente de adquiri-la.

Por outro lado, com o desenvolvimento das pesquisas baseadas na frequência de *input* recebido pelo aprendente, passou-se a propor que, quanto maior a frequência de uso das expressões alvo, maior será a facilidade de aquisição de tais expressões.

O estudo teve como foco os clusters /st/, /sn/ e /sl/, por apresentarem a característica comum do ponto de articulação em sua produção, ou seja, são sons coronais. Para efeito de investigação, foi considerada como hipótese do efeito de marcação o *cluster* /sl/ como mais fácil de articular ou adquirido anteriormente, seguido de /sn/ e por fim o /st/. Em contraponto, foi considerada a hipótese de frequência que aponta /st/ como o *cluster* mais frequentemente usado, consequentemente mais fácil de ser aprendido, seguindo de /sl/ e por último /sn/.

Para a coleta de dados foram gravadas 30 horas de áudio de um professor de inglês como LDE para definição da frequência de *input* de *clusters* na sala de aula a que os aprendentes foram submetidos. Em seguida, foram investigados dez aprendentes brasileiros de inglês como LDE de dois níveis de proficiência diferentes: pré-intermediário e avançado. A pesquisa seguiu padrões sociolinguísticos de coleta

e tratamento de dados e chegou a resultados que indicaram que os aprendentes têm mais facilidade de produzir os clusters sC da forma alvo quando mais proficientes na língua estrangeira, principalmente quando se trata dos clusters /sl/ ou /sn/.

Boudaoud & Cardoso (2009) procuraram investigar a variação da produção de clusters sC na posição inicial por nativos de língua persa aprendentes de inglês como LDE. O estudo teve como foco a produção dos clusters /st/, /sn/ e /sl/ por serem homorgânicos, isto é, tratar-se de três sons coronais, como mencionado anteriormente, apresentando assim, o mesmo ponto de articulação na produção em L2. Assim como no estudo de Escartín (2005), essa investigação utilizou ferramenta da Sociolinguística Variacionista levando em consideração tanto fatores linguísticos como contexto precedente (som consonantal, vocálico ou pausa), marcação da sonoridade do *cluster*, bem como fatores extralinguísticos, como proficiência dos informantes da pesquisa (iniciantes, intermediários e avançados) e nível de formalidade da coleta de dados (formal ou informal), como possíveis facilitadores da produção da epêntese vocálica na produção dos clusters sC. Além disso, foram usadas ferramentas do campo de estudos em Fonologia, e do campo de estudos em Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition*) na análise dos dados coletados de 30 adultos falantes nativos de língua persa.

Como resultado do estudo realizado, ao contrário do estudo de Escartín (2005), Boudaoud & Cardoso (2009) detectaram que a inserção da epêntese vocálica é mais propícia de ocorrer com contexto precedente de som consonantal ou pausa do que com som vocálico. Compreende-se, assim, que o contexto vocálico precedente é facilitador da aprendizagem da pronúncia alvo de inglês como LDE.

Em relação aos fatores de extralinguísticos, foi verificado que o nível de proficiência e o nível de formalidade influenciaram na produção da epêntese vocálica, ou seja, quanto menos proficiente era o aprendente, ou quanto menos informal era a situação de produção, mais ocorria a epêntese vocálica com os clusters sC analisados. Verificou-se também que, quanto maior o nível de proficiência e de formalidade, menor o aparecimento da epêntese citada.

Com relação à produção de *clusters* sC iniciais, Carlisle & Espinosa (2010) desenvolveram um estudo longitudinal com alguns objetivos, como o de verificar se a influência da marcação permaneceria tão forte no primeiro momento da pesquisa quanto no segundo momento, e calcular se a frequência de produção segundo a

norma culta na língua alvo aumentava enquanto o tempo passava. Além disso, Carlisle & Espinosa (2010), tiveram como objetivo verificar se os mesmos participantes que produziam *clusters* sC iniciais conforme a língua alvo no primeiro momento seriam os mesmos a produzirem no segundo momento da pesquisa, e, por fim, analisar as possíveis causas da mudança na produção de /sC/ *clusters* iniciais, através do cruzamento de variáveis que possam interferir na produção de L2.

Na primeira fase da pesquisa, 17 informantes participaram da coleta de dados, mas somente doze deles estavam na segunda etapa. Todos os participantes eram adultos falantes nativos de espanhol, matriculados em curso de inglês como LDE, em nível intermediário. Para a coleta de dados, foram usadas 375 sentenças, 125 para cada *cluster* investigado (/sl/, /sn/ e /st/), tendo o contexto precedente controlado, além de um questionário, no qual os participantes davam informações sobre como eles usavam a língua inglesa cotidianamente. As sentenças foram lidas e gravadas duas vezes com diferença exata de um ano da primeira para a segunda gravação. Após a coleta, os dados foram transcritos pelos dois pesquisadores envolvidos e, em seguida, foram calculados quanto à interferência de variáveis a partir do cálculo estatístico de ANOVA (Análise de Variância).

Os resultados mostraram que a influência de marcação permaneceu tão forte na segunda etapa da pesquisa quanto na primeira, ou seja, quanto menos marcado é o cluster, maior a frequência de uma produção correta, correspondendo ao primeiro objetivo da investigação. Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, observou-se que a frequência de produção segundo a língua alvo aumentou com o tempo, ou seja, da primeira para a segunda etapa os resultados não foram significantes, com apenas 4% de diferença de uma etapa para a outra. Em relação ao terceiro objetivo, dois dos participantes que atingiram a produção esperada na primeira etapa não atingiram na segunda.

Mildner & Tomić (2011) investigaram o quão bem sucedidos seria a aquisição de clusters sC iniciais por crianças croatas entre dois e quatro anos de idade. O objetivo do estudo, então, foi analisar a aquisição de nove clusters sC em posição inicial, /sp/, /st/, /sk/, /sm/, /sn/, /sl/, /sr/, /sv/ e /sj/ por crianças croatas. A coleta de dados se deu com uma gravação de uma tarefa, na qual os 30 participantes, em fase pré-escolar, com uma idade média de 38 meses (aproximadamente 3 anos),

dariam nomes às figuras visualizadas enquanto eram gravadas para posterior análise pelos pesquisadores.

Os dados foram analisados quanto à porcentagem de erros e acertos em relação à pronúncia dos *clusters* sC iniciais mencionados, na norma culta da língua croata. Os *clusters* que obtiveram uma porcentagem mais alta de acertos foram aqueles formados por /s/ + consoante nasal (71% de produção correta), seguido de /s/ + consoante obstruinte (66% de produção correta), com a redução do segundo elemento do *cluster*, sendo o erro mais frequente. Com relação aos erros com *clusters* do tipo /s/ + consoante aproximadamente (57% de respostas corretas), sendo mais frequente, o apagamento do primeiro elemento. E por fim, com apenas 24% de acertos, o *cluster* /sr/ teve com mais frequência a substituição do /r/ por outro som.

Conforme se observou, os estudos apresentados nessa seção tratam o fenômeno da epêntese vocálica inicial antes de *clusters* sC tendo como referência a Sociolinguística Variacionista. Essa pesquisa não tem o objetivo de replicar todos esses estudos, mas os resultados obtidos nesses estudos servirão de comparação aos resultados obtidos na pesquisa corrente.

A seguir, apresenta-se uma discussão em torno das bases teóricas que norteiam esse trabalho, ou seja, em torno da Sociolinguística Variacionista e da aprendizagem de língua estrangeira para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para compreender o fenômeno do uso da epêntese vocálica inicial em *clusters* sC por aprendentes brasileiros de inglês como língua dita estrangeira, faz-se necessário um embasamento teórico a respeito de variação linguística, tendo em vista que o fenômeno investigado é considerado nessa pesquisa como um fenômeno que ocorre em concorrência ao não aparecimento da epêntese vocálica inicial antes de *clusters* sC.

Além de uma fundamentação em variação linguística, por se tratar de um fenômeno cuja ocorrência investigada se dá na interlíngua do aprendente de inglês como LDE, requer-se também um embasamento sobre os processos de aprendizagem das LDEs.

Assim, este capítulo apresenta as abordagens teóricas da Sociolinguística Variacionista, cujo principal expoente poderia ser considerado o americano William Labov. Em seguida serão apresentadas as discussões a respeito de ensino/aprendizagem de aspectos fonéticos e fonológicos de LDE.

2.1. SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DITA ESTRANGEIRA

A princípio se faz necessário compreender um pouco o campo da Sociolinguística e da aprendizagem de línguas para que possa ser estabelecido um elo entre esses dois campos de investigação, uma vez que este estudo tem como base dois campos distintos de estudos da linguagem: a aprendizagem de língua estrangeira e a Sociolinguística Variacionista como modelo metodológico.

Fragozo (2011), como base em Figueroa (1994), questiona o surgimento da sociolinguística, já que, segundo tais pesquisadores, os estudos que tratam da relação entre uma variedade linguística e sociedade já existiam há muito tempo, mas, de acordo com Fragozo (2011), apenas na década de 1950 o termo sociolinguística é usado por Harver Currie em um artigo de sua autoria intitulado “*A projection of sociolinguistics: the relationship of speech and the social status*”⁴, o qual foi republicado em 1971.

⁴ “Uma projeção da Sociolinguística: a relação entre o discurso e a posição social” (tradução nossa).

Ainda segundo Fragozo (2011), uma outra corrente afirma que a Sociolinguística tem início nos anos 1960, embasada pela antropologia e a dialetologia, sendo uma forma de reagir aos estudos do formalismo linguístico.

De acordo com Coulmas (1998), a sociolinguística trata-se então de uma disciplina cuja principal preocupação é estudar a correlação entre o uso de uma variedade linguística e a estrutura social da qual o falante faz parte. Assim, a sociolinguística busca descrever a variedade linguística em uso como um fenômeno social, estabelecendo, quando possível, relações causais entre uso da variedade e estrutura social, ou seja, buscando compreender como a variedade linguística contribui para a manutenção da comunidade e como a comunidade modifica a sua variedade linguística.

Sabe-se que William Labov (1972) desenvolve uma abordagem teórico-metodológica que tem como ponto principal a relação da variedade linguística com a sociedade em reação, primeiramente à teoria de Saussure, que dicotomizava a sincronia da diacronia, à ideia de que não seria possível observar as mudanças sonoras diretamente, e por outro lado, em oposição também aos estudos gerativistas, que, também como sabe-se, concebiam a língua dissociada da sociedade.

A abordagem gerativa discorria sobre falante ou ouvinte ideal, argumentando que não é possível estudar a fala por ser caótica e não permitir sistematização, apesar de Weinreich, Labov & Herzog (1968) afirmarem que Saussure, ao estabelecer os estudos sincrônicos, já sabia da impossibilidade de abordar a mudança linguística.

Com isso, a diferença entre a Linguística Estruturalista e a Sociolinguística está no objeto, já que, para a primeira, a fala não atinge o significado das palavras, enquanto que, para a última, o objeto de estudo é a fala cotidiana, além de considerar, conforme afirma Carboni (2008, p. 87), que “a agramaticalidade e a variação da estrutura linguística não devem ser colocadas fora do sistema, como fazem os estruturalistas e os gerativistas”.

A Sociolinguística Laboviana ou Sociolinguística Variacionista surge então com o objetivo de analisar a variação ou mudança linguística no contexto de fala, isto é, nas expressões linguísticas do dia-a-dia. Ao contrário de Saussure e Chomsky, Labov argumenta em torno da heterogeneidade da língua, isto é, entende

a língua como caótica, afirmando no entanto, que há uma sistematização desses “caos” aparente (COAN & FREITAG, 2010).

Como afirma Naro (2012, p. 15), “a heterogeneidade, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras” ou como afirmam Weinreich, Labov & Herzog (2006, p. 35), “[...] a língua como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada.” Assim, a Sociolinguística procura compreender o sistema subjacente às variáveis linguísticas (BAYLEY, 2005). A sociolinguística se propõe, então, a fazer a correlação das variáveis linguísticas detectadas em uma comunidade com fatores sociais que podem, de alguma forma, favorecer o aparecimento de certas formas em detrimento de outras. Ainda, segundo Weinreich, Labov & Herzog (2006), não seria concebível uma homogeneidade numa língua que serve a uma comunidade real que é, em sua natureza, complexa.

Dessa forma, a variação é entendida pela sociolinguística como um princípio geral e universal, que pode ser descrito e analisado de forma científica. Com isso, a variação é o objeto de estudo principal da sociolinguística, partindo-se do pressuposto de que o uso de uma variante ou outra está ligado a fatores estruturais e sociais, que favorecem ou inibem tais usos (MOLLICA, 2012).

Os termos variantes, conforme Mollica (2012, p. 10), são entendidos como “as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente”. Da mesma forma, Fernández (1998) afirma que se costuma tratar as variedades como um conjunto de elementos ou padrões linguísticos associados a fatores externos como contexto situacional, profissional, social ou regional e que esse termo, com uma carga conotativa de maior neutralidade, evita o uso de outros termos carregados de valores conotativos complexos como língua e dialeto.

Assim, dentro da Sociolinguística, uma das áreas chave é a perspectiva variacionista (BAYLEY, 2005). A sociolinguística variacionista propõe explicação do caos linguístico, através da sistematização da variação, que é entendida como duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa (TARALLO, 2007). Cada uma dessas formas alternativas, que formam o fenômeno variável, é uma variante. Assim também afirma Calvet (2002, p. 103) que há uma variável linguística “quando dois significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que eles representam

têm uma função outra, estilística ou social” dentro de uma comunidade de fala. Ao conceber que o aprendente brasileiro de ILE enuncia a palavra *space* como /speɪs/ ou como /ɪspeɪs/, entende-se essas realizações como uma variação linguística, duas alternativas produzidas por tais aprendentes. Dessa forma, o objeto de análise da sociolinguística é a língua falada, isto é, a língua usada para a comunicação do dia a dia em situações autênticas de uso. Assim, a Sociolinguística Variacionista procura o entendimento do sistema subjacente às variantes linguísticas, com foco especial para as variantes estigmatizadas (BAYLEY & LUCAS, 2007).

As variáveis podem ser dependentes ou independentes. As variáveis dependentes são as alternativas observáveis na produção dos indivíduos. As variáveis independentes podem ser fatores de ordem interna ou externa que favorecem ou inibem o aparecimento de determinada variante dependente. No entanto, não se deve entender que uma variável sozinha é responsável pelo uso de determinada variante, mas que tanto as variáveis linguísticas quanto as não linguísticas funcionam de forma conjunta no favorecimento ou não de uma variante (MOLLICA, 2012 p. 27).

Dessa forma, o falante não escolhe uma variante ou outra aleatoriamente, mas os fatores linguísticos ou extralinguísticos são responsáveis por essa escolha. Como cada variável está inserida em um contexto social e linguístico, e como não é possível que o pesquisador isole cada fator para testar o seu papel no uso da variante, a análise dos fatores que favorecem ou não a variação deve ser multivariada (GUY, 2007 p. 50).

Alguns dos primeiros estudos da Sociolinguística referem-se às línguas em contato tratam da situação onde duas ou mais línguas são usadas pelo mesmo falante:

Como resultado de la convivencia de dos o más lenguas en un mismo espacio social, como resultado de la convivencia de dos o más variedades de una misma lengua o como resultado de la convivencia de lenguas y/o variedades de una misma lengua.⁵
(Informação Verbal)⁶

⁵ “Como resultado da coexistência de duas ou mais línguas no mesmo espaço social, como resultado da coexistência de duas ou mais variedades da mesma língua, ou como resultado da coexistência de línguas e ou variedades de uma mesma línguas”.

⁶ Speranza, A. Seminário contacto de lenguas, (Tradução nossa), em Universidade Federal da Paraíba, maio de 2012.

O contato entre línguas pode provocar interferências fônicas, sintáticas ou lexicais. Apesar de o estudo em questão ter como foco dados de aprendentes brasileiros de língua inglesa, residentes no Brasil, ou seja, a língua em aprendizado não faz parte do dia-a-dia desses aprendentes, no sentido de uso utilitário, de uma comunicação ativa, pode-se considerar que há uma situação de contato, pelo fato de que a LDM desses aprendentes apresenta uma estrutura diferente, no aspecto analisado da língua alvo, que pode provocar tais interferências no aprendizado da LDE.

De acordo com Carvalho (2010), a grande contribuição da sociolinguística variacionista para a teoria linguística é a concepção de que a variação é inerente à linguagem humana, ou seja, não há um comportamento linguístico categórico ou uma gramática invariável. Ainda segundo Carvalho (2010, p. 52), “a análise variacionista usualmente revela que a variação não é aleatória, mas sistemática”.

Esta pesquisa procura, assim, entender, descrever e explicar a possível sistematicidade existente entre os fatores que provocam o aparecimento da variação na produção de clusters /s + som consonantal/ pelos informantes brasileiros, do estado da Paraíba, aprendentes de LDE, pois, como afirmam Paiva & Duarte (2006, p. 136), “não basta, no entanto, reconhecer a variação. É necessário explicá-la, identificar os fatores que a controlam e inseri-la dentro de um modelo de linguagem”.

Paralelamente e convergindo para os estudos variacionistas, surgem os estudos em SLA, que procuram compreender como se dá o processo de aquisição de LDE. De acordo com Bayley (2007), pode-se considerar que essas duas áreas de investigação surgem com um interesse em comum, que é compreender o sistema subjacente da variedade linguística, ou seja, a sociolinguística procura entender o sistema subjacente à variação linguística, e os estudos em Aquisição de Segunda Língua, o sistema subjacente da interlíngua do aprendente de LDE.

