

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

MARIA ANGÉLICA DE CASTILHO ANDRADE

***SILENT “E”* – REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA
ORTOGRAFIA NA PRONÚNCIA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA
2016

MARIA ANGÉLICA DE CASTILHO ANDRADE

***SILENT “E”* - REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA
ORTOGRAFIA NA PRONÚNCIA**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Castro Gomes.

CURITIBA
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

ALUNO (A): Maria Angélica de Castilho Andrade

CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS (*Lato Sensu*)

TÍTULO DA MONOGRAFIA: Silent “E” – Reflexões Sobre a Influência da Ortografia na Pronúncia.

DATA DA DEFESA: 14 de outubro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Maria Lucia de Castro Gomes (Prof^a Orientadora)

Prof^a Maristela Pugsley Werner

Prof^a Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque.

Curitiba, 14 de outubro de 2016.

Obs: A folha de aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa.

À minha família - pais, marido e filhos -
meu princípio, meio e continuidade...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, pela oportunidade de estar aqui e agora vivendo este momento especial e fechando mais um ciclo.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, participaram deste processo de aprendizagem e alimentaram meus sonhos servindo de exemplo de dedicação, sucesso e superação.

Agradeço aqui, aos que há tempos começaram a semear o conhecimento na minha história de vida e que talvez nem sequer venham a saber que as sementes germinaram... Ainda assim, deixo registrada a minha gratidão.

Aos professores do XII CELEM e em especial à Prof.^a Dr.^a Jeniffer Imaregma Alcantara de Albuquerque, sempre solícita, pelo seu empenho em direcionar idéias e dirimir dúvidas.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia de Castro Gomes - Malu - pelas aulas enriquecedoras que serviram de inspiração para este trabalho e principalmente, por sua disposição em me auxiliar para que o melhor viesse à tona. Suas observações e sugestões me deram a convicção de que fiz a escolha certa: a área é laboriosa porém fascinante, e ainda há muito, muito a aprender. Obrigada por cruzar o meu caminho.

Agradeço aos meus colegas de curso pelas experiências ricas e prazerosas que trocamos.

Agradeço ao meu marido, companheiro e parceiro Edivaldo Andrade por me encorajar, favorecer e estar ao meu lado. Seu apoio foi fundamental.

Aos meus filhos, Frederico e Alice, que são o melhor de mim e me impulsionam para que eu prossiga num aprendizado contínuo. Com eles e por eles eu sinto que vale a pena.

Agradeço, uma vez mais, a todos vocês!

“Learning is not attained by chance, it must be sought for with ardor and attended to with diligence.” Abigail Adams, 1780.

“A aprendizagem não se alcança por acaso, deve ser procurada com ardor e atendida com diligência.” Abigail Adams, 1780.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade levantar questionamentos e encontrar possíveis respostas para problemas relacionados a uma regra da fonética da língua inglesa chamada *silent "e"* ou "e" silencioso. A inobservância de tal regra pode levar a alguns fenômenos linguísticos como a paragoge e a epêntese. Por que isso acontece? Em que ponto do aprendizado de uma LE (no caso específico deste trabalho - a língua inglesa -) o aluno/aprendiz precisa tomar conhecimento de regras fonéticas? O professor está preparado para ensinar aspectos de pronúncia em sala de aula? São estes alguns dos questionamentos levantados para fomentar discussões atuais e futuras no que se refere ao ensino de pronúncia da língua inglesa no Brasil. Nesse sentido, o presente trabalho está assim estruturado: uma introdução que apresenta o problema, o *silent "e"*, e justifica a sua possível relevância. Num segundo momento, um breve relato sobre a história da língua inglesa e um levantamento resumido sobre a ortografia, sons e sílabas do inglês e do português. Na sequência, o fenômeno epêntese/paragoge relacionado ao *silent "e"*, e ainda um capítulo sobre a aquisição/aprendizagem e o ensino da pronúncia da língua inglesa. Segue então, uma sucinta discussão sobre as idéias principais apresentadas, e por fim, a conclusão com as considerações finais. Porém, essa última seção não traz exatamente uma resposta final para o fechamento do trabalho mas, modestamente, pretende instigar novas pesquisas e discussões relativas ao tema principal, o *silent "e"*.

Palavras-chave : *Silent "e"*- Pronúncia – Ortografia - Epêntese e paragoge.

ABSTRACT

This paper aims to raise questions and find possible answers to a phonetic rule of English called silent "e". The non-observance of this rule may lead to some linguistic phenomena such as paragoge and epenthesis. Why does this happen? At which point in foreign language learning (in the specific case of this work - the English language) should the student / learner become aware of phonetic rules? Is the teacher prepared to teach aspects of pronunciation in the classroom? These are some of the questions raised to promote current and future discussions regarding teaching English pronunciation in Brazil. Therefore, this paper is structured as follows: an introduction that presents the problem, the *silent "e"*, and justifies its possible relevance. After then, a brief account about the history of the English language and a brief survey about spelling, sounds and syllables in English and in Portuguese. In the sequence, the epenthesis / paragoge phenomenon related to the *silent "e"* is presented, followed by a chapter on the acquisition / learning and teaching of English pronunciation. Then, a brief discussion about the main ideas is presented, and finally the conclusion with the final remarks. However, this last session not necessarily brings a conclusive answer to the closing of the work but, unpretentiously intends to instigate new research and discussions related to the main subject, the *silent "e"*.

Keywords: Silent "e" – Pronunciation – Orthography – Epenthesis and Paragoge.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

FIGURA 1 - FUNÇÕES DO SILENT “E”	24
--	----

TABELAS

TABELA 1- LISTA DE PALAVRAS COM VOGAIS CURTAS E LONGAS	25
--	----

LISTA DE SIGLAS/ ABREVIATURAS

A.D.	<i>anno Domini</i> ou ano do Senhor
C	Consoante
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> ou Inglês como Língua Estrangeira
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i> ou Inglês como Língua Franca
ESL	<i>English as a Second Language</i> ou Inglês como Segunda Língua
L1	Primeira Língua ou Língua Materna
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PB	Português Brasileiro ou Português falado no Brasil
V	Vogal

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	UM BREVE PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA	14
3.	A ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA.....	16
	3.1. ORTOGRAFIA E SONS.....	16
	3.2. A SÍLABA DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS.....	17
	3.3. A EPÊNTESE E A PARAGOGUE	21
	3.4. O <i>SILENT "E"</i>	24
4.	ENSINO E APRENDIZAGEM	27
	4.1. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM.....	27
	4.2. O ENSINO EXPLÍCITO DE PRONÚNCIA EM L2.....	28
5.	DISCUSSÃO	32
6.	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
7.	REFERÊNCIAS	35

1. INTRODUÇÃO

Da experiência adquirida como aprendiz de uma segunda língua, e da observação de colegas de curso e alunos enquanto professora de língua inglesa nasceu o desejo de pesquisar e entender mais acerca do *silent "e"*. Percebi que eventualmente havia uma menção de que o "e" no final das palavras em inglês não deveria ser pronunciado, mas diante de toda a dificuldade que envolve o aprendizado de uma língua estrangeira, essa eventual menção era desconsiderada ou não fazia sentido. Esse detalhe da língua inglesa passou a significar muito durante meu curso de especialização e tem sido de fundamental importância na minha busca pessoal por uma boa pronúncia das palavras da língua inglesa.

