

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**  
**DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA**

**VALDETE OLIVEIRA SIMONATO**

**A PARAGOGUE NA PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA DE  
APRENDIZES DE INGLÊS DO BÁSICO 2: ESTUDO DE CASO**

**MONOGRAFIA**

**CURITIBA**

**2013**

**VALDETE OLIVEIRA SIMONATO**

**A PARAGOGUE NA PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA DE  
APRENDIZES DE INGLÊS DO BÁSICO 2: ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, do Departamento Acadêmico de Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia de Castro Gomes

**CURITIBA**

**2013**

Dedico este trabalho ao meu marido e  
filha, pelos momentos de carinho que me  
inspiraram.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus que colocou todas essas pessoas na minha vida para que esta pesquisa se realizasse.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Maria Lúcia de Castro Gomes, pela sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

À minha irmã Rosangela Gonçalves de Oliveira, pelo seu grande conhecimento e que com carinho me apoiou incansavelmente nas horas mais difíceis.

À minha colega e amiga Marta Luchesa que sempre acreditou em mim abrindo as portas do seu curso de imersão para que eu pudesse obter os informantes desta pesquisa, os quais foram fundamentais neste trabalho.

Gostaria de deixar registrado também, o meu reconhecimento em memória aos meus amados pais, ao meu marido e filha e à minha família, pois acredito que sem o apoio deles seria muito difícil vencer esse desafio.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

“O que importa é a busca incansável de formas de alimentar a nossa sede de conhecimentos e de novas soluções.”  
(CASTRO p.20, 2013)

## RESUMO

SIMONATO, Valdete Oliveira. **A PARAGOGUE NA PRODUÇÃO ORAL ESPONTÂNEA DE APRENDIZES DE INGLÊS DO BÁSICO 2: ESTUDO DE CASO.**2013. Número 52. Trabalho de Conclusão de Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Esta monografia parte de algumas questões que nos inquietam quanto ao ensino da segunda língua, como: os alunos utilizam sua língua materna para produzirem a segunda língua? Se utilizam, quais são as estratégias utilizadas? Existe diferença na aquisição da língua inglesa entre os alunos no que diz respeito ao gênero, idade e grau de escolaridade? Nesse sentido, esta monografia tem como objetivo analisar o processo de aquisição da oralidade de alunos brasileiros no processo de imersão, no nível básico de língua inglesa. Com a tentativa de responder essas questões e com base na linguística, usamos os seguintes autores: Zimmer (2008), Gomes (2009), Major (1996, 2010), entre outros. A metodologia usada foi qualitativa, composta de entrevistas individuais gravadas com todos os alunos, e para a análise usamos o *software* PRAAT (Boersma e Weenink). O campo empírico foi escolhido levando-se em consideração o processo metodológico de imersão, a heterogeneidade de: gênero, idade e grau de escolarização. As fontes primárias trouxeram para a pesquisa material empírico relevante, que estão transcritas no capítulo da metodologia, que corroboram com a possibilidade da interferência da língua materna na aquisição da língua inglesa. Nesse sentido, este texto está estruturado da seguinte forma: primeiro, uma introdução que apresenta o problema e justifica a relevância de seu estudo. Num segundo momento, uma reflexão, à luz da teoria, composta por três capítulos: estrutura silábica, paragoge e trabalhos sobre a sílaba na interfonologia. Na sequência, um capítulo descrevendo a metodologia utilizada e, por fim, a conclusão.

**Palavras chave:** Estrutura silábica. Paragoge. interfonologia português/ inglês.

## ABSTRACT

SIMONATO, Valdete Oliveira. **The paragoge in the spontaneous and oral production of English learners from level basic 2: a case study.** 2013. Número 52. Trabalho de Conclusão de Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna) - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2013.

This monograph starts from some questions that make us wonder how the acquisition of the second language occurs, like: do the students use their mother tongue to produce their second language? If so, what are those strategies? Is there any difference in the acquisition of English among students with regard to gender, age and education level? Accordingly this monograph is to analyze the process of oral acquisition of Brazilian learners in the process of immersion in the basic level of English. In the attempt to answer these questions, based on linguistic, the following authors are cited: Zimmer (2008), Gomes (2009), Major (1996, 2010) and others. The methodology was qualitative, consisting of taped interviews with students and the use of analysis software PRAAT (Boersma e Weenink). The empirical field was chosen taking into account the methodological process of immersion, the heterogeneity of: gender, age and level of education. The primary sources brought empirical relevance to the research, which corroborated the possibility of interference of the Portuguese Brazilian language in the acquisition of the English language. Accordingly, this text is structured as follows: first an introduction that presents the problem and justifies the relevance of its study. Secondly, a reflection on the theory, composed of three chapters: syllabic structure, paragoge and the syllable in the interphonology. Next chapter describing the methodology used and finally, the conclusion.