Dentro dos estudos de aprendizagem de SLA, surgem as investigações a respeito da interlíngua, definido por Selinker (1972) como um sistema aproximado contendo regras da língua alvo e da LDM do aprendente, mas que não pode ser explicado apenas por essas regras. Dessa forma, busca-se na Teoria da Variação laboviana explicar a variação na interlíngua de aprendentes de LDE também.

Por outro lado, um dos equívocos das pesquisas variacionistas com foco na língua do aprendente de LDE, segundo Bayley (2005), é explicar a variação

encontrada na língua de um aprendente com apenas um fator de influência, já que as pesquisas sob abordagem variacionistas partem do princípio que “A variação da interlíngua, como a variação em qualquer língua, é susceptível de estar sujeita à influência não só de uma, mas de múltiplas influências contextuais⁷”(tradução nossa) (BAYLEY, 2005 p.135), isto é, o pesquisador não deve buscar qual o único fator responsável pela variação produzida pelo aprendente de LDE, mas qual é o peso relativo dos diferentes fatores responsáveis por essa variação (BAYLEY, 2005).

A Sociolinguística contribui não só para a descrição e explicação de fenômenos linguísticos, mas oferece também contribuições para outras áreas de estudos como o ensino de línguas materna e estrangeira. Segundo Cezário & Votre (2010 p. 153):

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, as pesquisas acerca da variação podem contribuir para fornecer material para que as aulas sejam baseadas na forma como realmente os nativos falam, na preparação de material com diversos tipos de registros com as suas variações linguísticas típicas, na escolha do dialeto a ser ensinado, dentre outros elementos.

Dessa forma, entender como funciona a interlíngua dos aprendentes brasileiros de inglês como LDE analisados neste estudo pode influenciar na forma como os professores de inglês como LDE observam o aprendizado da língua alvo de seus aprendentes.

São apresentadas por Bayley (2005) três principais vantagens da confluência da Sociolinguística para que se compreendam fenômenos de aprendizagem de LDE: primeiro, a sociolinguística variacionista oferece meios para entender possíveis transferências de LDM na produção em LDE através de análises de diversos fatores que possam influenciar o surgimento das variáveis, levando à conclusão se determinada variável é uma transferência da LDM do aprendente ou é condicionada por outro fator. Outra vantagem da sociolinguística, segundo (Bayley, 2005), é a descrição mais próxima do sistema linguístico da LDE do que a descrição da gramática normativa, já que a teoria laboviana trata da língua extraída diretamente da comunidade de fala. Um terceiro fator positivo é que a teoria variacionista consegue entender o processo de aquisição de uma LDE, possibilitando a escolha

⁷ “*Interlanguage variation, like variation in any language, is likely to be subject to the influence of not one but multiple contextual influences*”. (BAYLEY, 2005 p.135)

de diferentes métodos para ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, a teoria pode auxiliar na aquisição de competência sociolinguística, no sentido de estilo de comunicação por aprendentes de uma LDE.

De acordo com Dickerson (1975, *apud* FRAGOZO, 2011), estender o modelo de análise sociolinguístico da LDM para a interlíngua de LDE permite verificar se há uma sistematicidade na produção do aprendente possibilitando verificar quais variáveis influenciam ou inibem a produção da variante selecionada. Apesar da afluência da teoria variacionista com a teoria de aquisição de L2, poucos estudos haviam utilizado as duas teorias complementarmente até a década de 1970, como afirma (BAYLEY, 2005), que, só a partir de então, estudos em SLA começaram a se desenvolver tendo como aporte a teoria variacionista.

Uma das grandes contribuições da Sociolinguística, entre tantas outras, é, segundo Calvet (2002, p. 18-19), fazer compreender que, apesar de a língua ter sido, “desde a sua origem, o instrumento de poder”, isso não é uma prerrogativa para determinada variante ser de maior ou menor prestígio.

Segundo Martinez (2009), a variação das línguas é regra, ou seja, toda língua é variável. Dessa forma, “para podermos nos comunicar em uma língua estrangeira e para aprendê-la, não podemos nos limitar à estrita descrição do sistema linguístico” (MARTINEZ, 2009 p. 19).

Assim, ao unir a Sociolinguística Variacionista aos estudos em aprendizagem de línguas, pode-se ter uma contribuição importante para que se possa compreender a aprendizagem de línguas e assim, ter-se uma clareza maior em relação ao ensino de LDE.

2.2. APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DITA ESTRANGEIRA

A importância dos estudos sobre a aprendizagem de LDE pode ser justificado na constatação de Kail (2013, p. 25) de que:

Existem cerca de 7.000 línguas faladas no mundo e cerca de 300 a 400 famílias de línguas. Mesmo assim, apenas 1% das línguas e 7% das famílias linguísticas são objeto de, pelo menos, um estudo sobre a aquisição.

Alguns termos na literatura dos estudos em aprendizagem de LDE são usados por diferentes autores de formas distintas podendo levar à confusão de entendimento do seu sentido e como afirma Rosa (2009, p. 15), “poucas vezes encontramos formulado o que se entende por uma designação e outra”.

Por isso, apresenta-se, a partir de agora, uma breve discussão a respeito de termos chave relativa à área de aprendizagem de LDE que são usados nesse trabalho e posicionamento tomado em relação a tais termos.

Apesar de os autores citados neste trabalho usarem o termo aprendiz para se referir aos indivíduos que estão em processo de aprendizagem de língua, optou-se por utilizar o termo aprendente, que é um termo que se tornou uma tendência atual nas pesquisas em aprendizagem de LDE, já que o termo aprendiz tem uma conotação mais utilitária conforme mostra a definição do verbete aprendiz pelo dicionário Houssais (2001, p. 165) “aquele que aprende uma arte ou ofício”. Aprendente trata-se de um termo que vem da psicopedagogia e que é definido pela Enciclopédia de Pedagogia Universitária como “sujeito ativo e interativo no processo de construção de significado e de sentido de um determinado assunto, tema ou conteúdo” (MOROSINI, 2006, p. 422).

Ainda segundo Morosini (2006, p. 422), o aprendente “como autor de sua aprendizagem, é aquele ou aquela que estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente adquiridos e os novos”. Percebe-se nessas definições características necessárias àquele que está a aprender uma LDE em contexto formal de aprendizagem e em contexto exolingual.

Há duas maneiras de se referir ao processo de aprendizagem de LDM na literatura pertinente. Fala-se de aprendizagem⁸ ou aquisição de língua⁹. Segundo Beaugrande (1997), aprender uma língua e adquirir uma língua são termos que se referem à mesma coisa, no senso comum, mas que existe diferença entre eles, linguisticamente falando¹⁰. Krashen (1987), em sua primeira hipótese sobre aquisição de linguagem, faz uma distinção entre aprendizagem e aquisição de LDE

⁸ *language learning*

⁹ *language acquisition*

¹⁰ *Common sense might imagine that the terms ‘language learning’ and ‘language acquisition’ could equally refer to the same process. But the two have been pulled apart by the split between the two main approaches to language data in modern linguistics (...). The term ‘learning’ would be closer to fieldwork linguistics, where the investigator has to learn the language as a main part of the job; the term ‘acquisition’ was chosen by homework linguistics, where the investigator already knows the language” (BEAUGRANDE, 1997, p. 438)*

por adultos. A aquisição seria semelhante ao modo como uma criança aprende a sua LDM enquanto a aprendizagem está relacionada com o conceito de conhecimento de regras, um processo consciente, ou seja, trata-se de dois processos distintos, conforme afirma Slama-Cazacu (1979).

Quando o termo aprendizagem de uma LDE é mencionado, geralmente está se referindo ao processo consciente de aquisição de uma língua, no qual o aprendente conscientemente faz esforços para aprender a reconhecer e utilizar adequadamente a língua alvo. Por outro lado, quando se refere à aquisição de língua, trata-se de um processo, geralmente, inconsciente por parte do aprendente, no qual ele adquire a língua sem fazer nenhum esforço consciente para tal. Isso não significa que a aquisição de língua se dá apenas em LDM, mas uma LDE também pode ser adquirida dessa forma:

Que um dos maiores destaques dos estudos em aprendizagem de LDE é o fato de que a aprendizagem não acontece apenas quando os aprendentes fazem um esforço consciente para aprender. A aprendizagem ocorre também como resultado de mecanismos espontâneos e inconscientes, que são ativados quando os aprendentes estão envolvidos em uma comunicação na língua alvo.¹¹ (LITTLEWOOD, 2006, p. 91, tradução nossa).

Ao distinguir aquisição de língua de aprendizagem de língua, Krashen (1987) considera que aquisição de língua é um processo subconsciente, em que os aprendentes têm consciência apenas de que estão usando a língua para se comunicarem, mas não são cientes das regras estruturais da língua que estão aprendendo, ou seja, trata-se de um processo natural e intuitivo, cuja aprendizagem é produto da interação em situações reais de comunicação humana:

Aquisição de língua é um processo subconsciente no qual os indivíduos não são conscientes de que estão adquirindo a língua, mas apenas que estão usando-a para comunicação¹². (KRASHEN, 1987, p 10, tradução nossa).

¹¹ *Perhaps the most important fact that is highlighted by second language research is that progress does not only occur when people make conscious efforts to learn. Progress also occurs as a result of spontaneous, subconscious mechanisms, which are activated when learners are involved in communication with the second language.* (LITTLEWOOD, 2006 p. 91)

¹² *Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication.* (KRASHEN, 1987, p. 10).

O termo aprendizagem da língua é definido por Krashen (1987) diferentemente do processo de aquisição como uma ação consciente por parte do aprendente da LDE. O aprendente tem consciência das regras da língua que está aprendendo tendo habilidade inclusive de falar sobre as tais regras, sendo um comportamento metalinguístico.

Assim, a aprendizagem de LDE é, para Krashen (1987), um processo consciente, ou seja, o aprendente tem conhecimento das regras gramaticais da língua, sabendo inclusive explicar como e onde utilizar um determinado item gramatical, isto é, questões metalinguísticas da língua¹³.

Schütz (2006) resume as ideias de Krashen (1987), tratando o processo de aquisição da linguagem, ou assimilação como um processo natural, intuitivo, no qual o aprendente é sujeito ativo do processo, uma vez que a aprendizagem é produto da interação em situações reais de comunicação humana.

Quanto ao processo de aprendizagem formal, o autor compara ao ensino formal de línguas, em que é dado um enfoque primordial às questões metalinguísticas da língua. Não raramente, aprendizes têm um conhecimento a respeito da língua, mas não sabem utilizá-lo na prática.

Stephen Krashen, em sua hipótese *learning/acquisition*, estabelece uma distinção clara entre *learning* (estudo formal - receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico) e *acquisition* (desenvolver habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, nas situações reais e concretas de ambientes de interação humana) e sustenta a predominância de *acquisition* sobre *learning* no desenvolvimento de proficiência em línguas (SCHÜTZ, 2006, online).

Durante o processo de aquisição de língua, também acontecem esforços conscientes de aprendizagem. Entretanto, em alguns casos, o oposto é verdadeiro, ou seja, durante o processo de aprendizagem consciente de uma língua, há momentos em que o indivíduo *internaliza* inconscientemente aspectos linguísticos importantes para a aprendizagem, caracterizados como momentos de aquisição inconsciente, fato que até hoje diverge na literatura consultada. Slama-Cazacu (1979) considera os processos de aquisição de L1 e aprendizagem de LDE como

¹³ *Conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them* Krashen (1997, p. 10)

inconfundíveis, mas que podem ser considerados como um conjunto, segundo alguns aspectos desses processos.

Tanto a aquisição como a aprendizagem de línguas pode ocorrer em contexto de endolíngua ou contexto de exolíngua. De acordo com Pereira (2003, p. 188), “existem dois tipos de situação de ensino numa língua estrangeira: o país onde se fala a língua ensinada é chamado de “*milieu endolingue*¹⁴” e o país onde se fala outra língua e não a língua ensinada é chamado de “*milieu exolingue*¹⁵”. Entretanto, estes conceitos não serão discutidos no âmbito deste trabalho.

Diante dos argumentos expostos e tendo como referência a postura dos teóricos citados, toma-se o termo aprendizagem de LDE para definir o fenômeno investigado nesta pesquisa, já que os sujeitos dessa pesquisa são aprendentes de língua inglesa em situações formais de aprendizagem, sem deixar de reconhecer, no entanto, que há momentos de aprendizagem inconscientes ou aquisição em tais contextos formais de aprendizagem.

Assim como os conceitos de aquisição e aprendizagem, faz-se necessário definir outros termos recorrentes como primeira língua, língua materna, segunda língua, língua estrangeira e língua adicional no contexto de aprendizagem de língua, para que não haja uma incompreensão desses termos neste trabalho.

Segundo Rosa (2009), encontra-se significação dos termos língua materna e língua estrangeira apenas numa relação de dualidade entre os termos, onde, conforme Rosa (2009, p. 15), encontra-se de um lado “uma língua (que se caracterizaria como materna) e outra (que assumiria o status de estrangeira)”.

Os termos língua materna¹⁶ e primeira língua são usados muitas vezes como sinônimos. Dessa forma, afirma Martinez (2009, p. 24): “chamaremos *língua primeira*¹⁷ (L1) de um indivíduo simplesmente aquela que ele adquiriu primeiro, cronologicamente no momento do desenvolvimento de sua capacidade de linguagem”. Esses termos se referem à primeira língua com a qual a criança tem contato desde o nascimento, ou mesmo antes, como sugerem algumas pesquisas, cuja discussão não será aprofundada neste trabalho.

Assim, a língua que a criança escuta de seus pais no dia-a-dia e que vai *internalizando* a cada momento, de forma a se tornar proficiente na mesma no

¹⁴ meio endolingual

¹⁵ meio exolingual

¹⁶ *mother tongue*

¹⁷ grifo do autor

decorrer de sua infância é a chamada LDM, isto é, a língua adquirida com os pais. Semelhante a essa visão, Dubois et al (2006, p. 378) define língua materna como “a língua em uso no país de origem do falante e que o falante adquiriu desde a infância, durante o aprendizado da linguagem”.

De acordo com Broughton et al. (1980), entre as variantes geograficamente diferentes de língua inglesa, há as situações de primeira língua, onde a língua inglesa é a LDM, como seria nos Estados Unidos da América e na Austrália e as situações de segunda língua, onde o inglês é a língua das instituições comerciais, administrativas e educacionais, como acontece em Gana e Singapura. Como se pode observar, os termos primeira língua e LDM são considerados sinônimos por esses autores¹⁸.

Segundo Pereira de Castro (2006, p. 143), a língua materna coloca o indivíduo na posição de sujeito falante, permitindo-lhe afirmar que:

A língua materna deve ser compreendida como uma experiência única, impossível de ser esquecida mesmo quando a julgamos perdida; mesmo se não a reconhecemos mais na superfície da fala, mesmo se falamos uma língua estrangeira.

De acordo com Rosa (2009), esse conceito de língua materna é poucas vezes questionado, sendo colocado como algo já posto, sem a necessidade de uma definição de tal conceito. Entretanto, observa-se muitas vezes falar em ensino de língua materna como se houvesse uma unidade ideal de língua nacional e “esquecendo-se de suas peculiaridades e da diversidade que lhe é constitutiva” (ROSA, 2009, p. 15).

O termo língua segunda¹⁹ se refere à língua que a criança aprende juntamente ou após a LDM, em um contexto de aprendizagem formal ou informal (DULAY, BURT & KRASHEN, 1982). Por outro lado, Martinez (2009) coloca que a segunda língua trata de toda língua aprendida após a primeira “na escola e não mais no meio próximo onde ele foi criado” (MARTINEZ, 2009, p. 24).

Segundo essa definição de Martinez (2009) citada acima, pode-se compreender que a língua materna trata da variante aprendida pela criança no seu

¹⁸ *Of these geographically disparate varieties of English there are two kinds: those of first language situations where English is the mother tongue (MT), as in the USA or Australasia, and second language (SL) situations, where English is the language of commercial, administrative and educational institutions, as in Ghana or Singapore.* (Broughton et al. 1980, p. 4)

¹⁹ *second language*

ambiente de convivência cotidiana, enquanto que a língua aprendida por essa criança em um ambiente formal da escola, que, na maioria das vezes, trata da norma culta da língua oficial do país dessa criança, seria para ela uma segunda língua.

Ainda segundo Cook (1996), a aprendizagem de segunda língua é diferente da aprendizagem de primeira língua. Segundo Halliday (1977), aprender a primeira língua é aprender a usar a língua, é descobrir que ela é usada para o relacionamento entre as pessoas e para expressar ideias, ao contrário da segunda língua, pois o indivíduo já descobriu isso ao aprender a primeira língua, fazendo, portanto, o aprendizado de segunda língua um processo diferente do processo de aprendizado de LDM.

Yokota (2005) também se refere à língua aprendida após a LDM como segunda língua, além de classificar o sistema linguístico aprendido após a LDM como um “sistema aproximado”. De acordo com Rosa (2009, p. 70) “a concepção de que é essa língua que estrutura o inconsciente do sujeito, parece ser amplamente aceita”. Ao tratar dessa diferença, Martinez (2009, p. 26) diz que “enquanto a L1 é a língua, mediante a qual se constrói a *função de representação do real*, também chamada de função simbólica, a língua aprendida em segunda instância (exceto no caso de uma aprendizagem precoce) frequentemente se limita a permitir a comunicação”.

Embarcando nesse discurso, o termo segunda língua se refere a qualquer língua aprendida após a primeira, podendo ser utilizado para a aprendizagem de uma terceira, quarta ou quinta língua aprendida pelo indivíduo (ELLIS, 2003).