Os principais autores pesquisados foram alguns dos que se dedicam a pesquisas na área de fonética e fonologia no Brasil como Silveira (2004), Ferreira (2007) e Gomes (2009), entre outros tantos autores notáveis de áreas afins que tecem todo um conhecimento envolvendo o aprendizado de uma língua estrangeira. Mas é importante ressaltar que a bibliografia consultada, apesar de rica e extensa no que se refere à fonética e fonologia e ensino e aprendizagem, não se detém necessariamente sobre o assunto pesquisado, fato que nos instiga a permanecer buscando uma resposta que justifique essa lacuna no que diz respeito ao *silent "e"*.

O modo como escrevemos e lemos em português, nossa língua materna (doravante também referida como LM ou L1), é muito diferente do modo como escrevemos e lemos em inglês (doravante também referido como LE ou L2) e existe, portanto, uma transferência da estrutura ortográfica e fonético/fonológica da LM para a LE na produção escrita e oral levando à ocorrência da epêntese ou paragoge apesar da regra do *silent "e"*. As explicações para tal fenômeno podem estar na evolução da língua inglesa e nos aspectos morfo-fonético-fonológicos que a regem.

A intenção aqui, é mostrar um modesto levantamento bibliográfico de trabalhos relevantes na área de fonética e fonologia da língua inglesa voltada para falantes de português focando especificamente na regra do *silent "e"*. Além disso, destacar a importância do ensino explícito de pronúncia que poderia levar a um melhor desempenho no aprendizado. Como consequência, sugerir que haveria ganho na

fluência e uma comunicação mais efetiva com nativos da língua inglesa seria estabelecida¹.

O objetivo deste trabalho é, principalmente, analisar o que se tem escrito a respeito do *silent "e"*. É também alertar para a importância de uma abordagem didática que seja mais explícita quanto às regras fonológicas no ensino da língua inglesa, abordagem essa, que esclareça as diferenças entre a língua portuguesa e a língua inglesa no que diz respeito aos aspectos fonético-fonológicos e morfológicos das duas línguas e que conscientize os aprendizes sobre a importância do aperfeiçoamento da pronúncia da língua inglesa. Além disso, busca-se discutir até que ponto as produções de fala de nativo de português interferem na comunicação e o estigmatizam enquanto aprendiz de inglês como segunda língua - L2, ou como língua estrangeira - LE.

¹Cientes dos estudos sobre o inglês como língua franca no cenário globalizado em que vivemos onde variedades linguísticas proliferam, ainda assim, não descartamos a necessidade que muitos têm (ou terão) de se comunicar com falantes nativos de inglês.

2. UM BREVE PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA

Dificuldades de pronúncia das palavras durante o aprendizado de inglês acontecem frequentemente e uma das razões para isso pode estar na inconsistência do sistema ortográfico pela distância entre a escrita e a fala.

A língua inglesa de hoje reflete as construções linguísticas de séculos de desenvolvimento, aprimoramento e invasões territoriais. A história da língua inglesa passa resumidamente por três períodos. O Inglês Antigo de 500 a 1100 A.D., o Inglês Médio de 1100 a 1500 A.D., e o Inglês Moderno de 1500 A.D. até os dias de hoje (MARQUES, 2013, p.24).

De acordo com Gomes (2009) no chamado “*Old English*” havia uma regularidade maior, ou seja, a grafia era bem mais próxima da pronúncia. Todavia, mais de 1.000 anos de eventos sociais levaram a mudanças na língua inglesa e conseqüentemente a um distanciamento entre a fala e a escrita que é o que temos hoje. Vale ressaltar aqui dois fatores importantes no que se refere a essas mudanças ocorridas na língua inglesa. Um desses fatores é o fenômeno chamado de *Great Vowel Shift*, que foi a mudança na pronúncia das vogais ocorrida na mesma época da introdução da imprensa na Inglaterra. O outro fato foi a inclusão de convenções ortográficas de influência francesa, resultando no chamado *silent “e”* que se deu, em suma, pela adição da vogal “e” no final das palavras para indicar o alongamento da vogal precedente (GOMES, 2009).

As modificações sofridas em consequência da *Great Vowel Shift* ocorreram no período do Inglês Médio “*Midlle English*” aumentando a distância entre escrita e a oralidade, e a Língua Inglesa se tornou um idioma com um sistema ortográfico que não corresponde à sua pronúncia. O resultado é que temos atualmente um sistema ortográfico baseado na pronúncia da língua no século 18, usado para representar a pronúncia da língua no século 20 (SANTOS, 2009).

“A relação entre as letras e os sons da fala é muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 1995 *apud* GOMES, 2009, p. 41). Ao citar Cagliari, Gomes (2009) reforça que, ainda que o autor faça essa afirmação em relação ao sistema da escrita do português, a complexidade da relação letra/som da língua inglesa é muito maior do que a da língua portuguesa.

Sendo assim, é importante para nossa análise neste trabalho discutir sobre as estruturas silábicas do português e do inglês, analisando trabalhos que trataram da relação ortografia e sistemas sonoros dessas duas línguas.

3. A ESTRUTURA DA LÍNGUA INGLESA

3.1. Ortografia e Sons

O estudo dos sons da fala no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira se dá através da fonética, baseada nos processos de percepção e de produção dos sons, e da fonologia baseada no comportamento dos sons dentro de uma língua (CAGLIARI, 2002). É importante, no estudo dos sistemas sonoros, estudar também a relação entre o sistema sonoro e o sistema ortográfico.

Gomes (2009) ressalta que o papel da ortografia tem sido alvo de vários estudos sobre o léxico, a percepção e produção da fala, tanto na L1 como na L2. A autora cita alguns trabalhos sobre a relação entre a ortografia e a produção dos sons e diz que os experimentos de Brewer (2008 *apud* GOMES, 2009, p. 42) demonstram os efeitos da ortografia na produção da fala, ou seja, as características ortográficas dos sons em final de palavra, e as próprias palavras influenciam na duração dos sons e das palavras inteiras. Young-Scholten (1995, 1997 *apud* GOMES, 2009, p. 42) também é mencionada quando sugere que, no estudo de aquisição da segunda língua há uma relação negativa da instrução formal com o aprendizado da pronúncia, comparando a estratégia de simplificação silábica na aquisição da L2 com a de L1, dizendo que ao aprender a L1 a criança costuma eliminar segmentos, e na aquisição de L2 a epêntese² é a estratégia preferida. Um exemplo do que a autora aponta seria uma criança, no início de seu aprendizado da língua materna, dizer “pato” ao se referir a “prato”, enquanto um adulto aprendiz de português como L2 diria “parato”. Young-Scholten (1997 *apud* GOMES, 2009, p. 42) ainda afirma que essa diferença se dá provavelmente pelo tipo de *input* que o aprendiz de uma segunda língua recebe. Coleman (2002 *apud* GOMES, 2009, p. 42), afirma que a consciência dos fonemas é aguçada pelo aprendizado da leitura.