**Keywords:** Syllable structure. Paragoge. interphonology Portuguese/ English.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema do esforço muscular e da curva de força silábica.	18
Figura 2: Constituição básica da sílaba – Inglês (acréscimos nossos)	20
Figura 3: Constituição básica da sílaba – Português	21
Figura 4: Gráfico de Major 1	25
Figura 5: Gráfico de Major 2	26
Figura 6: Espectrograma som da palavra 'at'	31
Figura 7: Espectrograma som da palavra 'bed'	31



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2. ESTRUTURA SILÁBICA</b>	17
2.1 ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO SILÁBICA	17
2.2 PARAGOGE	23
2.3 TRABALHOS SOBRE SÍLABAS NA INTERFONOLOGIA	25
<b>3. METODOLOGIA</b>	29
3.1 ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS	31
<b>4. CONCLUSÃO</b>	33
<b>REFERÊNCIAS</b>	35
<b>APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS</b>	38
<b>APÊNDICE B - ANÁLISE DOS ESPETROGRAMAS</b>	46

## 1 INTRODUÇÃO

No processo de aprendizagem, a produção da fala para aprendizes da língua estrangeira (L2) tem como uma das características a reprodução do som como é percebido. Frequentemente esse processo requer muito esforço por parte do aluno, considerando-se que é preciso entender e praticar sons totalmente distintos aos do inventário de sua língua materna (L1). E o inventário da língua materna exerce muita influência na percepção.

Parte-se do princípio de que não há um consenso teórico no que diz respeito à aquisição da oralidade de uma segunda língua.

Explica Ferreira (2007) que:

Em se tratando da aquisição da fonética e da fonologia de uma L2, acredita-se em duas premissas: a primeira diz que é virtualmente impossível que adultos adquiram a pronúncia de uma L2 igual à de um falante nativo (Burril, 1985), e a segunda é de que a pronúncia é uma habilidade adquirida e não aprendida (Krashen, 1982). Embora essas duas premissas sejam bastante comuns em estudos sobre fonologia, autores como Flege (1987) relacionam a hipótese do período crítico com o fator cognitivo em oposição ao puramente biológico e afirmam que aquela não pode ser testada, pois é difícil isolar a aprendizagem da fala de outros fatores associados à idade. (2007, p 1)

Na área da fonologia muitos dos resultados de pesquisa têm apontado para a transferência da L1 como um dos principais fatores de dificuldade em se atingir um nível de pronúncia próximo do falante nativo. Monahan (2001), citando Gass e Selinker (1994), diz que: “*Second language learners have a tendency to transfer phonological constraints and pronunciations from their first language (L1) into their second language (L2)*”<sup>1</sup>.

No entanto, vários estudos se referem a outras questões importantes que influenciam nos erros de pronúncia. Mayor (1996), Babbista e Silva Filho (1997), Rabello (1997), Koerich (2002) analisaram a fonologia da interlíngua de aprendizes brasileiros da língua inglesa, observando a influência da marcação na produção dos sons da L2.

Destacamos que conhecer a cultura da língua a ser aprendida é também questão importante para uma produção oral acurada da mesma. Por exemplo, quando estudantes brasileiros aprendizes de inglês tentam construir uma frase com base na sua cultura não significa que o seu interlocutor nativo de língua inglesa compreenderá o que lhe foi dito. Isso

---

<sup>1</sup> “Aprendizes de uma segunda língua tendem a transferir restrições fonológicas e pronúncias de sua (L1) para a sua (L2)”. (A tradução desta e de todas as outras citações foram feitas pela autora desta monografia).

acontece porque além da fonética a cultura também compõe esse discurso. Major (2010, p.2) cita uma dessas transferências por alunos brasileiros falantes do português que traduzem literalmente da sua cultura, ou seja, da cultura brasileira para o inglês. Por exemplo, o aluno falante do português brasileiro (PB) diria a seguinte frase: <sup>2</sup>“*Give a kiss to your daughter and a hug to your wife.*” No entanto, uma frase mais apropriada na cultura da língua inglesa seria: <sup>3</sup>“*How are your baby and wife doing?*”

Entende-se que é importante o conhecimento da cultura para a aquisição de uma segunda língua, porém nesta monografia o foco será refletir sobre as questões a luz das pesquisas científicas centradas na Linguística com ênfase na Fonologia. A fluência na pronúncia desses futuros falantes de uma segunda língua necessita que haja uma maior proximidade do construto da mesma, uma vez que o principal objetivo de falar uma segunda língua é que o falante se faça compreender.