Outro termo presente na literatura, que pode gerar incompreensão para os leitores, é o termo língua estrangeira²⁰. De acordo com Martinez (2009, p. 25), “o que vai distinguir uma *língua estrangeira* é seu caráter de língua aprendida depois da primeira e sem que um contexto de prática social cotidiana ou frequente acompanhe sua aprendizagem”²¹. O termo língua estrangeira se refere a uma língua adquirida ou aprendida após a LDM, mas que pode não ser utilizada como veículo de comunicação na comunidade à qual pertence o indivíduo que está aprendendo tal língua. Revuz (1998 *apud* Santos, 2005, p. 38) afirma:

²⁰ *foreign language*

²¹ grifo do autor

(...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua.

Rosa (2009, p. 15) afirma que semelhantemente ao que acontece com a LDM, “quando se trata de língua estrangeira, poucas vezes se faz remissão ao estranhamento do sujeito em face de uma língua que não é a sua”, mas que estrangeiro é visto apenas como distância física, ou seja, trata-se da língua que o indivíduo vai aprender, mas não se significa nela. A LDE não teria um papel essencial na vida social do indivíduo, ou seja, o cidadão comum não precisa necessariamente ser capaz de se comunicar em uma LDE para a sua vida diária ou mesmo para o progresso social ou profissional.

Atualmente a terminologia língua estrangeira vem sendo substituída por língua adicional, pois consideram que a língua inglesa ou espanhol, que parecem ser as línguas mais comuns de serem aprendidas no Brasil, é uma adição à LDM e não como uma língua estranha (STURM & SCHROEDER, 2011). Assim também afirma o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009, p. 127).

Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa.

O objetivo é então, que a língua adicional seja parte do cotidiano do aprendente e acrescentando conhecimento e cidadania ao invés de considerada estranha e distante (STURM & SCHROEDER, 2011). Este trabalho não adota a terminologia língua adicional por compreender que ainda não é um termo consagrado na literatura da área.

Diante do exposto, este trabalho considera a variante paraibana do PB a língua dita materna (LDM) dos informantes da pesquisa e as variantes de língua inglesa cujos informantes da pesquisa dedicaram um tempo para aprendizagem, como língua dita estrangeira (LDE).

O campo de estudo referente à aquisição de LDE estabeleceu-se a partir do final da década de 1960 com os estudos de análise contrastiva, nos quais o foco estava na comparação entre a LDM e a língua-alvo (FRAGOZO, 2011), cujo intuito

era explicar os “erros” cometidos pelos aprendentes a partir das similaridades e diferenças existentes entre as duas línguas, caracterizando uma “Transferência Linguística” (ELLIS 1999 *apud* FRAGOZO, 2011). Parece-nos que, até meados da década de 1960 a aprendizagem de LDE era explicada principalmente por ideias comportamentalistas, apoiando-se principalmente em um modelo de aquisição de LDM.

Segundo tal perspectiva, a aprendizagem de LDE pode ser influenciada por aspectos da LDM, isto é, aspectos semelhantes em ambas às línguas facilitariam a aprendizagem da língua alvo, sendo considerada uma transferência positiva. Por outro lado, quando há uma diferença, principalmente quando se trata de uma diferença sutil entre as duas línguas, o aprendente de LDE pode utilizar-se de aspectos de sua LDM, ocasionando, assim, os desvios na língua alvo, sendo considerada então, uma transferência negativa ou interferência (LITTLEWOOD, 2006). Pode-se, então, inferir que o fato de o PB não apresentar a estrutura *onset* da sílaba semelhante à língua inglesa pode facilitar a transferência negativa ou interferência da LDM de um aprendente brasileiro na aprendizagem de inglês como LDE.

De acordo com Kramsch (1988), a principal investigação dos estudos em aprendizagem de LDE deve buscar compreender as condições ideais de aprendizagem e ensino de uma LDE para que, assim, possa-se mudar ou melhorar tais condições. Com isso, o objetivo dos estudos em aprendizagem LDE não deve ser controlar ou prever as formas de aquisição de uma língua estrangeira, mas esclarecer quais as condições que estimulam e as que dificultam a aprendizagem de LDE.

Segundo Slama-Cazacu (1979), a aprendizagem de LDE pode ocorrer através de algumas formas de aprendizagem:

- a) Como autodidata, na qual o indivíduo aprende a língua sem interferência de um tutor, nem de um programa a ser seguido;
- b) como espontânea, com o aprendente participando de uma comunidade que utiliza a língua como meio de comunicação, como em uma viagem do aprendente a um país estrangeiro, ou através do contato com pessoas que falem a língua alvo;
- c) como aprendizagem via ensino formal, sendo o aprendente submetido a um *input* formal segundo estágios programados e sob a supervisão de um tutor.

Segundo Rauber (2002, p. 31), a transferência de aspectos da LDM para a língua alvo pelos aprendentes é “um dos fatores principais na aprendizagem de LDE, isto é, o processo de transferência implica uma dependência do aprendente na sua LDM em uma situação de produção na língua alvo”²².

Assim, ao aprender uma nova língua, o aprendente pode lançar mão de estratégias que facilitem a sua aprendizagem. A estratégia de generalização é uma delas, na qual o aprendente pode aplicar uma determinada regra de comportamento linguístico para outras situações que ocorrem na língua.

Quando o aprendente de LDE estende a regra de acrescentar “s” à palavra para indicar plural para outras palavras, ocorre uma regra de generalização. Por outro lado, toda língua apresenta exceções, como o caso do plural irregular, por exemplo. Quando o aprendente estende a regra de acrescentar um “s” à palavra para um vocábulo que apresenta plural irregular, ocorre uma inadequação na formação do plural e tem-se o que é chamado de *overgeneralization* (generalização excessiva). Dessa forma seria um “erro” intralingual (LITTLEWOOD, 2006).

Em um processo semelhante ao processo de *overgeneralization* acontecem os “erros” de transferência, nos quais o aprendente de LDE transfere o seu conhecimento de LDM para a LDE que está aprendendo. Ainda de acordo com Littlewood (2006, p. 25), “ambos os processos resultam do fato de o aprendente usar o que ele já sabe sobre língua para fazer sentido na nova experiência”²³.

De acordo com Taylor (1975 *apud* LITTLEWOOD 2006), “erros” de transferência de LDM acontecem com mais frequência com aprendentes iniciantes de LDE do que com aprendentes intermediários, uma vez que os iniciantes têm menos conhecimento prévio da LDE para fazer generalizações e por isso lançam suas hipóteses de generalização a partir da LDM.

Essa é uma das hipóteses que esta pesquisa tenta provar, ou seja, quanto menos proficiente na língua inglesa for o aprendente mais ele usará a vogal epentética na pronúncia das palavras investigadas. Além disso, ambas as estratégias mencionadas podem ser consideradas como formas de simplificação (LITTLEWOOD, 2006).

²² “One of the most important factors influencing second language acquisition is native language transfer to target language pronunciation. The process of language transfer implies learners’ considerable dependence of their NL in a TL learning situation.” (RAUBER, 2002 p. 31)

²³ “Both result from the fact the learner uses what he already knows about language, in order to make sense of new experience.” (LITTLEWOOD, 2006, 25)

Um dos aspectos verificados, ao se analisar a produção do aprendente de LDE desviante da variante padrão alvo, é que a fala do indivíduo pode refletir o sistema de regras internalizado pelo aprendente, ou seja, a sua competência subjacente na LDE, principalmente quando tais desvios são constantes na fala do aprendente (LITTLEWOOD, 2006).

Conforme os estudos de LDE, a interlíngua do aprendente se aproxima cada vez mais da língua alvo, ou seja, da norma culta da LDE, conforme o aprendente se torna mais proficiente e, dessa forma, os desvios da norma sejam progressivamente mais raros. Por outro lado, Graddol (2006 *apud* FRAGOZO, 2011) afirma, que ao considerar a hipótese anterior de aproximação da língua alvo, subte-se que esse aprendente utilizará a LDE para comunicar-se com falantes nativos de tal língua. Entretanto, diante da globalização, isso já não é tão restrito. Muitas comunicações, principalmente quando se refere à língua inglesa, acontecem entre dois ou mais falantes de inglês como LDE.

Ainda segundo Fragozo (2011), esperar que o aprendente de LDE alcance padrões da norma culta da LE é questionável levando em consideração que, na maioria das vezes, esse aprendente não está exposto à língua padrão, mas o contato que o ele tem com a LDE é, na maioria das vezes, com o seu professor que também é um falante de LDE, influenciando, assim, a produção desse aprendente, uma vez que o seu professor é o seu maior modelo de LDE. Pensando na realidade brasileira, por exemplo, a maioria dos professores de língua inglesa falam inglês como LDE. Assim, não se pode confundir língua padrão com língua alvo. (FRAGOZO, 2011).

A língua alvo do aprendente brasileiro poderia ser uma serie de variantes da LDE que ele está aprendendo: pode ser a variante da música internacional que ele escuta todo dia, pode ser a variante dos filmes assistido por esse aprendente, pode ser a variante falada pelo professor desse aprendente, podem ser outras variantes de pessoas que falam a língua que ele está aprendendo com quem ele tem contato, bem como a variante padrão mais presente nos materiais didáticos importados e mais recentemente nos livros nacionais.

Pensando na variante utilizada pelo professor desse aprendente de LDE e que pode ser usada por ele como modelo alvo, pode ser que esse professor, como na maioria das vezes acontece no Brasil, seja um falante de inglês como LDE, e

pode levar esse aprendiz a não ter como alvo a língua padrão, que trata da variante de maior prestígio na sociedade, mas sim, a variante falada por esse professor que não é necessariamente a variante padrão.

Com isso, não se pretende defender a ideia de que professores nativos seriam ideais para que os aprendentes de LDE tivessem a variante padrão como modelo, uma vez que ter um professor nativo não significa dizer que ele utilize a variante de mais prestígio, além do fato de que nem sempre o aprendiz de LDE irá usar a língua para se comunicar em um contexto onde a língua é falada como LDM.

2.3 VARIANTE LINGÜÍSTICA DO APRENDENTE DE LÍNGUA DITA ESTRANGEIRA

Segundo Selinker (1972), interlíngua ou sistema aproximativo se relaciona à melhor tentativa de um aprendiz em se aproximar da língua alvo, ou seja, trata-se de um sistema linguístico independente, que resulta na tentativa do aprendiz em produzir uma norma da língua alvo. Brown (1994) também endossa essa visão de interlíngua ao concebê-la como um sistema baseado na melhor tentativa dos alunos em produzir a língua alvo. Esse sistema tem um status de estrutura intermediária entre as línguas materna e alvo e é consideravelmente variável.

A interlíngua não corresponde nem totalmente às regras da LDM nem às regras da LDE, mas é um sistema intermediário, de acordo com Abrahamsson (1999). Segundo essas teorias, a interlíngua apresenta um mecanismo criativo de aprendizagem, coerência interna no sistema de língua do aluno, e o caráter independente desse sistema. De acordo com Jorge (2003, p. 12), trata-se de “uma língua que não é a materna e que também não é a língua estrangeira em toda sua essência, pois carrega consigo “marcas” sintáticas, fonológicas e/ou semânticas, entre outras, da língua materna do aprendiz”.

Pode-se entender interlíngua também como uma estratégia de aprendizagem do indivíduo ao omitir certos aspectos da pronúncia para simplificar o processo, ignorando regras que o aprendiz ainda não está pronto para processar, já que Selinker (1972) afirma que a interlíngua pode ser produzida pelos aprendentes por alguns fatores como: transferência linguística, transferência de treinamento,

estratégias de aprendizagem de L2, estratégias de comunicação em L2 e supergeneralização de materiais linguísticos na língua alvo.

Segundo Mourssi (2013), a interlíngua é caracterizada por uma variação no comportamento linguístico aproximado dos aprendentes em relação à língua alvo, enquanto que o comportamento de aprendizagem curvilínea em U pode ser descrito como um subtipo do comportamento de interlíngua.

Carlucci et al (2006) e Carlucci et al (2007) apresentam a aprendizagem curvilínea em U; trata-se de um comportamento de aprendizagem no qual o aprendente primeiro aprende o comportamento adequado, em seguida, abandona tal comportamento e finalmente retoma-o novamente. O modelo de aprendizagem curvilíneo desmitifica a ideia de aprendizagem retilínea, na qual o aprendente segue uma linha reta de aprendizagem do saber nada da língua até o “dominar” a língua sem variações nesse interstício.

Como foi mencionada, na subseção anterior, a aprendizagem de LDE em contexto formal de ensino caracteriza-se pelo fato de o aprendente estar a maior parte do tempo consciente da sua aprendizagem. No entanto, como foi colocado anteriormente, há momentos de aquisição inconsciente da língua, nos quais o aprendente não é capaz de explicar o porquê de produzir determinados enunciados na língua alvo.

Assim, considerando a aprendizagem curvilínea em U, quando o aprendente produz um enunciado esperado na língua alvo, pode ser que esse indivíduo não seja capaz de refletir sobre o enunciado, apenas produzir.

No entanto, quando há uma produção subsequente na qual esse aprendente volta a produzir o enunciado de forma não esperada na língua alvo, não significa exatamente que a aprendizagem desse indivíduo regrediu, mas pode ser que agora o aprendente é capaz de refletir sobre regras da língua alvo e pode ter supergeneralizado determinada regra para casos onde não seria possível.

Por outro lado, Fragozo (2011) questiona o termo interlíngua proposto por Selinker (1972), considerando, que para haver uma interlíngua, é necessário que se considere que há uma língua padrão a ser atingida. Ao ter-se uma visão de que as línguas são variáveis e que não deve existir uma variante melhor ou pior que outra, a língua produzida pelo aprendente de LE seria uma variante cujo modelo estaria no seu instrutor formal.

De maneira semelhante, Rosa (2009) defende uma posição de que a variante produzida pelos aprendentes é uma variante “entre-línguas” e não uma interlíngua nos moldes sugeridos por Selinker (1972).

De acordo com Rosa (2009, p. 46):

Podemos dizer que não existe, portanto, se pensarmos discursivamente, uma situação de interlíngua, porque se toda língua é marcada pela incompletude, as fronteiras entre uma língua e outra não são nítidas, elas se mesclam e se confundem.

No entendimento de Rosa (2009) então, a língua produzida pelo aprendente de LDE parece não ser um ponto específico entre um intervalo de aprendizagem entre uma língua e outra, mas “toda língua é inevitavelmente perpassada por fagulhas de outras” (ROSA, 2009 p. 48).

No entanto, como afirma Fragozo (2011), mesmo o conceito de interlíngua sendo um conceito que gera tais questionamentos apresentados, trata-se de um conceito importante para se investigar determinados períodos de aprendizagem de uma LDE, ou seja, considerar a interlíngua como um período no qual o aprendente de LDE formula regras linguísticas que não pertencem a língua alvo ou supergeneraliza regras linguísticas da língua materna ou da língua LDE em aprendizagem no momento.

O termo parece ser problemático quando se supõe que a interlíngua se extinguirá quando o aprendente “dominar” a variante padrão da LDE. Dessa forma, para Fragozo (2011, p. 53), a interlíngua é um “como um sistema autônomo constituído por regras formuladas pelo aprendiz que estaria em constante mudança”.

A discussão que se pretende levantar nesta pesquisa insere-se dentro dessa discussão de variação na língua produzida pelo aprendente de LDE, já que os sujeitos dessa pesquisa são aprendentes brasileiros de inglês como LDE, os quais se assumem nessa dissertação, que inserem uma epêntese vocálica como processo aproximativo em diferentes níveis durante a aprendizagem da língua alvo. Dessa forma, os estudos de interlíngua e principalmente de fonologia da interlíngua são de fundamental importância para a compreensão desse fenômeno.

Afirma-se no campo de estudos em ensino/aprendizagem de LDE também que pode acontecer de alguns desvios da língua padrão permanecerem na fala do indivíduo, no sistema subjacente desse aprendente, ocasionando o que se chama

de fossilização. Esse fenômeno pode passar do nível individual para a fala da comunidade gerando, assim, diferentes variantes da língua, em caso de tratar-se de aspectos fonéticos (LITTLEWOOD, 2006).

Ainda de acordo com Littlewood (2006), a LDM exerce umas das maiores influências na fossilização dos desvios. O conceito de fossilização também é questionado por Fragozo (2011) tendo como suportes argumentos de Percegon (2005) e Long (2005).

Segundo esses pesquisadores, a fossilização é um desvio, da forma da língua alvo, sem possibilidades de correção. Já a estabilização apresenta as características da fossilização, porém com possibilidades de mudança (PERCEGONA, 2005). Dessa forma, muitos desvios da língua padrão podem ser explicados por outras variáveis, através de um estudo sociolinguístico e não apenas por questões de fossilização.

Segundo Long (2005 *apud* FRAGOZO, 2011), os desvios produzidos pelos aprendentes de LE representam uma fase de aprendizagem pela qual normalmente todos os aprendentes passam, tendo-se em mente que essa fase é dinâmica e sempre propensa à mudança (FRAGOZZO, 2011).

De maneira semelhante, Bayley & Tarone (2012) demonstram que estudos de variação da interlíngua têm demonstrado amplamente que contextos sociais e linguísticos afetam o uso variável pelo falante²⁴.

Como pode ser verificado na discussão até aqui levantada, a Sociolinguística Variacionista, juntamente com os estudos de aprendizagem de língua e mais especificamente de aprendizagem de LDE podem contribuir, dentre outras questões, para o entendimento do processo de variação na interlíngua do aprendente de inglês como LDE, colaborando, assim, para o processo de ensino e aprendizagem e para a didática de LDE.

A seguir, detalham-se os procedimentos metodológicos empregados nessa pesquisa, apontando-se as variáveis estudadas, os informantes, bem como os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

²⁴ “studies of interlanguage variation have amply demonstrated that linguistic and social context affects variable learner use and acquisition of forms that are obligatory in the target language” (BAYLEY & TARONE, 2012, p. 49)

3 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo a apresentação da descrição do percurso metodológico empregado durante esta investigação para a caracterização do fenômeno da epêntese vocálica inicial em cluster sC na fala de aprendentes brasileiros de ILE.