No que tange as vogais da língua inglesa, Santos (2009) aponta que a relação da ortografia com a pronúncia é visivelmente irregular e com isso, o mesmo grafema (letra) não corresponde sempre ao mesmo fonema (som). E dessa forma,

² No decorrer do trabalho o termo epêntese terá sua devida definição e a seção 3.3 tratará do assunto mais especificamente.

não é apenas a pronúncia que se torna difícil para os estudantes de inglês, mas também a ortografia (SANTOS, 2009, p. 2)

Ainda nessa mesma linha de considerações a respeito da influência da ortografia no aprendizado da língua inglesa por brasileiros, Gomes (2009) destaca que os trabalhos nessa área vão além dos casos de epêntese ou vogal paragógica e diz que Zimmer (2007 *apud* GOMES, 2009, p. 128) defende que, ao ler palavras desconhecidas, o aprendiz recorre ao conhecimento grafo-fonológico da língua materna devido a ausência de exemplares conhecidos do repertório lexical do inglês. Com isso, ele recodifica uma estrutura não reconhecida usando o que lhe é mais familiar, e isso ocorre especialmente com aprendizes adultos que são os que têm um contato maior com a língua escrita e conseqüentemente têm mais dificuldades com a pronúncia.

Dellatorre (2010), ao escrever sobre da influência da ortografia na produção e representação dos sons, pondera que se a ortografia ativa o processo fonológico e se há uma correspondência entre ortografia e fonologia, de acordo com Seindenberg (1992 *apud* DELLATORRE, 2010, p. 213), é possível que o sistema ortográfico da L1 e da L2 funcionem juntos, perturbando a ativação do processo fonológico da língua alvo porque o processo fonológico da L1 é ativado primeiro, resultando em problemas de pronúncia influenciados pela representação ortográfica.

Apesar de utilizarem os mesmos símbolos para representar a grafia dos sons, como aponta Gomes (2009), o português e o inglês possuem grandes diferenças fonológicas, diferenças essas que, para o aprendiz de inglês como LE, causam dificuldades e conseqüentemente geram a necessidade de estratégias de reestruturação silábica, como é o caso da epêntese e da paragoge, que, como veremos mais adiante, afeta a pronúncia de inúmeras palavras incluindo aquelas que seguem a regra do *silent "e"*, objeto do nosso estudo.

3.2. A Sílabas do Português e do Inglês

Entre os teóricos da fonologia há diferentes concepções sobre o que seja a sílaba. A estrutura da sílaba descrita por Selkirk (1982 *apud* ENGELBERT, 2011, p. 98) é dividida em duas partes: ataque e rima. A rima, por sua vez, é dividida em núcleo e coda. Engelbert (2011) explica que, no modelo adotado a sílaba existe necessariamente quando a posição do núcleo é preenchida, enquanto que as outras posições podem ou não ocorrer. Os componentes que podem ocupar o ataque, o núcleo e a rima podem variar de acordo com a língua em questão. No caso deste trabalho o foco vai estar, basicamente, na diferença entre o molde silábico do português e do inglês.

A pronúncia da sílaba CV, para Schockey (1988 *apud* SIMONATO, 2013, p. 13), parece fazer parte das primeiras produções de estruturas silábicas em crianças, independente de sua língua materna. Ocorre também que, a sílaba mais comum na língua portuguesa é a sílaba aberta CV, diferente do inglês. “O inglês é conhecido por ser uma língua com um potencial para sílabas muito pesadas quando comparada com a maioria das outras línguas do mundo. Uma sílaba de CCCVCCC não é incomum no inglês (*'scrimped, splints'*)” (SCHOCKEY, 1988 *apud* SIMONATO, 2013, p.13).

Segundo Cristófaros-Silva (2010) e Câmara Jr. (2011), no português a estrutura máxima é CCVCC, e existem sílabas com ditongos que são interpretadas como sequências de duas vogais, CCVV'CC. Portanto, a existência de consoantes em posição de coda final, recorrente no inglês, gera muitos problemas para o brasileiro aprendiz de inglês com L2. Simonato (2013) aponta que a representação silábica interna será de uma estrutura que levará o aprendiz a generalizações que influenciarão no *output* e formarão um filtro perceptivo. Esse filtro vai levá-lo a desenvolver estratégias de simplificação silábica semelhantes às efetuadas por crianças no processo de aquisição de primeira língua, dando preferência “à sílaba canônica” CV.

Souza (1998 *apud* BETTONI e KOERICH, 2004, p. 1) diz que, enquanto o PB permite 9 (nove) tipos de sílabas, de V a CCVCC, o inglês permite 24 (vinte e quatro) tipos que vão de V a CCCVCCCC. Essa diferença na estrutura silábica, para Bettoni e Koerich (2004) pode ser uma das principais causas de erros na pronúncia de consoantes finais, especialmente a realização da epêntese. Além disso, elas

consideram que, embora o processo de elisão possa ocorrer pela simplificação silábica de estruturas CVC tornando-as em CV, há pesquisas que sustentam que aprendizes cuja língua nativa é o PB ou o espanhol são mais propensos a produzir a epêntese resultando em CVCV (BAPTISTA e SILVA FILHO, 1997; KOERICH, 2002 *apud* BETTONI e KOERICH, 2004, p. 1).

Silveira (2004) considera que a sílaba é um componente importante no ensino de pronúncia voltado para os brasileiros aprendizes de inglês que enfrentam muitos problemas de pronúncia devido às diferenças entre os padrões silábicos do português e do inglês. Para a autora, esses aprendizes fazem a transferência do padrão silábico da L1 para pronunciar palavras da L2. A isso Silveira (2004) chama de estratégia de simplificação silábica, que é a epêntese, ou seja, a adição de uma vogal a uma consoante em posição de coda como na palavra “*bed*” [] que é pronunciada como [].

De acordo com Silveira (2004), pesquisas indicam que as duas estratégias mais importantes de simplificação silábica na L2 são a elisão e a epêntese vocálica. A elisão acontece quando os falantes eliminam um ou mais segmentos da sílaba como na palavra “*hands*” [] que soa como []. Já nos casos de epêntese, uma vogal é inserida antes ou depois da consoante (SILVEIRA, 2004, p. 91). Como exemplo desses casos temos a palavra “*slogan*” [] que soa [] pelo uso de vogal epentética antes da consoante, e “*take*” [] que soa [] pelo uso de vogal epentética depois da consoante.

O aprendiz de inglês ao transformar CVC em CVCV, pelo acréscimo de uma vogal epentética coloca a palavra nos moldes do PB, como por exemplo a palavra “*pet*” é pronunciada como [] o que leva a confundir com “*petty*”. Por outro lado, de acordo com Ferreira (2007), a sequência CVCV do inglês é percebida e classificada equivocadamente como equivalente à igual sequência do PB. Ao citar Bisol (2000 *apud* FERREIRA, 2007, p. 16), a autora destaca que no PB a estrutura CVCV que contém uma sílaba acentuada indica uma produção de maior duração que a da sílaba átona. Já no inglês, a mudança acontece somente na intensidade. E o aprendiz de inglês, falante de português, ao não perceber as diferenças entre os dois idiomas, não coloca a intensidade e duração esperadas na segunda vogal.