Há, no entanto, uma questão a se levar em conta quando se trata de um aprendiz adulto de segunda língua, que o difere substancialmente de uma criança adquirindo a língua materna. O adulto não terá, como a criança, apenas o *input* oral. Muitas vezes o *input* que o adulto recebe é quase que exclusivamente, ou na sua maior parte, a palavra escrita – considera-se aqui aquele aprendiz que conduz seus estudos no seu país de origem. E mesmo num ambiente natural, isto é, num país onde se fala a segunda língua, o adulto alfabetizado terá muito *input* da língua escrita. A escrita da língua portuguesa é mais regular na sua correspondência entre letras e sons, provavelmente deve exercer uma influência muito grande na interlíngua do aprendiz do Brasil.

Segundo Cristóforo-Silva (2010), as sílabas são constituídas de vogais – que representamos por V – e consoantes – que representamos por C. Conforme Cristóforo-Silva (2010) e Mattoso Câmara (2011) no português a estrutura máxima é CCVCC, existindo ainda sílabas com ditongos, interpretados como sequências de duas vogais, CCVV’CC. No entanto há muitas restrições para a existência de consoante em posição de coda. Um brasileiro, ao aprender inglês, terá então em sua representação silábica interna uma estrutura tal que o levará a generalizações que influenciarão no *output*, tanto pela constituição de sua L1, como por restrições de marcação, ambos formando um filtro perceptivo. Este filtro vai levá-lo a

---

<sup>2</sup> “Dê um beijo na sua filha e na sua esposa também.”

<sup>3</sup> “Como estão sua filha e esposa?”

desenvolver estratégias de simplificação silábica muito parecida com as efetuadas por crianças durante a aquisição de primeira língua, dando preferência à sílaba canônica CV.

É com base nas afirmações desses autores que esta pesquisa está centrada, e almeja descrever e analisar a produção de aprendizes brasileiros de um tipo de sílaba muito comum na língua inglesa: CVC, que é uma sílaba fechada, e que ocorre igualmente no PB, mas com severas restrições quanto ao tipo de consoante que compõe a coda. Isso pode se tornar num obstáculo a ser transportado pelo aprendiz brasileiro, pois no inglês existe uma variedade maior de consoantes que podem ocupar a posição de coda silábica. No PB as consoantes na posição final da sílaba não ocorrem com frequência, desta forma é comum ocorrer a inserção de uma vogal extra no final da palavra por aprendizes de inglês falantes da língua portuguesa (CRUZ, 2008 p.134).

O que se pretende verificar nesta pesquisa é se acontece a influência da L1 dos alunos falantes da língua portuguesa ao produzirem inglês na oralidade. Ou, se de alguma forma os alunos constroem sua interlíngua e se constroem hipóteses<sup>4</sup> que os aprendizes criam na tentativa de reprodução dos sons, parecem estar vinculadas aos processos de desenvolvimento inerentes à aquisição ou aprendizagem.

Sendo assim o campo redimensionou o foco inicial da pesquisa para a verificação de que se realmente os alunos, no processo de aquisição da segunda língua utilizam a paragoge no final de sílaba. Os resultados de um estudo como esse podem adicionar a estudos anteriores na compreensão dos processos de aquisição de segunda língua, assim como, de alguma forma, ao verificar esses estudos anteriores e, também se oferecem subsídios a professores de inglês para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no ensino de pronúncia.

A metodologia desta pesquisa se deu pelo questionamento feito pela própria autora, para investigar se na fala espontânea de aprendizes de inglês do básico 2 existe a ocorrência do fenômeno paragoge, ou seja, se houve a alteração da coda silábica de monossílabos terminados em consoantes oclusivas. Como informantes a pesquisadora escolheu um grupo de 5 alunos brasileiros aprendizes de inglês iniciantes no processo de imersão.