Para tanto, apresentar-se-á a amostra, as variáveis, divididas em variável dependente e variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas. Em seguida, caracterizar-se-ão os informantes. E por fim, apresentar-se-á o instrumento de coleta dos instrumentos de coleta, gravação e análises dos dados.

Considera-se de fundamental importância a delimitação da proposta metodológica para a execução desta investigação, levando em consideração que se está trabalhando com o modelo teórico-metodológico da sociolinguística quantitativa desenvolvido por Labov (1972).

3.1 INFORMANTES

O corpus deste estudo compõe-se de 18 brasileiros que nasceram ou moram no estado da Paraíba por mais de cinco anos e apresentam características dos falar paraíbano, aprendentes de inglês como LDE, divididos em três níveis de proficiência em inglês como LDE: básico, intermediário e avançado. Os informantes selecionados são provenientes da cidade de Campina Grande e João Pessoa.

O nível de proficiência dos participantes foi definido, a princípio, a partir do nível de proficiência na língua inglesa que os eles diziam ter, que consta em um questionário sociocultural, e em seguida confirmado pelo teste de proficiência *Oxford Placement Test* (ALLAN, 2004).

Trata-se de um teste composto por 100 questões em termos de gramática, nas quais o participante deveria escolher entre 03 respostas possíveis para cada questão e 100 questões de compreensão auditiva, nas quais o participante escolheria entre duas opções de respostas para cada questão ouvida proposta.

Ao serem convidados para participar da pesquisa, todos os informantes foram informados sobre os procedimentos de coletas de dados, através da gravação do teste de julgamento gramatical e da leitura de um texto.

Ao aceitarem participar da pesquisa, os informantes assinavam um termo de consentimento, permitindo que a gravação a ser realizada pudesse ser usada pelo pesquisador e por seu orientador durante esta pesquisa.

Além do termo de consentimento, os informantes responderam um questionário sociocultural, no intuito de que mais dados a respeito do perfil do participante e do seu processo de aprendizagem da língua inglesa fossem obtidos. E por fim, antes da gravação do teste de julgamento gramatical e da leitura do texto, os participantes eram submetidos ao teste de nivelamento *Oxford Placement Test* (ALLAN, 2004), para atestar o nível de proficiência desses participantes na língua inglesa.

A amostra se deu então de através de seleção aleatória estratificada tomando como pré-requisito a consciência fonológica do participante e o nível de proficiência em língua inglesa. A partir de então, surge o quadro de distribuição das células deste estudo que pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 04: Distribuição das células

CÉLULA 01	CÉLULA 02	CÉLULA 03	CÉLULA 04	CÉLULA 05	CÉLULA 06
Nível Básico	Nível Intermediário	Nível Avançado	Nível Básico	Nível Intermediário	Nível Avançado
Com Consciência Fonológica	Com Consciência Fonológica	Com Consciência Fonológica	Sem Consciência Fonológica	Sem Consciência Fonológica	Sem Consciência Fonológica

Como se pode observar no quadro acima, o corpus da pesquisa é composto por 06 células contendo 03 informantes em cada célula, totalizando assim, 18 informantes.

Os informantes da pesquisa considerados com consciência fonológica são todos alunos do curso de Letras, com habilitação em língua inglesa, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Estadual da Paraíba.

Os informantes sem consciência fonológica são alunos de outros cursos de graduação da Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, como: Fisioterapia, Direito, Administração, Biblioteconomia, Turismo, Química Industrial e Jornalismo.

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é muito importante para a Sociolinguística Variacionista, pois a maneira como é realizada pode influenciar o resultado do estudo, enviesando-o. Apesar de a entrevista de experiência pessoal ser o principal método de coleta de dados neste tipo de pesquisa, Labov (1972) apresenta outros meios que também podem ser utilizados para coleta de dados, entre eles, a leitura de listas de palavras e de texto (PEREYRON, 2008), os quais são usados nessa pesquisa.

Este estudo conta com um total de 02 instrumentos. Antes de submetê-los aos testes, os informantes foram solicitados a preencherem um questionário sociocultural com informações pessoais e com relação ao tempo de experiência com a LE. Em seguida, foi pedido aos participantes que realizassem um teste de julgamento gramatical da língua e a leitura de um texto para a coleta de dados.

O questionário social (Cf. Apêndice A), adaptado de (LIMA, 2012), inclui um total de duas partes:

- a)** A primeira parte com o objetivo de obter informações pessoais dos participantes como idade, escolaridade, cidade de origem etc;
- b)** A segunda parte com perguntas sobre nível de proficiência na L2, idade em que começou a aprender inglês, experiência em país de língua inglesa (e por quanto tempo), quantidade de exposição à língua inglesa no cotidiano, experiência em aulas de pronúncia da língua inglesa e domínio de outra(s) língua(s) estrangeira(s) pelo informante.

Após assinarem uma declaração de consentimento de participação na pesquisa e o questionário de informações pessoais, foi solicitado aos participantes que realizassem o teste de julgamento gramatical, o qual foi gravado para análise

posterior. O teste de julgamento gramatical foi adaptado de Lin (2003, *apud* ESCARTÍN, 2005), que tem como objetivo tirar o foco dos informantes para a questão fonológica pesquisada, ao deslocar a atenção dos participantes para aspectos gramaticais da língua.

A coleta de dados aconteceu nas universidades onde os informantes estudam ou no local de trabalho de alguns informantes, por questão de deslocamento e horários disponíveis. A produção dos participantes foi gravada, e em seguida, de posse dos dados, procedeu-se a transcrição desses dados e a categorização para o tratamento estatístico no programa *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005), segundo códigos arbitrariamente atribuídos a cada variável observada, conforme consta no quadro a seguir.

A gravação da fala dos informantes durante o teste de julgamento gramatical e leitura do texto deu-se através do programa computacional *Audacity 1.3 Beta* (MAZZONI, 2011), pelo mesmo computador ao qual os informantes tinham acesso, em forma de slides, ao teste de julgamento gramatical e ao texto para leitura.

Dessa forma, entende-se que não havendo um equipamento de gravação fora do computador, contribui para um ambiente menos invasivo e mais natural para uma coleta de dados mais próxima do falar cotidiano dos informantes, mesmo tendo consciência, que a situação de fala não é totalmente real.

No teste de julgamento gramatical, cada slide contava com um par de sentenças, conforme descrito anteriormente, no qual, o informante deveria ler em voz alta apenas a sentença considerada mais gramaticalmente aceita. Após o teste de julgamento gramatical, havia um slide com um texto o qual o informante deveria ler em voz alta também, para que pudesse ser gravado.

Os dados passaram por um tratamento de codificação para em seguida serem submetidos ao tratamento estatístico através do pacote de programas desenvolvido especificamente para tratamento de dados de estudos sociolinguísticos – o *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005).

A codificação dos dados foi realizada a partir de letras do alfabeto e números, representando cada fator a ser analisado pelo programa, como pode ser verificado no quadro seguinte:

Quadro 05: Códigos de transcrição de dados.

Códigos	
Variável dependente	
0 – <i>Cluster sC</i>	1 – [i]-epêntese
Variáveis independentes	
Sonoridade	
t – /st/	l – /sl/
m – /sm/	n – /sn/
p – /sp/	k – /sk/
Contexto fonológico precedente	
L – consoante labial	R – vogal central
C – consoante coronal	P – vogal posterior
D – consoante dorsal	S – pausa
A – vogal anterior	
Proficiência	
b – básico	a – avançado
i – intermediário	
Formalidade	
T – leitura de texto	G – julgamento gramatical
Consciência fonológica	
Y – com consciência fonológica	W – sem consciência fonológica

O *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005) fornece o índice de aplicabilidade da regra variável de epêntese vocálica, as frequências absolutas, os valores percentuais, bem como os pesos relativos de cada contexto em relação às variantes do fenômeno estudado.

Esse programa também seleciona, no caso de regras variáveis, quais as variáveis linguísticas e extralinguísticas que são relevantes em relação ao

surgimento de uma das variantes da regra variável, considerada como valor de aplicação.

3.3 VARIÁVEIS

Como toda pesquisa que se estrutura sob uma ótica variacionista, será apresentada a seguir a variável dependente, que é o foco do estudo e em seguida as variáveis independentes que podem condicionar a ocorrência da variável dependente, sendo elas linguísticas e/ou extralinguísticas, pois, como afirma Bayley & Tarone (2012), o processo de análise de dados envolve estabelecer categorias linguísticas ou sociais que favorecem ou inibem o uso, pelo falante, de diferentes variantes para a variável linguística relevante²⁵.

3.3.1 Variável Dependente

De acordo com Tarallo (2007), as variantes linguísticas se caracterizam por dois modos de dizer a mesma coisa num embate sincrônico, onde as duas formas lutam para sobressaírem-se. Assim, a variável dependente nessa investigação se caracteriza pela inserção da epêntese vocálica inicial antes dos clusters sC em L2 por aprendentes brasileiros de ILE. Dessa forma, pode-se encontrar, para o vocábulo “*smell*” a aplicação da variável dependente /*ɪsmell*/ ou a não aplicação da variável dependente /*smell*/ que seria a regra padrão da língua alvo.

3.3.2 Variáveis Independentes

As variáveis independentes são as circunstâncias linguísticas e/ou extralinguísticas que favorecem ou inibem o aparecimento da variável dependente. Para a definição das variáveis independentes nessa investigação tomou-se como base os trabalhos de Escartín (2005) a respeito da epêntese vocálica no inglês como LDE por aprendentes espanhóis.

²⁵ *the process of data analysis involves establishing the linguistic or social categories that encourage or discourage the speaker's use of different variants of a relevant linguistic variable* (BAYLEY & TARONE, 2012, p. 48)

3.3.2.1 Variáveis linguísticas

Dentre as variáveis independentes, encontram-se as variáveis linguísticas, ou seja, os contextos linguísticos que podem influenciar o aparecimento do fenômeno investigado na fala dos informantes. Trata-se, como o próprio nome denuncia, de fenômenos da língua em si.

A seguir são apresentadas as variáveis investigadas nessa pesquisa como possíveis favorecedoras da epêntese vocálica inicial em cluster sC. São elas: contexto fonológico precedente e sonoridade do segundo elemento do *cluster*.

3.3.2.1.1 Contexto fonológico precedente

O contexto fonológico precedente trata do segmento antecedente ao fenômeno estudado na fala. Como, nesta investigação, está se tratando da epêntese vocálica na posição inicial, o contexto precedente trata do segmento presente na palavra anterior ao fenômeno, que pode ser um segmento consonantal, vocálico ou uma pausa.

Quadro 06: Cluster Inicial com contexto fonológico consonantal precedente.

Fonte: Adaptado de Escartín, 2005.

Cluster	Consoante precedente	Exemplo
/st/	Labial	...cab stopped
	Coronal	...and Steve
	Dorsal	...big stadium
/sm/	Labial	...room smells
	Coronal	...and smile
	Dorsal	...big smile
/sp/	Labial	...of spiders
	Coronal	...In spite
	Dorsal	...doing sports
/sl/	Labial	
	Coronal	...soon slapped
	Dorsal	...like slithering
/sn/	Labial	...five snakes
	Coronal	...terrible snow
	Dorsal	... big snowball
	Labial	...five skirts

/sk/	Coronal	...fun sketch
	Dorsal	...pink skirt

No quadro a seguir é apresentado o contexto fonológico vocálico precedente a cada *cluster* analisado nesta pesquisa.

Quadro 07: Cluster Inicial com contexto fonológico vocálico precedente

Fonte: Adaptado de Escartín, 2005.

Cluster	Vogal precedente	Exemplo
/st/	Anterior	...free state
	Central	...the storm
	Posterior	...who stopped
sm/	Anterior	she smiled
	Central	...the small
	Posterior	
/spl/	Anterior	...three Spanish
	Central	
	Posterior	... new spare
/sl/	Anterior	..free slices
	Central	...a slave
	Posterior	... two slices
/sn/	Anterior	...free snacks
	Central	...to snuggle
	Posterior	...draw snails
/sk/	Anterior	... free skating
	Central	...the school
	Posterior	...Pa scolded

A seguir, no quadro, apresenta-se o contexto fonológico precedente de pausa analisado nesta pesquisa.

Quadro 08: *Cluster* com contexto fonológico precedente de pausa

Fonte: Adaptado de Escartín, 2005.

Cluster	Exemplo
/st/	Stop
/spl/	Spiky
/sk/	skate
/sm/	Smashing
/sn/	Snow

/sl/	slam
------	------

Com base nos dados de Escartín (2005), a hipótese levantada é que o contexto fonológico precedente favorecedor da epêntese vocálica inicial sejam os contextos de consoante e de pausa, ao passo que o contexto fonológico de vogal não seja favorecedor da ocorrência do fenômeno investigado.

3.3.2.1.2 Sonoridade do cluster

A segunda variável independente linguística analisada trata da sonoridade do segundo elemento do *cluster* que, segundo as pesquisas de Escartín (2005), Boudaoud & Cardoso (2009), pode facilitar a produção da epêntese vocálica inicial em cluster sC.

Apresenta-se uma descrição da escala de sonoridade posteriormente, na qual se faz uma introdução à estrutura da sílaba.

Os clusters analisados são:

Quadro 09: Clusters analisados segundo a sonoridade do segundo elemento

Clusters					
/st/	/sp/	/sk/	/sm/	/sn/	/sl/

A hipótese levantada em relação à sonoridade do segundo elemento do *cluster*, também com base em Escartín (2005), é que as consoantes obstruintes, portanto, de menor sonoridade sejam aquelas maiores favorecedoras da epêntese vocálica inicial.

Por outro lado, espera-se que, quando o segundo elemento do *cluster* tratar-se de uma consoante nasal, seja este um contexto não favorável à ocorrência da epêntese.

3.3.2.2 Variáveis extralinguísticas

A pesquisa em Sociolinguística entende que não apenas fatores linguísticos influenciam as variáveis existentes em uma língua, mas também aspectos sociais exercem o seu papel como facilitadores da ocorrência de certas variáveis ao lado de outras, pois, como afirma Labov (1972, p. 21), “as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo”.

Semelhantemente, afirma Martinez (2009, p. 20) que “um estudo sólido da comunicação, baseado em dados externos sobre o aprendiz e sobre o meio, parece-nos definitivamente um pré-requisito para a elaboração de uma didática”.

Apresentam-se a seguir as variáveis analisadas nesta pesquisa como possíveis facilitadores da produção da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC em L2 por aprendentes brasileiros de inglês como LDE, a saber, proficiência do informante na língua estrangeira, nível de formalidade no momento da fala e se esse participante apresenta consciência fonológica na língua alvo.

3.3.2.2.1 Proficiência

Esta variável tem o objetivo de compreender como se dá o processo de desenvolvimento de produção da epêntese vocálica, no contexto desta pesquisa, em cada um dos níveis de proficiência na língua alvo dos aprendentes informantes.

Tomaram-se como base os trabalhos de Escartín (2005), Cardoso (2008) e Boudaoud & Cardoso (2009), que verificaram o nível de proficiência na L2 como uma variante extralinguística favorecedora da epêntese vocálica.

Nos trabalhos citados, quanto menor a proficiência na L2, maior a incidência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC, por isso, a hipótese levantada para este trabalho é que quanto mais proficiente na língua inglesa seja o informante menos apareça a epêntese vocálica inicial em *cluster* sC na sua fala.

Para a definição do nível de proficiência dos informantes foi realizado um teste de proficiência na L2: O *Oxford Placement Test* (ALLAN, 2004).

3.3.2.2.2 Nível de formalidade do instrumento

O nível de formalidade ou estilo refere-se ao modo de coleta de dados dos informantes. Para isso, esta pesquisa contou com dois estilos, um estilo de leitura (*reading style*) e um estilo informal, baseado em um teste de julgamento gramatical.

O estilo de leitura referindo-se, como o termo sugere, à leitura de um texto construído, de forma que o fenômeno observado ocorresse segundo cada contexto fonológico investigado.

Quanto ao estilo informal, considera-se a atividade de julgamento gramatical das frases, esperando-se que os informantes estariam preocupados com a estrutura gramatical da frase ao invés da estrutura fonológica, levando-os a produzir tais frases mais naturalmente. Segundo Weinreich, Labov & Herzog (2006 p. 58),

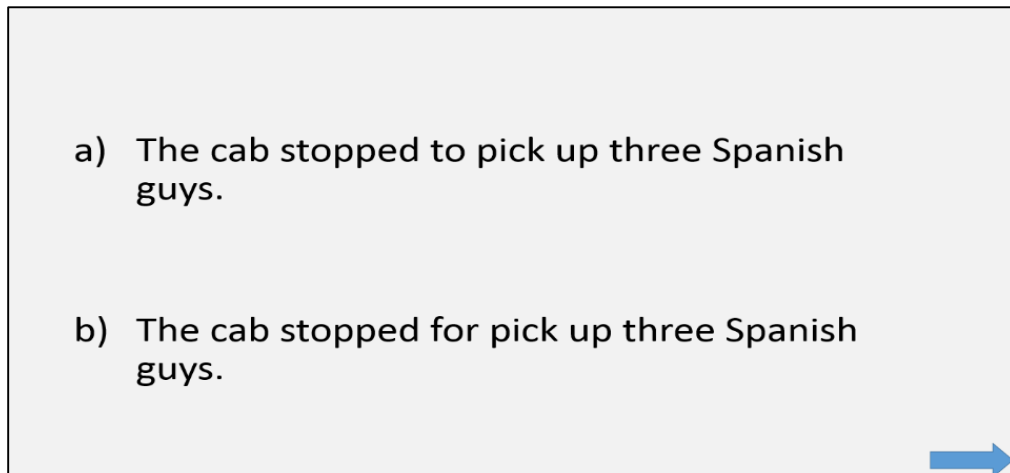
Style shifting within the interview is an effective tool to register the direction of overt (and perhaps covert) linguistic norms of a particular variable, and to differentiate individuals and groups by the steepness of their stylistic slope.²⁶

O teste consiste de 28 pares de sentenças semelhantes com uma pequena mudança gramatical ou de vocabulário de uma sentença para outra dentro do par. Solicitou-se do participante a leitura, em voz alta, apenas da sentença que ele julgasse gramaticalmente mais aceitável.