Palavras como “*take*” ainda que terminem foneticamente com uma plosiva dorsal [], possuem a letra “e” ao final de sua forma escrita, o que explica a

epêntese do segmento vocálico ou seja, o segmento epentético em palavras como *take*, *have*, *base* encerradas pela letra “e”, pode ocorrer tanto em função da influência do sistema silábico da L1 sobre o da L2 como pela transferência de conhecimento grafo-fônico-fonológico da L1 para a L2. Contudo, a relação entre a forma gráfica e a produção dos sons da língua é diferente em cada um desses sistemas (ZIMMER e ALVES, 2006, p. 119).

Em inglês, todas as consoantes, com exceção do / /, podem aparecer em posição de fim de palavra, conforme sustenta Silveira (2004), dizendo ainda que:

“...in BP there are severe restrictions regarding the consonants that can appear in word -final position: /r/, /l/, /m/ and /s/, where /r/ tends to be deleted (e.g., comer “eat” []) and /m/ loses its consonantal feature with the preceding vowel assimilating its nasal feature (e.g., bom “good” []) As for /l/, it is generally realized as [w], or more rarely, as [ʃ] (e.g., mal “bad” [] or []). The glides /w/ and /y/ occur without restrictions in word-final position in BP. Due to these constraints on the L1 syllable structure, Brazilian Portuguese speakers tend to resort to the epenthetic vowel /i/ or /e/ (Câmara, 1970) to pronounce consonant clusters not permitted in the L1 (e.g., pacto “pact” []) and the same process takes place in the L2 (e.g., game []).”(SILVEIRA, 2004, p. 24 e 25)³.

Ferreira (2005) aponta que ainda que a sílaba CV (consoante/vogal) ocorra em todas as línguas do mundo, não seria essa a razão de todos os processos fonológicos de reestruturação silábica que acontecem na interlíngua. Cabe aqui dizer que interlíngua é um sistema construído pelo aprendiz durante o aprendizado da L2 e com o auxílio da L1 para analisar os dados recebidos de maneira consciente e subconsciente. No processo de aprendizagem de uma L2, o aprendiz ao interagir com um falante nativo ou mesmo um outro aprendiz de L2 recebe informações sobre as suas produções e ao perceber as diferenças entre o input recebido e o que tem produzido começa a desenvolver a interlíngua. Carlisle (2001 apud FERREIRA, 2005,

³ “...no PB (português brasileiro) há severas restrições no que diz respeito às consoantes que podem aparecer na posição final da palavra: / /, / /, / / e / /, onde / / tende a ser apagado (ex.: comer “eat” []) e / / perde a característica de consoante com a vogal precedente assimilando sua característica nasal (ex.: bom “good” []). Assim como / /, que é geralmente pronunciado como [], ou mais raramente, como [] (ex.: mal “bad” [] or []). Os glides / / e /y/ ocorrem sem restrições na posição final no PB. Devido a estas limitações na estrutura silábica da L1, os falantes do português brasileiro tendem a recorrer à vogal epentética / / ou / / (Câmara, 1970) para pronunciar encontros consonantais que não são permitidos na L1 (ex.: pacto “pact” []); e o mesmo acontece na L2 (ex.: jogo “game” []).” (SILVEIRA, 2004, p. 24 e 25)³. (Tradução nossa.)

p. 26) afirma que é a transferência o fator que causa modificações na estrutura silábica durante o processo de aprendizagem e Ioup (1984 *apud* FERREIRA, p. 26) que diz que mais do que a sintaxe, é a fonologia da interlíngua que está mais sujeita a transferências. Esse aspecto, também é abordado por Scheneider e Schwindt (2010), os quais acreditam que a epêntese vocálica que ocorre na produção do inglês por brasileiros seja reflexo da transferência linguística que ocorre do PB para a interlíngua desses aprendizes.

Ainda que não haja necessariamente um consenso em relação ao que leva o falante de PB a produzir a epêntese ou paragoge, é fato que o fenômeno existe e está presente no processo de aquisição da L2. Sendo assim, o próximo capítulo se presta a explicar esse processo fonológico que está essencialmente ligado à regra do *silent "e"*.

3.3.A Epêntese e a Paragoge

De acordo com Cagliari e Massini-Cagliari (2000), existem vários processos na fonologia do português brasileiro que dizem respeito à inserção de um segmento dentro de palavras. O termo epêntese refere-se ao acréscimo de um segmento à uma palavra. Esse acréscimo pode ser vocálico ou consonantal. Quando a adição de um segmento acontece no início de uma palavra, o termo mais específico para esse processo é prótese. Se o processo de inserção ocorrer no final de uma palavra, recebe então, o nome de paragoge⁴.

O fenômeno fonológico epêntese é uma estratégia recorrente no aprendizado de L2, uma vez que modifica uma estrutura difícil ou diferente do padrão que se adquire com a língua materna. É importante notar que, a epêntese nas palavras pronunciadas por brasileiros aprendizes de inglês ocorre com o som do “i” em vez do

⁴ Apesar de no PB haver definições específicas para cada processo de inserção de segmentos vocálicos, Gomes (2009) diz que percebeu em suas pesquisas que não havia muita variação no uso da palavra *epenthesis* nos textos escritos em inglês mesmo quando o caso era uma paragoge (GOMES, 2009, p.50). Portanto, ainda que se considere que epêntese é um termo que abrange os vários processos de inserção de vogal e consoante às palavras conforme Cagliari e Massini-Cagliari (2000), e que embora o foco específico deste trabalho seja a paragoge, caracterizada pelo acréscimo de um segmento vocálico no final das palavras em inglês, os termos “paragoge ou epêntese” serão frequentemente aqui tratados como semelhantes devido às várias fontes pesquisadas.

“e” existente na grafia dessas palavras. É um processo de neutralização da vogal átona final, que acontece na língua materna. A neutralização, segundo Bisol (2003) é a anulação de traços contrastivos, e no caso do “o” / “u” como em “bolo bolu” ou do “e” / “i” como em “leque – lequi” a opção pela vogal alta “u” e “i” tende a ser regra (BISOL, 2003). Portanto, não só ocorre a epêntese ou paragoge em palavras CVC, por conta da estrutura silábica do português CVCV, na tentativa de uma reparação ou adequação aos moldes da língua materna, mas também percebe-se a influência da L1 quando o falante de português e aprendiz de inglês usa a mesma estratégia de neutralização de vogal nas duas línguas.

Durante a aquisição do PB como língua materna, cerca de 88% das crianças usam o [i] como vogal epentética *default* de acordo com Mezzomo (2004 *apud* SIMONATO, 2013, p. 32). No início do processo de aprendizagem de uma L2, o falante de português usa a paragoge ou epêntese na produção oral. Cardoso (2008 *apud* SIMONATO, 2013, p. 33) diz que quando um aluno iniciante pronuncia, por exemplo “dog[i]”, a dorsal [g] numa palavra monossilábica aumenta a probabilidade de paragoge. Portanto, o contexto fonológico influencia a realização de epêntese.

A produção de vogal epentética é influenciada pelo *silent “e”*, o qual ocorre no final de palavras da língua inglesa. Gomes (2009) traz mais elementos para esse assunto quando cita a pesquisa de Koerich (2002 *apud* GOMES, 2009, p. 43) que sugere que a ortografia tem um papel importante na produção de epêntese. Os dados analisados pela autora citada indicavam que “palavras terminadas em ‘se’ e ‘ze’, ‘me’ e ‘ne’ continham mais índice de epêntese do que as terminadas em ‘s’ e ‘z’, ‘m’ e ‘n’.”