As sentenças, entretanto, são formadas com palavras contendo o fenômeno da epêntese vocálica inicial em cluster sC tendo controlado contexto precedente e sonoridade do cluster, conforme o exemplo, a seguir, retirado do instrumento de julgamento gramatical para coleta de dados:

²⁶ Mudança de estilo é uma ferramenta eficaz para registrar a direção de normas linguísticas evidentes (e talvez disfarçadas) de uma variável particular, e para diferenciar indivíduos e grupos pela sua inclinação de estilo. (Tradução nossa)

Figura 03: Modelo do teste de julgamento gramatical

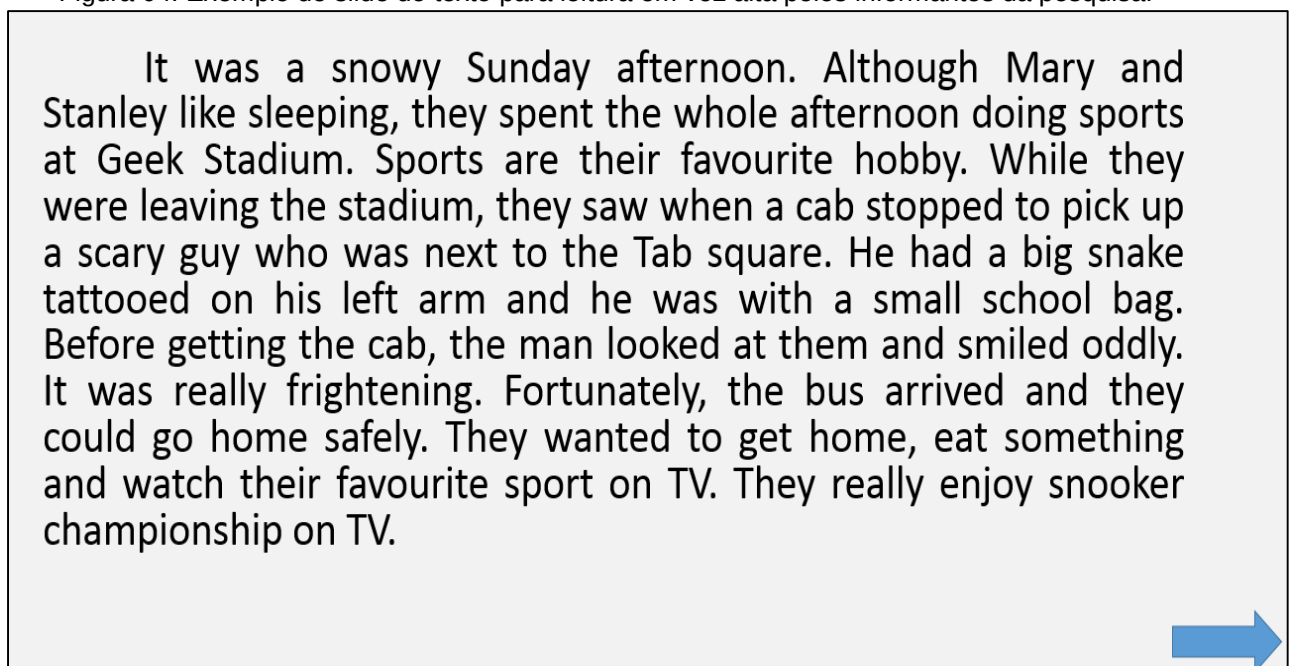


Dessa forma, todo o teste de julgamento gramatical foi construído levando em consideração o contexto fonológico precedente ao cluster e a sonoridade do segundo elemento do *cluster* segundo cada variável que viria a ser investigada.

Para a coleta de dados mais formais, foi solicitado aos informantes que lessem em voz alta um texto em língua inglesa, construído contendo todos os contextos controlados segundo as variáveis pesquisadas neste estudo.

Apresenta-se a seguir um exemplo do texto usado para a coleta de dados:

Figura 04: Exemplo de slide do texto para leitura em voz alta pelos informantes da pesquisa.



Espera-se, portanto, que a presença da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC se dará mais no estilo informal, em que o informante não se monitora tanto em relação à pronúncia, pois, como afirma Monteagudo (2011, p. 29):

“Labov (1983: 105-153) empregou o termo “estilo (contextual)” num sentido restrito, como pauta regular da variação na produção oral (em particular, na pronúncia) que depende da atenção que o locutor presta às formas linguísticas que emprega na fala, uma atenção que varia em função da situação comunicativa”

3.3.2.2.3 Consciência fonológica

Outro fator considerado nesta pesquisa trata da consciência fonológica do informante, aprendente de inglês como LDE.

Esse aprendente adquire consciência fonológica quando passa por um processo de reflexão do sistema sonoro da língua alvo. Ou seja, “o termo consciência fonológica remete a uma capacidade de reflexão, caracterizando uma habilidade de análise e julgamento consciente do estímulo auditivo” (ALVES, 2009 *apud* LIMA, 2012).

Para tanto, os aprendentes de L2 ou LDE necessitam de um processo de reflexão a respeito dos variados processos fonéticos e fonológicos da L2 ou LDE para que possa ter essa consciência fonológica.

Dentro dessa perspectiva da consciência fonológica, os informantes desta pesquisa foram selecionados da seguinte forma: informantes com consciência fonológica são os informantes que cursam Letras com habilitação em língua inglesa e já tenham cursado alguma disciplina de Fonética e Fonologia; informantes sem consciência fonológica são aqueles que não nunca tiveram nenhuma formação a respeito de fonética ou fonologia de língua inglesa.

Diante disso, assume-se que os indivíduos que apresentam consciência fonológica, ou seja, indivíduos que cursaram alguma disciplina como fonética ou fonologia, apresentam um menor índice de uso da epêntese vocálica inicial antes de *clusters* sC.

Tendo em vista os procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados mencionados até então, apresentar-se-á, no próximo capítulo, a análise desses dados coletados e os resultados obtidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo principal desta pesquisa é identificar quais variáveis influenciam a inserção da vogal epentética [ɪ] na produção de falantes nativos de língua portuguesa do Estado da Paraíba, aprendentes de inglês como LDE.

Para alcançar tal objetivo, os dados coletados com os informantes através da gravação do teste de julgamento gramatical e do texto, como mencionado no capítulo de procedimentos metodológicos deste trabalho, foram codificados e em seguida lançados no programa *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005), como mencionado na seção de procedimentos metodológicos desta dissertação.

Ao todo foram geradas 1440 ocorrências, as quais foram submetidas à análise do *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005), sendo 685 ocorrências da tarefa de julgamento gramatical, considerada aqui como tendo menor nível de formalidade e 755 ocorrências da leitura do texto, considerado com maior nível de formalidade nesta pesquisa. Essas variáveis serão discutidas a seguir.

Primeiramente, será apresentada a frequência geral de ocorrência da inserção da epêntese vocálica; em seguida, os dados relativos a cada variável selecionada pelo programa como relevante para a aplicação da epêntese vocálica, o valor percentual, peso relativo. Procurar-se-á também entender esses resultados à luz da teoria sociolinguística e de aprendizagem de LDE.

4.1 FREQUÊNCIA GERAL DA EPÊNTESE VOCÁLICA

Os dados coletados através das gravações, e posteriormente codificados, foram rodados no programa *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005).

Nessa rodada foram consideradas todas as variáveis selecionadas para esta pesquisa que podem ser favorecedoras da inserção da epêntese vocálica.

As variáveis são as mesmas citadas na metodologia deste trabalho:

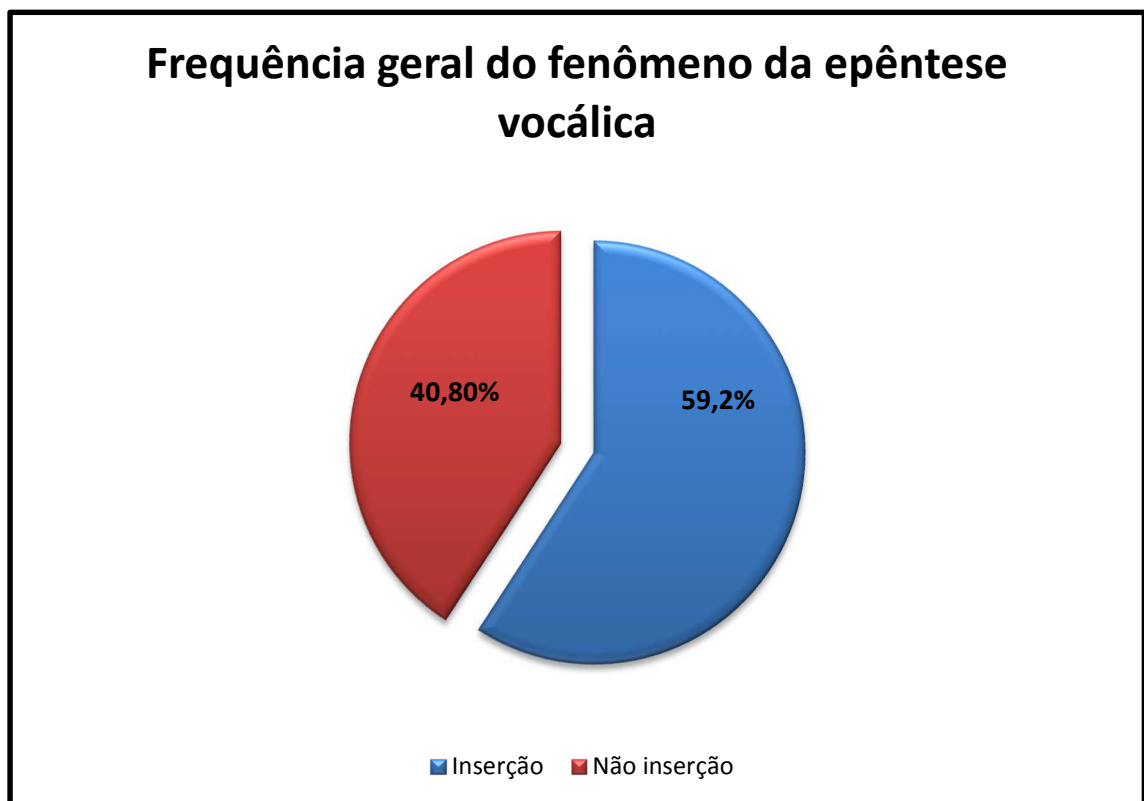
- Vogal epentética (variável dependente);
- Proficiência na língua;
- Tipo de instrumento;

- Contexto fonológico precedente;
- Sonoridade do *cluster*
- Consciência fonológica.

Foi observado um total de 1440 ocorrências, sendo 852 inserções da vogal epentética, o que equivale a 59,2% de ocorrência do fenômeno observado, e 588 ocorrências de não inserção da vogal epentética, equivalendo a 40,8% do total de ocorrências.

Podem-se observar melhor os dados de inserção e não inserção no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Frequência geral do fenômeno da epêntese vocálica.



Os primeiros dados revelados mostram que a inserção da vogal epentética na posição *onset* por aprendentes de inglês como LDE, do Estado da Paraíba, apresentou um índice relativamente alto, dentro daquilo que já era esperado, tendo como pressuposto que se deu a partir da transferência da LDM.

Como pode ser verificado nos dados mostrados, no gráfico não houve necessidade de amalgamar ou anular nenhuma das variáveis já que não houve *knockout* em nenhuma das variáveis consideradas nesta pesquisa.

Dentre as cinco variáveis independentes analisadas (proficiência na língua, tipo de instrumento, contexto fonológico precedente, sonoridade do *cluster* e consciência fonológica), o programa *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005) selecionou quatro variáveis como relevantes para a inserção da vogal epentética: em primeiro lugar, a sonoridade do *cluster*, em segundo lugar, a proficiência do aprendente de inglês como LDE, em terceiro lugar, a consciência fonológica do informante, e por último, o contexto precedente ao *cluster*.

A partir de agora, serão apresentados os dados referentes a cada variável independente selecionada pelo programa *GoldVarb X*, bem como uma discussão do papel dessas variáveis na produção da vogal epentética pelos aprendentes brasileiros de inglês como LDE. A variável nível de formalidade, excluída na análise do programa *GoldVarb X* será considerada numa discussão à parte.

4.1.1 Sonoridade do *cluster*

Na rodada estatística, a variável sonoridade do segundo elemento do *cluster* foi selecionada como a mais relevante para a inserção da vogal epentética.

Essa variável foi incluída nesta pesquisa para se verificar qual o papel da sonoridade desse segundo elemento do *cluster* na inserção da epêntese vocálica e para se comparar com os estudos de Escartín (2005) com aprendentes hispano falantes de inglês como LDE.

Segundo o estudo de Escartín (2005), os informantes foram mais propensos a usar a epêntese vocálica quando o segundo elemento do *cluster* tratava-se de uma consoante oclusiva (p, t, k, b, d, g) com peso relativo 0.54 de ocorrência, seguido de s + consoante líquida (l, r) com peso relativo de 0.52 de ocorrência e por último, s + consoante nasal (m, n, ŋ) com peso relativo de 0.42 de ocorrência, não favorecendo assim a inserção da vogal epentética.

Pode-se observar na tabela a seguir o comportamento dessa variável para a inserção da epêntese vocálica.

Tabela 01: Sonoridade do segundo elemento do *cluster*.

Fatores	Apl./Total	%	Peso relativo
/sn/	195/252	77,4	0.70
/sl/	158/234	67,5	0.58
/sm/	148/227	65,2	0.57
/st/	122/252	48,4	0.37
/sp/	109/226	48,2	0.37
/sk/	120/249	48,2	0.36
Total	852/1440	59,2	-
Input: 0.606			
Significância: 0.000			

Os resultados mostram que a ocorrência da epêntese vocálica foi mais forte nos *clusters* /sn/ com peso relativo 0.70, /sl/ com peso relativo 0.58 e /sm/ com peso relativo 0.57. Dessa forma, os dados de aprendentes de inglês como LDE – falantes de português brasileiro – coletados não corroboram os dados de Escartín (2005), uma vez que o elemento de sonoridade mais relevante nos dados desta pesquisa foi de uma nasal, seguida de uma líquida, e por fim, outra nasal, diferentemente dos dados de Escartín (2005), que colocaram a nasal como não favorecedora da epêntese vocálica.

Diante de tal fenômeno e principalmente ao levar em consideração que o fator sonoridade do segundo elemento do *cluster* foi selecionado pelo programa como o mais relevante, nos dados desta pesquisa, pode-se entender que, no processo de ensino de inglês como LDE, pode ser que dar uma maior atenção aos vocábulos que contenham os *clusters* /sn/, /sl/ ou /sm/ seja importante para uma melhor aprendizagem por alunos brasileiros aprendentes de inglês como LDE.

Além disso, as três consoantes presentes nesses *clusters* são homorgânicas, isto é, apresentam o traço da coronalidade, ou seja, são “produzidas com o levantamento da lâmina ou ponta da língua acima da posição neutra” (SILVA, 2011, p. 83). Assim, pode ser que o traço de coronalidade presente nessas consoantes

sejam responsáveis junto com a sonoridade pelo favorecimento da epêntese vocálica inicial.

Dessa forma, quanto ao contexto de sonoridade do *cluster*, elementos mais sonoros como as consoantes nasais e as líquidas foram mais propícias a favorecerem o aparecimento da epêntese vocálica inicial antes de *cluster* sC do que o contexto das consoantes obstruintes que são menos sonoras, como pode ser verificado na escala de sonoridade apresentada na página 23 deste trabalho.

4.1.2 Proficiência do informante

O segundo grupo selecionado pelo *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005) em relevância para a inserção da vogal epentética foi a proficiência na língua estrangeira do falante nativo de português brasileiro, aprendente de inglês como LDE. Os dados referentes a essa variável podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 02: Nível de proficiência dos informantes na LDE.

Fatores	Apl./Total	%	Peso Relativo
Básico	342/480	71,2	0.63
Intermediário	294/478	61,5	0.52
Avançado	216/482	44,8	0.34
Total	852/1440	59,2	-
Input: 0.606			
Significância: 0.000			

Como pode ser observado nos dados colocados na tabela 2, o peso relativo revela o que já era esperado pela hipótese levantada, com base em Escartín (2005), ou seja, quanto maior o nível de proficiência do aprendente na LDE, menos ocorrência da inserção da vogal epentética.

Nesse caso, os informantes de nível avançado foram aqueles que menos usaram a estratégia de inserção da vogal epentética com peso relativo de 0.34,

seguido do nível intermediário com 0.52, e por fim, o nível básico, com o maior índice de inserção da vogal epentética, com 0.63 de peso relativo.

Comparando ao estudo realizado por Escartín (2005), com falantes nativos de espanhol, aprendentes de inglês como LDE, essa variável se confirma também neste estudo. Segundo os dados, os informantes falantes nativos de espanhol com nível intermediário de língua inglesa atingiram peso relativo de 0.71, nível intermediário 0.44 e nível avançado 0.32. Dessa forma, as duas pesquisas confirmam que quanto mais proficiente na LE for o aprendente, mais a sua interlíngua vai se adequando a LE padrão e o aprendente vai deixando de lado aspectos da sua LDM na produção da LDE.

No entanto, faz-se necessário levar em consideração o que já foi discutido na seção que trata do aprendizado de LDE. Nem sempre a aprendizagem aparece de forma retilínea na fala do aprendente de LDE; também acontece muitas vezes de forma curvilínea. O que pode parecer um retrocesso na aprendizagem do indivíduo não é nada mais do que os ajustes de informações novas aprendidas aos conhecimentos que esse indivíduo já possui.

Entender o papel da proficiência no processo de aprendizagem da pronúncia próxima ao padrão da língua alvo também gera implicações pedagógicas, uma vez que um professor que consegue compreender esse processo gradual, bem como a aprendizagem de forma curvilínea tem condições mais apropriadas de lidar de maneira mais adequada com o aprendente de LDE em sala de aula e de usar as formas didáticas mais adequadas na hora de conscientizar os aprendentes a respeito de aspectos específicos da LDE.

4.1.3 Consciência Fonológica do Falante

A terceira variável, considerada mais relevante pelo *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005) na rodada dos dados, foi a consciência fonológica dos falantes. Esse é um dos fatores que não foi levado em conta na pesquisa de Escartín (2005). Observam-se os valores encontrados na tabela 03, a seguir:

Tabela 03: Consciência fonológica dos informantes.

Fatores	Apl./Total	%	Peso Relativo
Com consciência fonológica	465/727	64	0.55
Sem consciência fonológica	387/713	54,3	0.44
Total	852/1440	59,2	-

Input: 0.606**Significância: 0.000**

Os dados obtidos a partir da análise estatística dessa variável são curiosos, pois esperava-se que informantes com consciência fonológica não fossem propensos a utilizar a epêntese vocálica, ao contrário dos informantes sem consciência fonológica. O que os dados desta pesquisa mostram, no entanto, é que os informantes sem consciência fonológica foram menos propensos a utilizar a vogal epentética numa ressilabação que aqueles que já tiveram a oportunidade de receber instrução formal a respeito de fonética e fonologia de língua inglesa.

Pode-se deduzir que os dados são bem próximos da margem de 0.50, o que pode ser um indício da pouca quantidade de informantes utilizados nesta pesquisa. Além disso, outro fator que pode ter contribuído para esse resultado é que o critério para definir se o informante tinha consciência fonológica ou não foi o fato de o informante ser aluno do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa, como mencionado anteriormente, e ter cursado a disciplina fonética e fonologia. No entanto, não foi aplicado um teste para verificar o nível de consciência fonológica desses informantes.

Portanto, faz-se necessário ressaltar a importância do papel da reflexão dos aspectos fonéticos e fonológicos nas disciplinas específicas dos cursos de Letras com habilitação em LE, para que os alunos desses cursos possam não só adquirir uma consciência de aspectos práticos da língua alvo, mas também principalmente pelo fato de que tais sujeitos serão professores da língua em estudo por eles.

4.1.4 Contexto Fonológico Precedente

O contexto precedente, ou seja, o segmento exatamente anterior ao *cluster* investigado, é a última variável considerada relevante na rodada do *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005).

Para efeitos de coleta de dados, os experimentos foram construídos de forma a controlar não só as outras variáveis contidas nesse estudo, mas também o contexto precedente a cada ocorrência do fenômeno observado.

Assim, foram observados se o contexto precedente tratava-se de uma consoante, de uma vogal ou de uma pausa. Sendo que, no contexto precedente de consoante, observou-se se a consoante é labial, coronal ou dorsal. No caso de ser contexto precedente de vogal, observou-se se a vogal é anterior, posterior ou central.

Pode-se observar na tabela 4, a seguir, os dados relativos à variável contexto precedente.

Tabela 04: Contexto fonológico precedente ao *cluster*.

Fatores	Apl./Total	%	Peso Relativo
Vogal posterior	150/208	72,1	0.65
Vogal anterior	118/190	62,1	0.53
Consoante dorsal	104/179	58,1	0.50
Pausa	126/216	58,3	0.48
Consoante coronal	164/288	56,9	0.45
Vogal central	86/162	53,1	0.42
Consoante labial	104/197	52,8	0.43
Total	852/1440	59,2	-
Input: 0.606			
Significância: 0.000			

Comparar os resultados obtidos por Escartín (2005) com os dados desta pesquisa é um pouco complicado, visto que Escartín (2005) amalgamou dados de

contexto precedente de consoante e dados de pausa, não diferenciando o tipo da consoante como foi realizado neste trabalho.

Segundo os dados de Escartín (2005), o contexto precedente de consoante e de pausa com falantes nativos de espanhol aprendentes de inglês como LDE obteve 0.57 de peso relativo, enquanto o contexto de vogal, 0.34 apenas. Como se pode verificar na tabela 4, os contextos anteriores mais favoráveis à inserção da epêntese vocálica pelo falante nativo de português brasileiro aprendente de inglês como LDE foram contexto precedente de vogal anterior e de vogal posterior apenas.

Na tese publicada de Escartín (2005) não há uma descrição de como foi analisada a questão do contexto precedente vocálico. Diante desse fato, ciente da possibilidade de haver um processo de juntura ao invés de inserção da epêntese vocálica, não há como ter uma posição definitiva quanto à influência do contexto fonológico precedente de vogal anterior e central na inserção da epêntese vocálica inicial antes de *clusters* sC. A juntura é definida por Silva (2011, p. 138) como um “contexto de transição entre domínios. Pode envolver sílabas, pés métricos, morfemas, palavras ou sentenças”.

Dentre os processos de juntura há a degeminação, quando dois sons passam a soar como um único som; a elisão, que envolve a queda de consoantes, vogais ou sílabas; e o sândi, quando ocorre o agregamento de formas imediatas (SILVA, 2011).

Dessa forma, o fenômeno que contribuiu para uma porcentagem alta com contexto fonológico precedente de vogal anterior e posterior pode ter sido um processo de ressilabificação por juntura e não por epêntese vocálica. Para verificar tais questões será necessário aprofundar esse estudo tendo como base uma análise acústica dos dados coletados, para verificar com mais clareza o processo envolvido na produção desses *clusters* sC estudados.

4.1.5 Variável não selecionada – Formalidade do instrumento

Apenas uma variável foi selecionada pelo *GoldVarb X* (SANKOFF, TAGLIAMONTE & SMITH, 2005) como não relevante para explicar a inserção da epêntese vocálica nos dados desta pesquisa. A variável não selecionada foi a formalidade do tipo de instrumento para a coleta de dados. Como explicado na

seção de procedimentos metodológicos, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados: um teste de julgamento gramatical e a leitura de um texto.

O teste de julgamento gramatical foi considerado o instrumento menos formal, uma vez que o participante está mais propenso a focar a parte gramatical da língua e não fica preso à pronúncia, levando a uma fala mais natural, como afirma Lin (2003 *apud* ESCARTÍN, 2005 p. 30) “by forcing subjects to focus their attention on grammar rather than pronunciation, we can obtain more natural speech”²⁷.

A leitura do texto, por outro lado, foi considerada como sendo mais formal, já que o participante não teria que se preocupar em mais nada além de ler em voz alta o texto apresentado no slide, podendo colocar toda a sua atenção na pronúncia das palavras. Como mencionado anteriormente, esses dados podem influenciar no processo de ensino de inglês como LDE, pois pode ser que dar uma maior atenção aos vocábulos que contenham os *clusters* /sn/, /sl/ ou /sm/ seja importante para uma melhor aprendizagem por alunos brasileiros aprendentes de inglês como LDE.

Os resultados obtidos para essa variável foram os seguintes:

Tabela 05: Porcentagem referente à formalidade do instrumento de coleta de dados.

Fatores	Apl./Total	%
Julgamento Gramatical	404/685	59
Leitura de texto	448/307	59,3
Total	852/1440	59,2

Input: 0.606

Significância: 0.000

Conforme dados apresentados na tabela 5, houve uma maior porcentagem de inserção da epêntese vocálica na leitura de texto.

Esse dado não confirma a hipótese levantada de que em um estilo no qual o indivíduo não tivesse outro fator para prender a sua atenção favoreceria a leitura mais atenta aos aspectos fonológicos, havendo assim uma menor inserção da epêntese vocálica. Por outro lado, uma maior porcentagem de ocorrência do fenômeno epentético antes de *clusters* sC por esses indivíduos pode ter ocorrido por

²⁷ Ao forçar os sujeitos a focar sua atenção na gramática ao invés da pronúncia, podemos obter uma fala mais natural

questões de juntura, que não caracterizaria, então, uma epêntese em si, mas seria questões prosódicas da língua.

Como pode ser verificado nos resultados analisados até então, foram confirmadas as hipóteses de que as variáveis em estudo têm uma implicação na produção variável da interlíngua dos aprendentes brasileiros de inglês como LDE, ou seja, tanto questões linguísticas, como a sonoridade do *cluster*, como o contexto precedente à realização do *cluster*, como questões extralinguísticas como a proficiência do falante na língua alvo, a consciência fonológica ou a formalidade da situação de fala apresentam uma implicação na produção desses aprendentes de inglês como LDE.

Dessa forma, esses são fatores que devem ser levados em consideração na didática de LDE tanto pelos materiais didáticos quanto pelos professores de LDE.

A aprendizagem de LDE atualmente é um pré-requisito para qualquer área acadêmica e, assim, cada vez mais se torna necessário um ensino eficiente de inglês como LDE, que possa facilitar o processo de aprendizagem para esses indivíduos, que cada vez mais precisam se comunicar na língua, e cada vez menos têm tempo e disponibilidade para se debruçar sobre o seu estudo e dedicar-se exclusivamente ao seu aprendizado.

Por outro lado, o ensino de base oferece, desde o sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, disciplinas de LDE, que parece-nos, sem muito sucesso atualmente, mas que pode ser um tempo muito profícuo para o aprendizado de uma LDE, se isso for tratado com uma metodologia que possibilite resultados mais eficazes.

Assim, como pode ser visto nos dados analisados anteriormente, a hipótese levantada em relação à variável consciência fonológica não foi confirmada, o que sugere, apesar de não se ter dados para afirmar, uma formação pouco eficiente nos cursos de letras com habilitação em LDE, nas questões de fonética e fonologia, o que pode levar a um ensino deficitário de LDE na educação de base.

Conhecer as nuances que fazem parte do sistema linguístico, tanto o materno quando o dito estrangeiro, é importante para um melhor aprendizado da língua alvo, levando em consideração que, no processo de aprendizagem de uma LDE se dá de forma consciente.

Um professor de inglês como LDE que tem conhecimento dessas peculiaridades de aprendizagem de línguas será capaz de compreender, por exemplo, que, em níveis mais básicos de proficiência, o aprendente pode utilizar-se da epêntese vocálica como um suporte da língua materna para a aprendizagem da língua alvo e que, nesse período, o trabalho para que não haja uma fossilização dessa forma de produção é importante, ao mesmo tempo, em que se compreende tratar-se de um período que não é permanente.

De maneira intrínseca, ao ser importante para o professor de LDE ter conhecimento dessas características das línguas maternas e alvo, bem como do aprendizado de LDE, para o aprendente também é importante conhecer alguns aspectos, certas nuances da LDE em aprendizagem também para que, ao se tornar consciente dos aspectos de pronúncia e das demais questões da língua alvo, esse aprendente possa desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem da língua alvo. Parece-nos que quando os indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma LDE toma conhecimento sobre aspectos da língua, seja eles, estruturais, situacionais, de produção, isso pode levar a favorecer também a adequação de pronúncias que estavam estabilizadas na produção desses aprendentes e em caminhos de fossilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão retomados nesta seção os pontos chave deste trabalho, além de serem tecidas algumas considerações a partir dos resultados obtidos na análise estatística dos dados coletados e suas implicações.

Esta pesquisa teve como objetivo descrever a ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC na produção oral, em L2, de aprendentes brasileiros de inglês como LDE, procurando, para tanto, responder às seguintes perguntas norteadoras:

- Qual a frequência de ocorrência da epêntese vocálica inicial em *cluster* sC em L2 por aprendentes brasileiros de inglês como LDE?
- Qual o papel da sonoridade da segunda consoante do *cluster* e do contexto fonológico precedente na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?
- Qual o papel da proficiência, e nível de formalidade na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?
- Qual o papel da consciência fonológica dos aprendentes de inglês como LDE na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC?

A primeira pergunta da pesquisa tratou da frequência geral da epêntese vocálica inicial em L2 por aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

Os dados revelaram que, de um total de 1440 ocorrências, 852 foram de epêntese vocálica, o que equivale a 59,2% de ocorrência do fenômeno observado e 588 ocorrências de não inserção da vogal epentética, equivalendo a 40,8% do total de ocorrências. Uma vez que os informantes desta pesquisa aprendem inglês como LDE em situação formal de aprendizagem, isso remete ao fato de eles estarem aprendendo a variante formal da língua inglesa.

Como se pode observar, há um alto índice de ocorrência da epêntese vocálica produzida por aprendentes brasileiros de inglês como LDE, o que pode levar a refletir sobre a importância da instrução formal na aprendizagem da língua estrangeira padrão.

A segunda pergunta norteadora está relacionada à sonoridade da segunda consoante do *cluster* e do contexto fonológico precedente. A variável da sonoridade do *cluster* foi selecionada pelo programa como a mais relevante para a inserção da

vogal epentética, nesta pesquisa. Os resultados mostraram que a aplicação da epêntese vocálica foi mais forte nos *clusters* /sn/ com peso relativo 0.70, /sl/ com peso relativo 0.58 e /sm/ com peso relativo 0.57. Em relação ao contexto fonológico precedente, os dados revelaram que os contextos vocálicos são mais propensos à ocorrência da epêntese vocálica em *cluster* sC com peso relativo de 0.67 para vogal posterior e 0.51 para vogal anterior.

A terceira questão norteadora está relacionada ao papel da proficiência, e o nível de formalidade do instrumento na ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC. Em relação à proficiência do informante, os dados corroboram a hipótese desta pesquisa de que quanto maior o nível de proficiência do falante, menor o índice de ocorrência de epêntese vocálica inicial em *cluster* sC pelos aprendentes brasileiros de inglês como LDE.

Os dados mostraram que os informantes de nível avançado foram aqueles que menos usaram a estratégia de inserção da vogal epentética com peso relativo de 0.34, seguido do nível intermediário com 0.52 e por fim, o nível básico, com o maior índice de inserção da vogal epentética, com 0.63 de peso relativo. A variável tipo de instrumento não foi selecionada como relevante pelo programa, o que nos leva a refletir que, independentemente da formalidade ou do tipo de instrumento de coleta de dados utilizado, a epêntese vocálica foi utilizada. Sendo assim, prova-se que esses indivíduos realmente fazem uso dessas estratégias de ressilabação.

Por último, a questão norteadora a respeito da consciência fonológica do falante revelou que os informantes com consciência fonológica usaram mais a epêntese vocálica inicial em *clusters* sC, com peso relativo de 0.55, do que os informantes sem consciência fonológica, que tiveram peso relativo de 0.44.

Nesse sentido, a discussão pode ser justificada pelos números que têm uma pequena margem de apenas 0.05 pontos. Por outro lado, deve-se refletir a respeito dos cursos de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua inglesa, já que teoricamente os seus alunos deveriam ter consciência fonológica dos aspectos da língua inglesa.

Ao observar todos os dados analisados, percebeu-se que talvez seja necessário um trabalho mais intenso por parte dos instrutores de LDE com os aprendentes brasileiros de inglês como LDE, levando em consideração aspectos como a sonoridade do elemento trabalhado em sala de aula ou o contexto linguístico

no qual esses aprendentes se inserem como forma de dar ênfase a determinados aspectos para que os aprendentes de inglês como LDE possam adquirir, de forma mais sólida, a língua alvo.

Seria importante realizar esta pesquisa com uma amostra maior, pois quanto maior a amostra, mais se pode ter certeza dos resultados obtidos. Além disso, como foi pontuado, na subseção 4.1.4 na análise dos dados referentes ao contexto fonológico precedente, esta pesquisa não considerou na análise de dados estatísticos a possibilidade de ter acontecido processo de juntura, ao invés de epêntese vocálica, nos de contexto fonológico precedente de vogal posterior e central. Dessa forma, uma investigação, levando em consideração essa preocupação, é importante para uma compreensão mais clara do fenômeno observado.

Ainda assim, considera-se que essa pesquisa possa trazer uma contribuição para os estudos que integram os campos da variação linguística e a aquisição de L2 no Brasil, bem como possa levar a uma reflexão pedagógica no ensino de língua estrangeira, não só nos cursos de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua inglesa, ou nos cursos livres das escolas de línguas, mas também, nos professores responsáveis pela educação básica deste país.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSSON, N. Vowel Epenthesis of /sC(C)/ Onsets in Spanish/Swedish Interphonology: A Longitudinal Case Study. **Language learning**, v. 49, n.3, set., p. 473–508, 1999.
- ALLAN, D. **Oxford placement test 1**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- BAYLEY, R. **Second language acquisition and sociolinguistic variation**. Intercultural Communication Studies XIV. 2, 2007.
- BAYLEY, R; LUCAS, C. **Sociolinguistic variation: Theories, Methods, and Applications**. Cambridge University Press. 2007.
- BAYLEY, R. & TARONE, E. Variationist perspectives. In_____. S. Gass and A. Mackey (eds.), **Handbook of second language acquisition** (p. 41-56). New York: Routledge, 2012.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society**. Volume LXI, Advances in Discourse Processes, University of Viena, Roy O. Freedle, Ablex Publishing Corporations, New Jersey, 1997.
- BETTONI-TECHIO, M., & KOERICH, R. D. **Perceptual training on the pronunciation of /s/-clusters in Brazilian Portuguese/English interphonology**. New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, 2007.
- BIONDO, D. O estudo da sílaba na fonologia auto-segmental. **Revista de estudos linguísticos**, Belo Horizonte. v.2, p. 37-51, 1993.
- BROUGHTON, G. et al. **Teaching English as a foreign language**. 2ed. Routledge Education Books, Nova York, 1980.
- BOUDAUD, M. & CARDOSO, W. **Vocalic [e] epenthesis and variation in Farsi-English interlanguage speech**. Concordia Working Papers in Applied Linguistics, 2, 2009.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARDOSO, W. **The variable acquisition of English word-final stops by Brazilian Portuguese speakers**. Proceedings of the 7th Generative Approach to Second Language Acquisition Conference (GASLA, 2004) Somerville, MA. Cascadilla Proceedings Project, 2004.