Silveira (2004), ao realizar uma série de pesquisas na área de ensino de pronúncia e fonologia da língua inglesa tinha, entre muitas outras hipóteses, o propósito de verificar a influência da ortografia na produção de epêntese. Para isso, foram testadas as seguintes consoantes: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /f/ seguidas ou não do *silent “e”*. A autora/pesquisadora verificou que a ortografia exerce, sim, um papel importante na frequência de epêntese, uma vez que as palavras que terminavam em consoantes seguidas do *silent “e”* (ex.: *made*) tiveram maior ocorrência de epêntese do que aquelas que não tinham o *silent “e”* na grafia (ex.: *mad*) (SILVEIRA, 2004, p.134).

Ainda que a epêntese seja uma das estratégias de simplificação de estruturas silábicas, Ferreira (2005) diz que esse recurso permite maior possibilidade

de recuperação e distinção lexical do que o apagamento, que gera formas irrecuperáveis e ambíguas de acordo com Abrahamsson (2003 *apud* FERREIRA, p. 32). Ou seja, a possibilidade da recuperação do vocábulo pelo interlocutor é maior quando a epêntese é utilizada. Se a estratégia de simplificação produzida for o apagamento nem sempre será possível recuperar a forma alvo. Arantes (2007) acrescenta mais informação a esse assunto quando diz que o princípio de recuperação ganha maturidade com o desenvolvimento linguístico. Dessa forma, a razão que leva aprendizes de uma L2 a usar epêntese ao invés de apagamento segundo Tarone (1980 *apud* ARANTES, 2007, p. 43) é que a falta de domínio de nível fonético gera a necessidade de simplificação da língua alvo; todavia, já cientes do princípio de recuperação, eles procuram essa simplificação como a estratégia mais adequada. Jenkins (2000 *apud* GOMES E BRAWERMAN-ALBINI, 2014, p. 145 e 146) é enfática ao afirmar que na produção de encontro consonantal, acrescentar um elemento é preferível a um apagamento.

Para Schneider e Schwindt (2010) na aprendizagem de uma língua estrangeira, formas e significados da língua nativa são transferidos através de um processo denominado transferência linguística, termo cunhado por Lado (1957 *apud* SCHNEIDER e SCHWINDT, 2010, p. 17). A existência de um sistema que o aprendiz desenvolve em uma etapa prévia à aquisição plena da língua-alvo e ocorre de forma gradual, é o que Selinker (1972 *apud* SCHNEIDER e SCHWINDT, 2010, p. 17) chamou de interlíngua. A produção da epêntese vocálica é, portanto, a partir da observação feita acima, reflexo da transferência linguística do português brasileiro para a interlíngua desses aprendizes. A esse assunto Schneider e Schwindt (2010) ainda acrescentam que a epêntese na interlíngua deve ser diferenciada da epêntese que ocorre no português que consideram ser um fenômeno fonológico condicionado socialmente e baseado na Sociolinguística. A epêntese da interlíngua, seria a variação de desenvolvimento conforme Beebe (1988 *apud* SCHNEIDER e SCHWINDT, 2010, p. 17). Seriam então dois casos de variação distintos dependendo de fatores linguísticos e extralinguísticos para um mesmo fenômeno fonológico.

Há outros processos fonológicos, além da epêntese, que são usados pelo aprendiz para reparar as sílabas durante o aprendizado de uma LE como, por exemplo, o processo de redução e de apagamento, e desvozeamento, entre outros. Todos esses processos fonológicos, de acordo com Ferreira (2007), ocorrem por diversos fatores como nível de proficiência, grau de formalidade, interferência da L1,

relações de marcações, entre outros.

3.4. O *Silent "e"*

Com exceção de Silveira (2007) e Gomes (2009) que dão maior destaque ao fenômeno do *silent "e"*, os demais autores consultados tratam de explicar os casos de epêntese e paragoge que acontecem pontualmente na produção de aprendizes de inglês falantes do português brasileiro sem fazer menção ao fenômeno e às regras que o regem.

As informações a seguir, dispostas na Figura 1, foram retiradas de sites eletrônicos voltados para os próprios falantes da língua inglesa. A tradução é nossa.

Figura 1 - Funções do *Silent "e"*

As principais funções do *silent "e"* são:

- ❖ O *silent "e"* alonga a vogal que o antecede. Por exemplo, nas palavras "*code*" e "*wine*" o "e" impede que elas sejam "*cod*" e "*win*" ou seja, muda completamente o significado das palavras.
- ❖ [...]mas é conveniente lembrar que toda regra tem suas exceções como é o caso de algumas palavras cujas vogais anteriores não têm o som alongado, a saber: *love, glove, above, have, come, some, none, oven, cover, glove e live* (do verbo viver) [...]
- ❖ O *silent "e"* também pode fazer com que certas vogais consideradas duras como o "c" e o "g" soem mais suaves. Por exemplo, nas palavras "*grace*" e "*age*" nós não temos o som duro de "c" e "g" como acontece nas palavras "*cat*" e "*good*".
- ❖ Nas palavras em inglês, toda sílaba precisa ter uma vogal. Sem o *silent "e"* palavras como "*handle*", por exemplo, violariam uma regra básica do inglês.
- ❖ Ainda, o *silent "e"* evita que palavras do singular pareçam estar no plural.

Portanto, o *silent "e"* não é apenas um empecilho para confundir os aprendizes da língua inglesa. É uma letra que tem várias funções pertinentes.

Fonte : <http://grammar.yourdictionary.com/word-lists/english-words-end-with-silent-e.html>

A seguir, uma lista de palavras com vogais curtas e com vogais longas, ou seja, que integram a regra do *silent "e"*:

Short Vowel Sound	Silent 'E' - Longer Sound
-------------------	---------------------------

at	ate
hat	hate
mat	mate
mad	made
scrap	scrape
pet	Pete
bit	bite
rid	ride
strip	stripe
slim	slime
pin	pine
quit	quite
sit	site
on	one
hop	hope
slop	slope
cop	cope
tap	tape
cap	cape
breath	breathe
cub	cube
tub	tube
us	use
hug	huge
rag	rage

Tabela 1 - Lista de palavras com vogais curtas e longas

Fonte: <https://howtospell.co.uk/magice.php>

A Tabela 1 e a Figura 1 são voltadas ao público falante de inglês como língua materna. O tema *silent "e"* é apresentado frequentemente através da comparação entre palavras de vogais anteriores com sons curtos ou longos cujos sentidos são completamente diferentes. Para o público infantil em fase inicial de alfabetização, o *silent "e"* é apresentado de forma lúdica como *magic "e"* devido à mudança que é capaz de provocar ao ser acrescentado à palavra. É também tema de várias canções pedagógicas tamanha a sua importância dentro da língua inglesa.

Todavia, esse mesmo tema não parece ter a mesma atenção nos livros didáticos ou até mesmo em manuais de pronúncia para falantes de inglês como LE ou L2. Esses materiais usualmente trazem as letras do alfabeto com seus símbolos fonéticos e ilustrações de associações sonoras e listas de palavras. Aspectos fonológicos e suas regras e comparação entre os sistemas fonológicos da língua materna e da língua alvo, por exemplo, poderiam ser de grande valia para auxiliar no ensino da pronúncia da língua alvo, ainda são deixados de lado.