_____, W. The variable development of English word-final stops by Brazilian Portuguese speakers: A stochastic optimality theoretic account. **Language variation and change**, v.19, p. 1-30, 2007.

_____, W. **The Development of sC Onset Clusters in interlanguage: markedness vs. frequency effects**. Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007), ed. Roumyana Slabakova et al., 15-29. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 2008.

_____, W. Word-final stops in Brazilian Portuguese English: acquisition and pronunciation instruction. **Ilha do desterro**, Florianópolis n. 55, p. 153-172 jul./dez. 2008.

CARDOSO, W., JOHN, P. & FRENCH, L. **The variable perception of /s/ + coronal onset clusters in Brazilian Portuguese English**. In:_____. M. Watkins, A. Rauber, and B. Baptista, eds. p. 203-231. Cambridge Scholars Publishing, 2009.

CARLISLE, R. **The effects of markedness on epenthesis in Spanish/English interlanguage phonology**. Issues and Developments in English and Applied Linguistics, 3, 15-23. (1988)

_____, R.S. The Influence of Environment on Vowel Epenthesis in Spanish/English Interphonology. **Applied linguistics**, v.12, n.1, p. 76-95, 1991.

_____, R. The influence of syllable structure universals on the variability of interlanguage phonology. **Applied linguistics**, v.12, n.1, p. 76-95, 1991.

_____, R. **Environment and markedness as interacting constraints on vowel epenthesis**. In:_____. J. Leather & A. James (Eds.), New sounds 92 (p. 64–75). Amsterdam: University of Amsterdam Press, 1992.

_____, R. S. **Markedness and environment as internal constraints in the variability of interlanguage phonology**. In:_____. M. Yavas (ed.) First and Second Language Phonology. San Diego: Singular Publishing Company. p. 223-249, 1994.

_____, R. The modification of onsets in a markedness relationship: Testing the interlanguage structural conformity hypothesis. **Language learning**, v.47, p. 327-361, 1997.

_____, R. **The acquisition of onsets in a markedness relationship. A longitudinal study**. **Studies in second language acquisition**. 20, 245–260. (Special issue: Interlanguage Phonetics and Phonology; edited by R. C. Major.), 1998.

CARLISLE, R. S. & ESPINOSA, J. A. C. The Production of /sC/ Onsets in a Markedness Relationship: A Longitudinal Study. In_____. K. Dziubalska-Kolaczyk, M. Wrembel, & M. Kul (Eds.), **Proceedings of the 6th international symposium on the acquisition of second language speech**, New Sounds 2010, Poznań, Poland, Poznan: Adam Mickiewicz University, 2010.

CARLUCCI, L. et al. **Variations on U-shaped learning**. Information and Computation 204, p. 1264-1294, 2006.

_____, L. et al. **Results on memory-limited U-shaped learning**. Information and Computation 205, p. 1551-1573, 2007.

CARVALHO, A. M. **Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Paraguai**. Pro-posições, Campinas, v. 21, n. 3, Dez 2010.

CEZARIO, M. M & VOTRE, S. Sociolinguística. In:_____. MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, p. 141-156, 2008.

CHEN, S. **Acquisition of English onset clusters by Chinese learners in Taiwan**. The University of Edinburgh, Postgraduate Conference Proceedings, 2003. Disponível em: http://www.ling.ed.ac.uk/~pgc/archive/2003/proc03/Szuwei_Chen03.pdf Acesso em 28 agosto 2012.

COAN, M. & FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Revista eletrônica de linguística**, v.4, n. 2, 2010.

COLLISCHONN, G. Um estudo da epêntese à luz da teoria da sílaba de Junko Ito (1986). **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 31, n.2, p. 149-158, 1996.

_____, G. A sílaba em português. In_____: BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 5ª ed, 2010.

COOK. V. J. **Second language learning and language teaching**. 2ed. London, Oxford University Press, 1996.

CORNELIAN JR, D. **Brazilian learners' production of initial /s/ clusters: Phonological structure and environment**. New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech, 2007.

COULMAS, F. (ed). **The handbook of sociolinguistics**. Blackwell Publishing, 1998.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1978 (2006).

DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. **Language two**. Oxford, Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. 8 ed. Oxford, Oxford University Press, 2003.

ESCARTÍN, C. I. **The development of sC onset clusters in Spanish English**. Tese – Concordia University, Canadá, 2005.

FERNÁNDES, P. R. C. A Epêntese Vocálica na Interfonologia Português/Inglês. **Linguagem & ensino**, v. 1, n. 1, p. 151-156, 1998.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistic metatheory**. Nova Iorque: Elsevier Science, 1994.

FRAGOZO, C. S. Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. Fólio – **Revista de Letras Vitória da Conquista**, v. 3, n. 1 p. 151-167 jan./jun. 2011.

GASS, S. & SELINKER, L. (eds) **Language transfer in language vs learning**. Newbury House, Rowley, Massachusetts, 2008.

GUY, G. & ZILLES, A. **Sociolingüística quantitativa – instrumental de análise**. São Paulo: Parábola, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **Ideas about language**. Occasional Papers I. Applied Linguistics Association of Australia. p. 32-55, 1977.

HENRIQUES, I. A importância da sílaba: uma reflexão fonológica. elingUP. **Revista electrónica de lingüística dos estudantes da Universidade do Porto / A students' e-journal of Linguistics from the University of Porto**. v.1, p. 37-59, 2009.

JORGE, C. C. **A interfonologia na aprendizagem de língua estrangeira: evidências da interface português/inglês**. Dissertação, Pelotas, 2003.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo, Parábola, 2013.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In:_____. Singerman, A. J. **Toward a new integration of language and culture**. Midlebury: Northeast Conference, p. 63-86, 1988.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1987.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno; M^a Marta Pereira Scherre & Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, L. A. S. **Epêntese vocálica medial: uma análise variacionista da influência da língua materna (L1) na aquisição de inglês (L2)**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Linguística. UFPB, 2012.

LITTLEWOOD, W. **Foreign & second language acquisition**. 20 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LONG, M. H. **Stabilization and fossilization in interlanguage development**. In: DOUGHTY, K. & LONG, M (Ed): **The Handbook of Second Language Acquisition**. (p. 487-535). Malden, MA: Blackwell, 2005.

MAZZONI, D. **Audacity**, v. 1.2.6 [programa de computador]. Disponível em: <<http://audacity.sourceforge.net> . Acesso em 15 abr. 2013.

MENDONÇA, C. S. I. **A Sílabas em fonologia**. Working Papers em Linguística, UFSC, n.7. 2003, p. 30.

MILDNER, V & TOMIC, D. **Developmental aspects of initial sC clusters in Croatian children**. Proceedings of the 17^o International Congress of Phonetic Sciences. Hong Kong City, University of Hong Kong, p. 1382-1386, 2011.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In:_____. BRAGA, M. L.; MOLICA, M. C. M. (Org.). **Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação**. 1. ed. São Paulo: Contexto. p. 9-13, 2012.

MOROSINI, M. C., et al. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOURSSI, A. The relevance of the u-shaped learning model to the acquisition of the simple past tense in the Arab learners of English context. **Linguist. Cult. Educ.** v.2, n.1, p.107-118, 2013.

NARO, A. J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In:_____. MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, p. 15-25, 2003.

PAIVA, M. C. A.; DUARTE, M. E. L. Quarenta anos depois: a herança de um programa de sociolinguística brasileira. In:_____. WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. (Ed.). **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Trad. por Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Parábola, 2006. p. 131-149.

PERCEGONA, M. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

PEREIRA, L. M. R. **Interlíngua e conversação exolíngua**. Signum: Estudos da Linguagem, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 181-194, Dez. 2003. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4827>>. Acesso em: 03 Nov. 2013.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. **Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna**. In: Lier de Vitto, M. F. e Arantes, L. (orgs.) **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC-FAPESP, p. 135-148, 2006.

PEREYRON, L. **Epêntese vocálica em encontros consonantais mediais por falantes porto-alegrenses de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RAUBER, A. S. **The production of English initial /s/ clusters by Portuguese and Spanish EFL speakers**. Unpublished Master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brazil. 2002.

RAUBER S. & BAPTISTA. The production of English initial /s/ clusters by Portuguese and Spanish EFL speakers. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 459-473, 2004.

REBELLO, J. T. **The acquisition of English initial /s/ clusters by Brazilian EFL learners**. Florianópolis: UFSC, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Dep. Pedagógico: **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias/ SEE**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROSA, M. T. **Entre uma língua e outra: desdobramentos das designações língua materna e língua estrangeira no discurso do sujeito pesquisador da linguagem**. Mestrado em Letras. Santa Maria: UFSM, 2009.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. & SMITH, E. **GoldVarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows**. Department of Linguistics. University of Toronto, 2005.

Santos, H. S. O erro do aluno de língua estrangeira sob um outro olhar. In: _____. F. C. Bruno (Ed.) **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, p. 37–52, 2005.

SCHÜTZ, R. **A Idade e o aprendizado de línguas**. English Made in Brazil Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em: 30 de agosto de 2006.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. New York: Longman, 1972.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10 ed. Contexto, 2012.

_____. **Dicionário de fonética e fonologia**. Contexto, 2011.

SLAMA-CAZACU, T. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo, Pioneira, 1979.

SPERANZA, A. **Seminario contacto de lenguas**. UFPB, Maio 2012.

STURM, L & Schroeder, D. N. O professor de inglês frente à proposta de ensino das línguas adicionais na região norte do Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos...** do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. Ed. Ática. São Paulo, 2007.

YOKOTA, R. Aquisição & Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – aspectos teóricos. In: _____ BRUNO, Fátima Cabral (org.). **Ensino & aprendizagem de línguas estrangeiras**: Reflexão e Prática. São Carlos, Claraluz, 2005.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE - A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Prezado participante,

O presente formulário traz informações importantes acerca do estudo o qual você participará, e, portanto, deve ser lido cuidadosamente.

Esta pesquisa contribuirá para a elaboração das dissertações do mestrando Almir Anacleto de Araujo Gomes e da mestranda Priscila Evangelista Moraes e Lima, sob orientação do Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, e tem como objetivo fortalecer o desenvolvimento de estudos linguísticos no estado da Paraíba, de modo a contribuir com a linha de pesquisa Diversidade e Mudança Linguística, vinculada ao programa de Pós Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (UFPB – Campus I).

Os alunos que se comprometerem a participar da pesquisa podem, a qualquer momento, mudar de ideia e cancelar sua integração à mesma, visto que a sua participação é de caráter voluntário.

A tarefa a ser desempenhada pelo participante da pesquisa constitui o preenchimento de um questionário de informações pessoais e a realização de leituras de uma pequenos textos e uma lista de frases, as quais serão gravadas para fins de análise. As gravações serão examinadas somente pelo pesquisador e orientador, permanecendo confidencial a identidade do aluno participante.

Consideramos, em relação à pesquisa que sempre haverá riscos, principalmente quando se lida com a fala dos sujeitos.

Assim sendo, após a leitura deste documento, por favor, assine-o, indicando que você está de acordo em fazer parte desta pesquisa.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e compreendi as informações acima e que consinto em participar desta pesquisa.

Nome

Assinatura

Data: ____/____/____

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Endereço: Universitário S/N

Bairro: Castelo Branco

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: João Pessoa

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br

APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objetivo obter os dados pessoais dos informantes que se dispuserem a participar da pesquisa para a elaboração das dissertações do mestrando Almir Anacleto de Araujo Gomes e da mestranda Priscila Evangelista Moraes e Lima, sob orientação do Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena, no programa de Pós-Graduação em Linguística, na UFPB. Sua participação é de fundamental importância para a execução deste trabalho. Muito obrigado!

<u>PARTE I – Informações pessoais</u>	
Nome:	
e-mail:	
Data de Nascimento: __/__/____	Sexo: () Feminino () Masculino
Lugar de origem (Cidade e Estado):	
Reside no mesmo lugar de origem? () Sim () Não	
Caso não resida, onde mora atualmente, e há quanto tempo mora neste local:	
Escolaridade:	

<u>PARTE II – Nível de inglês</u>
1. Nível de proficiência em Língua Inglesa () nível básico () nível intermediário () nível avançado
2. Por quantos anos você estuda inglês?
3. Você já teve oportunidade de morar em país/países de língua inglesa? () Sim () Não
4. Se a resposta anterior foi positiva, qual o país e quanto tempo?
5. Estudou inglês nesse(s) país(es) estrangeiro(s)? Por quanto tempo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO

Prezado participante,

O presente formulário traz informações importantes acerca do estudo do qual você participará, e, portanto, deve ser lido cuidadosamente.

Esta pesquisa contribuirá para a elaboração da dissertação do mestrando Almir Anacleto de Araujo Gomes sob orientação do Prof^o. Dr. Rubens Marques de Lucena, e tem como objetivo fortalecer o desenvolvimento de estudos linguísticos no estado da Paraíba, de modo a contribuir com a linha de pesquisa Diversidade e Mudança Linguística, vinculada ao programa de Pós Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (UFPB – Campus I).

Os alunos que se comprometerem a participar da pesquisa podem, a qualquer momento, mudar de ideia e cancelar sua integração à mesma, visto que a sua participação é de caráter voluntário.

A tarefa a ser desempenhada pelo participante da pesquisa constitui o preenchimento de um questionário de informações pessoais e a realização de leituras de uma pequenos textos e uma lista de frases, as quais serão gravadas para fins de análise. As gravações serão examinadas somente pelo pesquisador e pelo orientador, permanecendo confidencial a identidade do aluno participante.

Consideramos, em relação à pesquisa, que sempre haverá riscos, principalmente quando se lida com a fala dos sujeitos.

Assim sendo, após a leitura deste documento, por favor, assine-o, indicando que você está de acordo em fazer parte desta pesquisa.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e compreendi as informações acima e que consinto em participar desta pesquisa.

Nome

Assinatura

Data: ____/____/____



APÊNDICE - C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TAREFA DE JULGAMENTO GRAMATICAL

1. The **cab stopped** to pick up **three Spanish** guys.
2. **In spite** of the **terrible snow**, Kim **and Steve** could fix the small stove.
3. Paul **soon slapped** the violent man, **who stopped the school** play.
4. Tom likes **doing sports** in a **big stadium**.
5. John and Mary like **to snuggle** while they dance **and smile** slowly.
6. That **new spare room smells** like books.
7. Greet customers with **a big smile**, says my boss.
8. Stacey looked spectacular with her **pink skirt**.
9. My brother loves cherry smoothies.
10. Mary is afraid **of spiders**.
11. **Smashing** pumpkins made a **fun sketch** five years ago.
12. **Pa scolded** me because my friends and I are skipping classes.
13. He asked us to stop skiing.
14. **Five snakes like slithering** around **the small** room in my house.
15. **Stop** offering **free slices** of pie.
16. Spencer won **free skating** lesson at a radio contest.
17. Scan the reading said the teacher in blue spandex pants.
18. Look at that **big snowball**!
19. Helena bought **five skirts** and **two slices** of chocolate cake.
20. **The storm** devastated the region.
21. The right to a **Free State** education service should be guaranteed.
22. My Spanish classes are on Mondays.
23. She works as **a slave**.
24. **Snow, skate** are two verbs that always go together in winter.
25. I like to **draw snails**, smurfs, and a paw slightly blue.
26. **Slam, spiky** hair, and gray lipgloss were a big trend in the 90s.
27. **Free snacks** are being offered at the meeting.
28. **She smiled** at me.



Apêndice D



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

TAREFA DE LEITURA DO TEXTO

It was a snowy Sunday afternoon. Although Mary and Stanley like sleeping, they spent the whole afternoon doing sports at Geek Stadium. Sports are their favourite hobby. While they were leaving the stadium, they saw when a cab stopped to pick up a scary guy who was next to the Tab square. He had a big snake tattooed on his left arm and he was with a small school bag. Before getting the cab, the man looked at them and smiled oddly. It was really frightening. Fortunately, the bus arrived and they could go home safely. They wanted to get home, eat something and watch their favourite sport on TV. They really enjoy snooker championship on TV.

When they got home, they were really hungry. So, Stanley decided to cook. To his surprise, the new stove was not working. They had to call their colleague Scott to fix it. When Scott got in, they were wearing smock and embarrassed. In spite of feeling hungry and sleepy, they had to fix the stove. Scott could do it in an hour and a half. After that, Mary and her fiancé Stanley decided to go out for having dinner in a spectacular restaurant they have been once. They both enjoy spinach soup, cherry smoothies and pipe spaghetti. Unfortunately, when they got to the restaurant, it was closed.

Then, they went to a shopping center in order to buy some food. When they got there Mary decided to buy a new skirt, a pair of slippers and a grey scarf and Stanley bought a blue smart suit. After that, they went to the supermarket to buy some snacks. They bought three slices of bread, some cheese snacks, a slice of chocolate cake, two slices of plum cake and a bottle of wine. Thus, after a long day, they could go home and had something to eat. Although the tiring day, they couldn't stop smiling of everything that happened to them. 'Smiling is the best thing to do now' – said Mary. 'Sleeping is everything I want' – replied Stanley. When they finally went to their bedroom, they found out that Snoopy had disappeared. Snoopy is their grey snail.