4. ENSINO E APRENDIZAGEM

4.1. Aquisição e Aprendizagem

Os estudos sobre a aquisição de uma segunda língua começaram a se desenvolver a partir do momento em que a Análise Contrastiva - que se preocupava em encontrar possíveis divergências e convergências entre a L1 e a L2 - deixou de ser a base de interpretação da produção do aprendiz e a Gramática Universal passou a ser considerada ao pregar que todos os seres humanos nascem com um conjunto de princípios e parâmetros para adquirir uma língua. Vieram então a análise da performance que considerava os erros e acertos, a análise do discurso, que considerava a interação com outros aprendizes (FERREIRA, 2005).

Em relação à aquisição de L2, Ellis (1985 *apud* BRAWEMAN-ALBINI e GOMES, 2014, p. 21) afirma que há discordância entre os pesquisadores em relação à influência da L1 sobre a L2. Estudos do final dos anos de 1960 enunciavam a existência de uma transferência negativa da L1 para a L2, depois as diferenças entre a L1 e a L2 passaram a ser importantes no processo de aquisição e finalmente consideraram a existência de um sistema diferente da L1 e da L2 que é a interlíngua.

A modificação silábica é um processo muito recorrente na produção de aprendizes de uma L2. Todavia, Ferreira (2007) alerta para uma possível falha na percepção dos segmentos e diz que é muito importante observar a relação entre produção e percepção para compreender como se dá a aquisição de padrões silábicos no aprendizado de uma L2. A atenção do aprendiz ao receber estímulos é crucial para a aprendizagem. “O aprendiz deve estar ciente do *input* linguístico para que ele seja internalizado e apenas o *input* decodificado na memória pode ser transferido para a memória de longo prazo” (BRAWERMAN-ALBINI e GOMES, 2014, p. 25).

Flege (2003 *apud* FERREIRA, 2007, p. 14 e 15) explica que o aprendiz utiliza um mesmo espaço fonológico para a L1 e L2. Outro aspecto pesquisado por Ferreira (2007) ainda em relação à percepção do aprendiz mostra que sons da L2 são percebidos e produzidos corretamente quando que não encontram nenhuma referência na L1. (BEST, MCROBERTS e GOODEL, 2001 *apud* FERREIRA, 2007, p. 15). Estudiosos como Flege, Kuhl e Iverson (1995 *apud* ZIMMER e ALVES, 2006, p.

126) em pesquisa sobre a influência da idade na produção dos sons em L2, defendem a idéia de que as restrições à percepção dos sons da L2 não são resultado da perda de plasticidade por conta do aumento da idade do aprendiz mas sim da experiência linguística prévia.

Em relação ao momento em que o ensino de pronúncia deve ser introduzido durante o aprendizado de uma L2, Derwing e Munro (2015) consideram que já no início do contato com a segunda língua os aprendizes podem conhecer sobre unidades sonoras e entonação, evoluindo gradativamente para conhecimentos de tonicidade até desenvolver consciência sobre os aspectos fonológicos.

4.2. O Ensino Explícito de Pronúncia em L2

Para falar de instrução e ensino explícito da pronúncia é importante para este trabalho mencionar, ainda que de forma resumida, o que Celce-Murcia (2004) escreve sobre as variações metodológicas no ensino de pronúncia considerando o método usado, o foco do ensino e a tolerância a possíveis erros. A autora mostra que no método Tradução e Gramática (*Grammar-Translation*), por exemplo, o professor corrige os erros com relativa tolerância via leitura ou explanação e, portanto, pouca ou quase nenhuma atenção é dada à pronúncia, o que difere de certa forma do Método Direto (*Direct Method*), onde o foco é a precisão e o professor, com certa intolerância que o método exige, corrige os alunos através da repetição. No Método Audiolingual (*Audiolingual*) a pronúncia é enfatizada e ensinada desde o início e o professor corrige o aluno nos exercícios de pares mínimos. Quanto ao método chamado Método Silencioso (*Silent Way*) a precisão é a prioridade e depois a fluência, e não há tolerância com os erros. O professor corrige os alunos usando cartazes, gestos e expressões faciais, e palavras e frases são repetidas exaustivamente até os alunos soarem como nativos. Os métodos Resposta Física Total (*Total Physical Response*) e Abordagem Natural (*Natural Approach*) são métodos tolerantes quanto aos erros e que deixam o aluno confortável para produzir quando estiver pronto, ou seja, dão tempo para o aluno internalizar os sons da nova língua e espera-se com isso, que uma boa pronúncia venha naturalmente. Ainda temos a Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*) cujo foco é a fluência e a precisão é opcional. Aceita

razoavelmente certos erros, mas exige dos alunos participação em tarefas autênticas o que levaria a uma pronúncia adequada após um determinado período. E finalmente o método chamado Sugestopédico (*Suggestopedia*) que trabalha com o aprendizado periférico e dramatização de diálogos. Novas identidades são propostas aos alunos, além de um ambiente relaxante com a intenção de diminuir a inibição e promover a fluência.

Segundo Celce-Murcia (2004), a abordagem imitativo-intuitiva depende da habilidade do aprendiz que pode reproduzir o ritmo e os sons da língua alvo sem instrução explícita e demanda habilidade do modelo a ser imitado. Já a abordagem da análise linguística utiliza o alfabeto fonético, descrições articulatórias, figuras do aparato vocal, informação contrastiva entre outras ferramentas para auxiliar na escuta, imitação e produção. É uma abordagem explícita focada no som e no ritmo da língua alvo.

Pesquisas têm chamado a atenção para a necessidade de um ensino voltado para a instrução formal de aspectos fonéticos/fonológicos, como também comprovado a relevância de tal prática pedagógica. A instrução formal e explícita é pertinente na prática pedagógica ao chamar a atenção para detalhes que os aprendizes possivelmente ainda não tenham percebido. Zimmer e Alves (2006) propõem uma sistematização dos detalhes de aspectos fonético-fonológicos dentro da sala de aula, não só para diminuir o “sotaque” estrangeiro, mas também, para sanar possíveis erros de compreensão.

Em relação à pronúncia Kelly (1969 *apud* CELCE-MURCIA, 2004, p. 2) afirma que filologistas ocidentais e linguistas dedicaram muito mais tempo estudando gramática e vocabulário do que a pronúncia e que por isso a maior parte dos professores de língua lida melhor com a gramática e o vocabulário do que com a pronúncia, que só começou a ser estudada mais sistematicamente no começo do século 20.

Derwing e Munro (2015) apontam que há trinta anos havia pouca estrutura disponível para se ensinar pronúncia, não havia um direcionamento de como proceder a não ser a prática de *drills* e par mínimo. Todavia, no momento atual, pesquisas na área de pronúncia têm sido alvo de interesse de linguistas e se tornará ainda mais importante no futuro.

Silveira (2004) sustenta que a pronúncia deveria ser ensinada em conjunto com outros componentes linguísticos, já nos estágios iniciais do aprendizado

de L2. Ela considera que a instrução explícita é especialmente importante na área da pronúncia e sugere que isso deve acontecer com a ajuda do alfabeto fonético e atividades de pares mínimos, assim como com a comparação e contraste entre os sistemas fonológicos da L1 e da L2. Segundo a autora, os aprendizes precisam ser informados de como essas línguas são diferentes fonologicamente e também precisam ser informados sobre estratégias adequadas para lidar com dificuldades de pronúncia como as diferenças entre vogal e consoante, estrutura silábica e padrões de entonação. Para Flege e Baptista (1987 e 1992 *apud* SILVEIRA, 2004, p. 137) estudos sobre aprendizes de L2 mostram uma tendência de tomar como parâmetro o sistema fonético da L1 e com isso torna-se mais difícil adquirir certas características da língua-alvo. Deixar o aprendiz ciente das diferenças entre os dois sistemas fonéticos, bem como mostrar que uma transferência inapropriada do sistema da L1 pode interferir na comunicação seria uma maneira de motivar na melhora da pronúncia.

Para Silveira (2004), existe uma grande necessidade de pesquisas na área de ensino explícito de pronúncia para que haja mais credibilidade e se possam fazer comparações dos efeitos dessa prática. Ela diz que esses estudos poderiam ajudar educadores a perceber a importância do ensino de pronúncia e também poderiam levar a uma reavaliação e possíveis modificações do material existente nessa área.

Cardoso (2008 *apud* SIMONATO, 2013, p. 33) ressalta que o educador precisa entender que seu aluno iniciante usará a fonética de sua L1 para a produção da L2 e que essa é uma fase gradual e prevista que precisa ser trabalhada de forma adequada para que o aluno adquira o sistema fonológico da língua alvo.

Derwing e Munro (2015), que pesquisaram ampla e longamente sobre a pronúncia da língua inglesa como segunda língua (ESL), afirmam que os estudos sugerem que muitos professores de línguas não se sentem confortáveis ao ensinar aspectos suprasegmentais do discurso que seriam questões de acentuação, entonação e ritmo, por falta de experiência com a língua. Embasados nos estudos de MacDonald (2002 *apud* DERWING e MUNRO, 2015, p. 80) os autores continuam a descrever o universo de professores no que tange ao ensino de pronúncia quando mencionam que o currículo de vários programas de ensino não focava na pronúncia, ao contrário, toda referencia à pronúncia era vaga, e os professores se guiavam intuitivamente pelas noções de inteligibilidade. Ainda, alguns professores não

corrigiam seus alunos a fim de evitar constrangimentos ou interromper a comunicação. MacDonald (2002 *apud* DERWING e MUNRO, 2015, p. 80) concluiu que os professores de língua inglesa seriam beneficiados com treinamentos para ensino da pronúncia e materiais apropriados para essa tarefa deveriam estar à disposição.

Derwing e Munro (2015) defendem ainda que um professor não-nativo pode sim, ensinar pronúncia de uma segunda língua e citam Moussu e Llorca (2008 *apud* DERWING e MUNRO, 2015, p. 82) que disseram que muitos dos chamados falantes nativos podem ser de longe, menos inteligíveis em uma situação global do que falantes de segunda língua proficientes.

Ainda em relação ao ensino de pronúncia e concepções sobre sotaque, Lado (1964 *apud* BRAWERMAN-ALBINI e GOMES, 2014, p. 26) diz que as distorções na produção de sons poderiam ser aceitas desde que não comprometessem o significado das palavras. Kenworthy (1987 *apud* BRAWERMAN-ALBINI e GOMES, 2014, p. 26) defende que só há problema quando há falha na comunicação. Herbert, Jenkins e Jones (2008, 2000 e 2008 *apud* BRAWERMAN-ALBINI e GOMES, 2014, p. 27) concordam que os aprendizes mantêm características fonológicas da língua nativa não apenas por dificuldades mas também por questão de identidade. Cobert (2010 *apud* BRAWERMAN-ALBINI e GOMES, 2014, p. 27) propõe a competência intercultural em substituição à proficiência próxima de um nativo. E ainda cabe acrescentar a concepção de Celce-Murcia (2004) que diz que o sotaque estrangeiro deve ser reduzido mas não erradicado

É importante mencionar o que Gomes e Brawerman-Albini (2014) dizem sobre o ensino da pronúncia. As autoras se baseiam em Walker (2010 *apud* GOMES e BRAWERMAN-ALBINI, 2014, p. 138), para dizer que o ensino de pronúncia pode ter foco na comunicação com falantes nativos - o ensino de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language – EFL*), e é nesse cenário que o ensino das regras do *silent “e”* alcança o seu devido valor para respaldar este trabalho. Há também o foco na inteligibilidade internacional, e no ensino de inglês como língua franca (*English as a Lingua Franca – ELF*) que tem a sua merecida importância mas não está sendo aqui discutido diretamente.

5. DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo fazer um levantamento das informações existentes a respeito de uma regra ortográfica da língua inglesa, que pode oferecer dificuldades na aquisição de inglês como segunda língua, o *silent "e"*. Não houve aqui pretensão de aprofundamento teórico ou pesquisa exaustiva sobre o assunto, visto que trata-se de um trabalho de conclusão de curso de especialização no ensino de línguas estrangeiras modernas.

O fenômeno *silent "e"* relaciona-se diretamente com as áreas de fonética e fonologia que por sua vez abrange os sons, a ortografia e as estruturas silábicas e a pronúncia, que foram contempladas neste trabalho; e a área de ensino e aprendizagem que inclui as formas de aquisição da língua e os processos de instrução explícita, também observados aqui. Todavia, fez-se necessário um breve relato da história da língua inglesa para auxiliar na compreensão do atual cenário em que vivemos.

Vários autores foram consultados, o que leva a uma diversidade de pesquisas e acaba somando conteúdo e informação mesmo que haja diferença nas diversas concepções sobre mesmas questões. É o caso, por exemplo, do conceito de sílaba e as diferentes concepções existentes; ou o caso da epêntese e paragoge que ora são sinônimos, ora são distintos como explicitado na nota de rodapé 4; ou ainda a divergência que alguns autores têm ao associar a transferência linguística como fator influenciador de epêntese ou paragoge e outros que vinculam o fato a um processo natural durante a fase da interlíngua.

O início do trabalho buscou num breve relato sobre a história da língua inglesa a explicação para tamanha diferença entre a escrita e fala existentes na língua inglesa. Em seguida, na estrutura da língua inglesa ao pesquisar sobre a ortografia e os sons, vê-se que há estudos que demonstram os efeitos da ortografia na produção da fala, o que é um fator dificultador quando se tem uma disparidade entre as línguas materna, no caso, o português, e a segunda língua, o inglês. Isso ocorre especialmente com adultos que se apoiam na língua escrita com maior frequência e por terem passado muito tempo construindo suas referências fonológicas de acordo com as estruturas da L1. Conseqüentemente, são eles que têm mais dificuldades com a pronúncia.