ANEXOS

Anexo 1

Oxford Placement Test (ALLAN, 2004)

© Dave Allan 2004 Photocopying is illegal

Page 1

Oxford Placement Test 2

Grammar Test PART 1

Name _____

Total Listening _____ / 100

Total Grammar _____ / 100

Grand Total _____ / 200

Look at these examples. The correct answer is ticked.

- a In warm climates people ☒ like ☐ likes ☐ are liking sitting outside in the sun.
- b If it is very hot, they sit ☐ at ☒ in ☐ under the shade.

Now the test will begin. Tick the correct answers.

- | | |
|---|----------|
| 1 Water ☒ be freezing ☐ is freezing ☐ freezes at a temperature of 0°C. | 1 _____ |
| 2 In some countries ☐ there is ☒ is ☐ it is dark all the time in winter. | 2 _____ |
| 3 In hot countries people wear light clothes ☐ for keeping ☐ to keep ☐ for to keep cool. | 3 _____ |
| 4 In Madeira they have ☐ the good ☐ good ☐ a good weather almost all year. | 4 _____ |
| 5 Most Mediterranean countries are ☐ more warm ☐ the more warm ☐ warmer in October than in April. | 5 _____ |
| 6 Parts of Australia don't have ☐ the ☐ some ☐ any rain for long periods. | 6 _____ |
| 7 In the Arctic and Antarctic ☐ it is ☐ there is ☐ it has a lot of snow. | 7 _____ |
| 8 Climate is very important in ☐ most of ☐ most ☐ the most people's lives. | 8 _____ |
| 9 Even now there is ☐ little ☐ few ☐ less we can do to control the weather. | 9 _____ |
| 10 In the future ☐ we'll need ☐ we are needing ☐ we can need to get a lot of power from the sun and the wind. | 10 _____ |
| 11 For many people the name Pelé still means ☐ the more ☐ the most ☐ most famous footballer in the world. | 11 _____ |
| 12 Pelé ☐ had been ☐ is ☐ was born in 1940. | 12 _____ |
| 13 His mother ☐ not want ☐ wasn't wanting ☐ didn't want him to become a footballer. | 13 _____ |
| 14 But his father ☐ made him to ☐ made him ☐ would make him to practise every day. | 14 _____ |
| 15 By 1956 he ☐ has joined ☐ joined ☐ had joined the Brazilian club, Santos, and had scored in his first game. | 15 _____ |

subtotal /15

Anexo 1 cont.

Oxford Placement Test 2 Grammar Test Part 1		Page 2
16	In 1957 he has been picked was picked was picking for the Brazilian national team.	16
17	The next World Cup Finals were in 1958 and Pelé was looking forward to play playing the play .	17
18	And even though even so in spite of he was injured he helped Brazil to win the final.	18
19	Pelé was a such such a a so brilliant player that he helped Brazil win 3 World Cups.	19
20	He didn't stop playing to play play for Santos till he was 34.	20
21	After calling it a day in 1974, he came from off out of retirement and played for New York Cosmos.	21
22	Till By In the end of his career he had scored over a thousand goals.	22
23	He then settled for a role as like in a sporting ambassador for Brazil.	23
24	By the end of the 20th Century he had received a great many number deal of awards.	24
25	Though honoured with the title <i>Achete of the Century</i> , he will always be remembered as footballer as a footballer as the footballer	25
	Football, or soccer as it is sometimes known, has been is being was played	26
	for above over more than 150 years, but the first World Cup	27
	competition has not been was not was not being held until 1930,	28
	when Uruguay could win were winning won the first professional final.	29
	Four teams had entered from Europe, but with a little little few success.	30
	The 1934 World Cup was again won by a the their home team, Italy,	31
	who which that went on to win the 1938 final as well. Winning successive	32
	finals is something that is not was not has not been achieved again	33
	until Brazil managed them these it in 1958 and 1962.	34
	If Brazil would have won would win had won again in 1966 then the FIFA	35
	authorities would have needed to have let make the original World Cup replaced.	36
	However, England stopped the Brazilians to get getting get a third successive win.	37
	In the 1970s the honours were shared among between inside Europe and South America.	38
	Argentina succeeded to win at winning in winning in 1978, but in 1982, in Spain,	39
	they had difficulty in difficulties to difficulty to getting beyond the early stages.	40
	They won again in Mexico in 1986, where which while Maradona	41
	managed to win much some any of the games, especially the one	42
	against England, almost by his own by himself on himself . The 1990s finals were	43
	dominated by European teams except apart save from Brazil's win in the USA in 1994,	44
	with the 1998 finals in France again to be being having won by the hosts.	45
	Throughout the 1990s police in the host countries was were have been kept busy keeping	46
	rival fans apart, but there was there were it was to be no such problems when the first	47
	World Cup Finals of the 21st century took part place hold in Japan and South Korea in 2002.	48
	Football's third century has seen saw seeing success for a number of footballing nations in	49
	Africa and Asia, who may well may as well might as well prove to be the teams of the future.	50
subtotal		/35

Anexo 1 cont.

		Page 3
Grammar Test PART 2		
51 Millions of persons people peoples around the world now use the internet almost every day.	51	_____
52 The majority of children in the UK have has are having access to a PC.	52	_____
53 Learning to use the internet is not the same as like than learning traditional skills.	53	_____
54 Most of us start off with email, who which what is fairly easy to use.	54	_____
55 Children generally find using computers easy, but some adults can't get used to work to working work with them.	55	_____
56 There aren't no any some shortcuts to becoming proficient – everyone needs training and practice.	56	_____
57 Those who do best are those who also use computers a lot on their own by their own on themselves .	57	_____
58 It's no use in trying to try trying to become an expert just by reading books.	58	_____
59 There are many who wish they started would have started had started learning earlier.	59	_____
60 A few unsuccessful learners have resigned themselves to never know knowing known how to use the Internet.	60	_____
61 Some new users quickly become almost addicted to be to being be on line.	61	_____
62 Others decide they would just rather prefer better not have anything to do with computers.	62	_____
63 The trend continues to be be by being for computers to get smaller and smaller.	63	_____
64 Some companies already have more palmtops that than as desktops.	64	_____
65 It is thought that we'll have mobile phones as powerful as PCs till by in the end of the decade.	65	_____
Below is a letter written to the 'advice' column of a daily newspaper. Tick the correct answers.		
Dear Marge,		
I'm writing I will write I should write to you because I	66	_____
am not knowing don't know know not what to do. I'm twenty-six and a teacher at	67	_____
a primary school in Norwich where I'm working I've worked I work for the last five years.	68	_____
When I was have been had been there for a couple of years, one of the older members of staff	69	_____
would leave left had been leaving , and a new teacher	70	_____
would be became was appointed to work in the same department as me.	71	_____
We worked have worked should work together with the same classes during her first year	72	_____
and had the opportunity for building possibilities to build chance to build up a good professional	73	_____
relationship. Then, about eighteen months after she has arrived to have arrived arriving	74	_____
in Norwich, she decided to buy her own herself her a house.	75	_____
subtotal		725

Anexo 1 cont.

Oxford Placement Test 2 Grammar Test Part 2		Page 4
She was tired of to live live living in rented accommodation and wanted a place	76	
by her own of her own of herself .At about the same time, I	77	
was given have been given gave notice by the landlord of the flat	78	
what I was living that I had lived I was living in	79	
and she asked me if I liked had liked would like to live	80	
with her. She said told explained me that by the time she	81	
would pay would have paid had paid the mortgage	82	
and the bills, it there they wouldn't be	83	
a lot many few left to live on. She suggested	84	
us to we should we may share the house and share the costs.	85	
It seemed like a good idea, so after we'd agreed we could agree we agreed with all the details	86	
what that who needed to be sorted out, we moved into the new house together.	87	
At the end of this month we have lived we have been living we'll have been living	88	
together for a year and a half. It's the first time I live I'm living I've lived with anybody before, but	89	
I should guess I might have guessed I'd have guessed what would happen. I've fallen in love with	90	
her and now she's been offered another job 200 miles away and is going to move. I don't know what to		
do. Please give me some advice.		
Yours in shy desperation,		
Steve		
Look at the following examples of question tags in English. The correct form of the tag is ticked.		
a He's getting the 9.15 train, ☐ isn't he ☒ hasn't he ☐ wasn't he ?		
b She works in a library, ☐ isn't she ☒ doesn't she ☐ doesn't he ?		
c Tom didn't tell you, ☐ hasn't he ☐ didn't he ☒ did he ?		
d Someone's forgotten to switch off the gas, ☐ didn't one ☐ didn't they ☒ haven't they ?		
Now tick the correct question tag in the following 10 items:		
91 Steve's off to China, ☐ has he ☐ hasn't he ☐ isn't he ?	91	
92 It'll be a year before we see him again, ☐ won't it ☐ won't we ☐ shan't it ?	92	
93 I believe he's given up smoking, ☐ isn't he ☐ don't I ☐ hasn't he ?	93	
94 I'm next on the list to go out there, ☐ am not I ☐ are I ☐ aren't I ?	94	
95 No doubt you'd rather he didn't stay abroad too long, ☐ shouldn't you ☐ wouldn't you ☐ hadn't you ?	95	
96 He's rarely been away for this long before, ☐ is he ☐ hasn't he ☐ has he ?	96	
97 So you think he'll be back before November, ☐ shall he ☐ will he ☐ do you ?	97	
98 Nobody's disagreed with the latest proposals, ☐ did he ☐ has he ☐ have they ?	98	
99 We'd better not delay reading this any longer, ☐ should we ☐ did we ☐ had we ?	99	
100 Now's hardly the time to tell me you didn't need a test at all, ☐ did you ☐ is it ☐ isn't it ?	100	
subtotal		/25

Anexo 1 cont.

© Dave Allen 2004 Photocopying is illegal

Oxford Placement Test 2

Listening Test

Name	_____
Total Listening	_____ / 100
Total Grammar	_____ / 100
Grand Total	_____ / 200

Look at the example below. Listen to the tape. You will hear the example once only. Decide which word you hear, 'soap' or 'soup'.

- a. Will you get me some ☐ soap ☒ soup at the supermarket?

The word was 'soup', so 'soup' is ticked. Now look at these examples, and listen to the tape again. This time, you tick the words you hear. For example, if you hear 'shorts', tick 'shorts'.

- b. The team need new ☐ shirts ☐ shorts .
- c. They've recently developed a new kind of ☐ vine ☐ wine around here.

The words on the tape were 'shorts' and 'vine', so the correct answers look like this:

- b. The team need new ☐ shirts ☒ shorts .
- c. They've recently developed a new kind of ☒ vine ☐ wine around here.

Now the test will begin. Listen to the tape and tick (✓) the words you hear.

Anexo 1 cont.

Oxford Placement Test 2 Listening Test		Page 1
1	What do you think of the new teachers T-shirts ?	1 _____
2	He asked if it could be given in a bit late and I said yes, today yesterday was OK.	2 _____
3	I think Agassi's winning it to love two-love .	3 _____
4	I'd have lied liked to help him.	4 _____
5	At least last you understand what I mean.	5 _____
6	I think she lives at No. 68 60A .	6 _____
7	He was lapped rapped by his team-mates because he hadn't trained hard enough.	7 _____
8	On Saturday he could well win his third cup cap .	8 _____
9	They asked if I was sending anybody and I said Mike or myself I might go myself .	9 _____
10	I'm afraid we've only fifty fifteen left in stock.	10 _____
11	She likes lacks that little extra bit of class.	11 _____
12	He's just become a member of the Hockey Jockey club.	12 _____
13	They were going to Wrexham Wroxham for their holidays.	13 _____
14	What do you think those ships shapes on the horizon are?	14 _____
15	Did you realize he slept slipped out last night?	15 _____
16	It's an amazing amusing story, isn't it?	16 _____
17	The roads were absolutely impossible impassable last week.	17 _____
18	Sooner or later we'll have to chuck check them out.	18 _____
19	Is it ready for typing taping yet?	19 _____
20	Most of the new wavebands new-wave bands sound really good.	20 _____
21	We need a cork chalk board in our classroom.	21 _____
22	Do they have many orchids orchards in Tunisia.	22 _____
23	I see Oxford University is advertising the chair in metaphysics matter physics .	23 _____
24	Can you help Bridget Richard to get it finished?	24 _____
25	It'll be difficult to keep within these perimeters parameters , but you must try.	25 _____
26	I think they now give the weather report from the new news studio.	26 _____
27	He's working on a new model module at the moment.	27 _____
28	I must say I quite fancy fancied going to see his latest film.	28 _____
29	She's one of the most evil even -tempered people I've ever met.	29 _____
30	His house is really tidy tiny .	30 _____
31	The bathroom's small, but it's got a flush flash loo.	31 _____
32	Iran has been particularly successful in reducing its dependence on American experts exports .	32 _____
33	Is lamb land cheaper in Australia than it is here?	33 _____
34	Do you think he feels a bit better bitter about it now?	34 _____
35	In the late 1960's neo-colonialist attitudes could have posed a real threat to the Kenyan Asian Kenyan nation .	35 _____
subtotal		/35

Anexo 1 cont.

Oxford Placement Test 2: Listening Test		Page 2
36	We just can't get our gardener to cut the hedges edges neatly.	36
37	If you add soda cider , it'll make it nice and fizzy.	37
38	She said that as far as she was concerned we'd been be no trouble at all.	38
39	The longer we went on, the hotter harder it became.	39
40	I didn't think he would take it to heart too hard .	40
41	He's teaching the computer to play a new game – not chess but something similar simpler .	41
42	Did you know your rear offside light's on gone ?	42
43	I'm leaving! I'm not going to let you run ruin my life.	43
44	That was the first of a series of dramatic traumatic events that took place in his teens.	44
45	My son got a new pair of flippers slippers to take on holiday with him.	45
46	If only one could test learners' attitudes aptitudes , it'd be a lot easier to group them.	46
47	He's been having a lot of problems with his ankle uncle recently.	47
48	I wish that guy I could be given more help at times.	48
49	The main advantage of this material is that it's expendable expandable .	49
50	Do you know if this text is copyright copied right ?	50
51	Have you had heard the results yet?	51
52	Is Susie's horse ready for shoeing showing ?	52
53	Do you know if he's gone aboard abroad yet?	53
54	To get accurate results you need to use a wide range of text- test- types.	54
55	She's a member of the National Natural Childbirth Trust.	55
56	She bought him a Bulova pullover for Christmas.	56
57	He was best known for his work in musicals music halls in the fifties.	57
58	I understand the Prime Minister is back in backing Britain.	58
59	Several teams have paid dearly for underestimating the Brazilians their resilience .	59
60	I think he said he wouldn't be back till eight late .	60
61	Are we going to be able to send him the reminder remainder in time?	61
62	I don't really think she has any intention of leaving living with him.	62
63	Seeing that has made me feel really angry hungry .	63
64	Let's eat heat that stew up tomorrow. It seems a pity to waste it.	64
65	Have you tasted tested it yet?	65
66	I honestly thought you were joking choking .	66
67	I don't know if he hurt heard her or not.	67
68	Montoya left the pits fast first , but Schumacher was soon after him.	68
69	Do you have any idea what the prize price is?	69
70	I can't put anything in this bucket pocket because there's a hole in it.	70
Subtotal		/35

Anexo 1 cont.

Oxford Placement Test 2 Listening Test		Page 3
71 You know if I'd like to see you whenever possible.	71	_____
72 The only way to get there in winter is by the old route up the mountain pass path .	72	_____
73 Are you going to help us get the vote boat out?	73	_____
74 Have you seen those bills pills I was looking for?	74	_____
75 I believe Peter's chairman German , isn't he?	75	_____
76 The weather's been really thickening sickening .	76	_____
77 Was the Mini money recognizable afterwards?	77	_____
78 He works for the highlands islands tourist board.	78	_____
79 James was one of the Stuarts stewards , wasn't he?	79	_____
80 The finance committee were told that the extra house hours would double the cost.	80	_____
81 They'd be surprised if they realized what people like Caroline Carol and I have to do.	81	_____
82 AJ HA Foyt is the only driver to have won the Ind 500 three years in a row.	82	_____
83 The conference is scheduled for Friday the 13th 30th of May.	83	_____
84 I'm afraid I've no idea if they they've finished.	84	_____
85 I could do with an ice-cold a nice, cold drink.	85	_____
86 He's recently become an MB MP .	86	_____
87 Farmers in the north and in Scotland lost a lot of lambs rams last winter.	87	_____
88 This pen pan is no use – it keeps leaking.	88	_____
89 It was several hours before they phoned found us.	89	_____
90 Cambridge is about 60 miles from Norwich and 60 also or so from London.	90	_____
91 The police said they would fine find the offender immediately.	91	_____
92 If you like the style, there's a wide choice of colours collars available.	92	_____
93 The race rice was ruined by the rain.	93	_____
94 He ran rang off before we could ask his name.	94	_____
95 That was quite a flight fright we had, wasn't it?	95	_____
96 Import restrictions on Catalan cattle and sheep are now likely to be lifted.	96	_____
97 I've strained sprained my wrist, so I won't be able to play tomorrow.	97	_____
98 What he said was true in either neither case.	98	_____
99 Norwich Knowledge grew faster than ever before after the Renaissance.	99	_____
100 This election selection doesn't give one much of a choice, does it?	100	_____
subtotal		/30

Anexo 2**Certidão de aprovação do Comitê de Ética**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “A VARIAÇÃO NA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA” do Pesquisador Almir Anacleto de Araújo Gomes. Prot. nº 0490/12. CAAE: 09850612.6.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr^a Eliane Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618