Vimos a sílaba, sob uma das possíveis concepções, e as diferenças entre os moldes silábicos principais do inglês e do português. Como exemplo dessas diferenças mostramos que consoantes em posição de coda (ou seja, no final da palavra) são recorrentes no inglês e levam a estratégias de reestruturação durante a produção de L2 pelos aprendizes brasileiros. Uma dessas estratégias é a paragoge ou epêntese (processo de adição de elementos fonológicos ao final ou no interior da palavra) numa tentativa recorrente de adequação aos padrões da língua materna. A paragoge produzida por brasileiros ainda sofre um outro processo, chamado neste trabalho de neutralização, quando o “e” no final das palavras tem som de “i” pela tendência natural da produção de uma vogal mais alta.

A respeito das palavras terminadas em “e”, vimos que a grafia tem influência na produção de vogal epentética apesar da regra do *silent “e”* que diz basicamente, que o “e” final não deve ser pronunciado e que, apesar disso, é de fundamental importância para a compreensão do sentido da palavra na língua inglesa.

Diferentemente, é possível que os próprios falantes nativos de inglês tenham acesso à regra do *silent “e”* desde os primeiros anos de alfabetização, visto que durante a pesquisa para este trabalho, foram encontrados vários *sites* eletrônicos voltados para falantes da língua inglesa que abordavam essa regra. Pesquisas futuras a respeito de material e livros didáticos de inglês poderão confirmar ou refutar essa alegação que ora faço.

Quanto ao ensino explícito da pronúncia, alguns métodos foram mencionados sucintamente e a idéia principal foi de que o cenário na área de ensino de pronúncia tem mudado e se tornará ainda mais profícuo no futuro. Autores que defendem a importância do ensino explícito de pronúncia para aprendizes de inglês como segunda língua concordam que isso deve ser feito logo nos primeiros estágios da aprendizagem para que os alunos entendam as diferenças entre os sistemas fonológicos do português brasileiro e do inglês e para que os aprendizes trabalhem essas diferenças de forma consciente.

6. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da clareza que a regra do *silent “e”* traz tanto para a grafia quanto para a produção oral, a literatura pesquisada menciona o termo *silent “e”* ao tratar de assuntos relacionados à epêntese ou paragoge, aos quais o fenômeno está naturalmente ligado. A regra é mencionada, em geral, por alguns professores para justificar o porquê de uma produção imprecisa na realização da fala. Todavia conhecer e atentar com frequência para essa regra durante o processo de aprendizagem poderia diminuir e até evitar a ocorrência de falhas na pronúncia. É sabido que não se aprende pronúncia com regras, mas sim com *input* correto e uma preparação consciente para perceber as informações. De qualquer forma, é importante a instrução que traz luz a certos aspectos contrastivos entre as línguas, permitindo assim maior precisão na pronúncia e conseqüentemente levando à uma comunicação mais assertiva.

Mais pesquisas na área de fonética e fonologia com foco no ensino de pronúncia são de fundamental importância para promover discussões e validar ou não a necessidade de se explicitar certas regras durante o processo de aprendizagem de uma L2. E além de incluir o ensino de pronúncia no programa de disciplinas com elaboração de materiais específicos, é necessário um treinamento específico de qualificação para que os professores possam conhecer não apenas os sistemas e processos fonológicos da L2, mas também os processos da interlíngua no que tange à pronúncia.

7. REFERÊNCIAS

ARANTES, Violeta T. P. **Perception and production of English final stops by young Brazilian EFL students**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Florianópolis, 2007.

BETTONI, Melissa ; KOERICH, Rosana D. **Percepção Das Plosivas Alveolares Finais Na Interfonologia De Brasileiros**. In: 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004, Florianópolis. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004.

BISOL, Leda. **A neutralização das átonas**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, v. 19, p. 267-276, 2003.

BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; GOMES, Maria Lúcia de C. **Aquisição de inglês como segunda língua - perspectivas teóricas para o ensino de pronúncia**. In: Andressa Brawerman-Albini; Maria Lucia de Castro Gomes. (Org.). O Jeitinho Brasileiro De Falar Inglês - Pesquisas sobre pronúncia do inglês por falantes brasileiros. 1 ed. Campinas - SP: Pontes Editores, v. , p. 19-32, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade**. Revista de Estudos da Linguagem , Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 163-192, 2000.

_____. **Análise fonológica: introdução à teoria e à pratica com especial destaque para o modelo fonêmico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CÂMARA JR, Joaquim M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CELCE-MURCIA, Marianne, BRINTON, Donna M; GOODWIN, Janet M. **Teaching Pronunciation - A Reference Book for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e Fonologia do Português; roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2010.

DELATORRE, Fernanda. **Production and phonological representation of simple past tense -ed by two Brazilian EFL speakers**. In: Andréia S. Rauber; Michael A. Watkins, Rosane Silveira; Rosana D. Koerich. (Org.). *The acquisition of second language speech: studies in honor of professor Barbara O. Baptista*. Florianópolis: Insular, p. 195-220, 2010.

DERWING, Tracey M; MUNRO, Murray J. **Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research**. Philadelphia: John Benjamins, 2015.

ENGELBERT, Ana Paula P. F. **Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa**. Curitiba: IBPEX, 2010.

FERREIRA, Ana Paula P. **A epêntese na produção oral de aprendizes de línguas estrangeiras**. Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização Em Ensino de Língua Estrangeira Mod) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2005.

_____. **Pet ou petty? Diferenças entre sequências CVC e CVCV do inglês por aprendizes brasileiros: Uma análise acústica**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba, 2007.

GOMES, Maria Lúcia de C. **A Pronúncia de Palavras do Inglês com o Morfema ed por Falantes Brasileiros: Uma Visão Dinâmica**. Tese, (doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

_____; BRAWERMAN-ALBINI, Andressa. **A Percepção De Epêntese Vocálica E De Acento De Palavra No Inglês Como Língua Franca**. Revista X , v. 1, p. 135-153, 2014.

MARQUES, Letícia. **Análise diacrônica da Língua Inglesa em textos literários**. Licenciatura em Letras. UEG/UnU de Jussara. 2013. Disponível em: <http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1208/Monografia,_Leticia.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2015 .

SANTOS, Rosana de O. P. dos. ; SCHOENHERR, Otilia A. T. **Ensino Da Língua Inglesa: Pronúncia E Ortografia Na Sala De Aula**. Revista Eletrônica Anais do Encontro de Iniciação Científica , v. 1, p. 1-20, 2009.

SCHNEIDER, André; SCHWINDT, Luiz Carlos. **A epêntese vocálica medial em PB e na aquisição de inglês como LE: uma análise morfofonológica.** Revista Letras de Hoje, v. 45, n. 1, p. 16-26, 2010.

SILVEIRA, Rosane. **The influence of pronunciation instruction on the perception and the production of English word-final consonants.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SIMONATO, Valdete O. **A paragoge na produção oral espontânea de aprendizes de inglês do básico 2: estudo de caso.** Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização no Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015.

ZIMMER, Márcia C; ALVES, Ubiratã K. **A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexão.** Linguagem & Ensino (UCPel), v. 9, p. 101-143, 2006.

Howtospell. Disponível em:<<https://howtospell.co.uk/magice.php>> Acesso em 04 de fevereiro de 2016.

Your dictionary. Disponível em:<[http://grammar.yourdictionary.com/word-lists/english-words-end-with-silent e](http://grammar.yourdictionary.com/word-lists/english-words-end-with-silent-e)> Acesso em 06 de julho de 2016.