---

<sup>4</sup> A construção de hipóteses acontece na tentativa de acerto na generalização, por exemplo quando a criança no processo de aquisição da sua língua materna pode fazer a seguinte associação dizendo “eu fazi” usando o i como marcador do passado. Outro exemplo é quando o aprendiz de inglês generaliza a flexão do verbo no passado utilizando o morfema ED, que é somente empregado nos verbos regulares.

Esses alunos foram entrevistados por perguntas estruturadas fechadas ou semi-fechadas sobre o seu cotidiano para facilitar o entendimento da língua alvo e tentar coletar o máximo de palavras que corroborassem com a hipótese desta pesquisa – a de que o falante brasileiro se utiliza da estratégia de paragoge para reestruturação silábica.

Quanto aos instrumentos para o levantamento de dados linguísticos para a análise, utilizou-se um gravador Panasonic RR-US 300 e o software PRAAT (Boersma e Weenink), para análise de espectrograma em banda larga, que oferece muitas possibilidades de análise acústica<sup>5</sup>. Após ouvir as gravações, foram retiradas do texto as palavras que continham oclusivas em coda, observados os espectrogramas e feita a análise da ocorrência de paragoge.

Este texto apresenta uma breve introdução pontuando o problema e justificando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem por brasileiros falantes da língua portuguesa no início de sua aquisição da língua inglesa. Para fundamentar este estudo, estruturou-se no segundo capítulo duas abordagens, que são: estudos científicos sobre a estruturação silábica, o fenômeno da paragoge e pesquisas que envolvem a silabação à luz da interfonologia. Concluímos nossas reflexões descrevendo a metodologia usada na pesquisa e algumas considerações.

---

<sup>5</sup> O *software* é gratuito e encontra-se na internet, [www.fon.hum.uva.nl/praat](http://www.fon.hum.uva.nl/praat)

## 2. ESTRUTURA SILÁBICA

### 2.1 ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE A ESTRUTURAÇÃO SILÁBICA

Segundo Carr (2005), os morfemas são tipos de representação mental, os quais se apresentam em três propriedades: sintática, semântica e fonológica. A forma fonológica do morfema está na gramática constituída mentalmente pelo falante e existem evidências de que sequências de segmentos são organizados em constituintes fonológicas, da mesma forma como as palavras são organizadas em constituintes sintáticas (tais como sintagmas e sentenças), e uma dessas constituintes é a sílaba.

De acordo com Roach (2009), a sílaba é uma unidade muito importante e que, apesar de as pessoas não conseguirem definir o que é sílaba, elas podem contar quantas sílabas existem em uma palavra ou frase. Contudo, o autor argumenta que se vários falantes de inglês contarem as sílabas de uma mesma frase gravada existirá uma considerável quantidade de desacordos quanto ao número de sílabas dessa frase. Segundo Roach,

[The syllable] may be defined both phonetically and phonologically. Phonetically (i.e. in relation to the way we produce them and the way they sound), syllables are usually described as consisting of a centre which has little or no obstruction to airflow and which sounds comparatively loud; before and after this centre (i.e. at the beginning and the end of the syllable), there will be greater obstruction to airflow and/or less loud sound. <sup>6</sup> (ROACH, 2009, p.56)

Fundamentado em Ladefoged (2011), o termo sílaba nunca foi bem definido, devido à inexistência de um acordo fonético de definição de uma sílaba. Ainda segundo esse autor, parece que todos acham que as sílabas são unidades fáceis de identificar, mas as pessoas que não foram educadas em um sistema de escrita silábica acham muito mais difícil considerar as sílabas como feitas de segmentos (consoantes e vogais).

Mattoso Câmara (2011, p. 53) argumenta que “a sílaba é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação.” Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas. O autor acrescenta que, “normalmente a vogal, como som

---

<sup>6</sup> [A sílaba] pode ser definida fonética e fonologicamente. Foneticamente (i.e. em relação à forma como a produzimos e a forma como elas soam), descrevem-se geralmente as sílabas como constituídas de um centro que tem pouca ou nenhuma obstrução ao fluxo de ar e que soa comparativamente alto ou forte; antes ou depois deste centro (i.e. no início e no fim da sílaba) haverá uma maior obstrução ao fluxo de ar e/ou som menos forte.

vocal mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta e de firme tensão muscular, funciona em todas as línguas como centro das sílabas, embora algumas consoantes, particularmente a que chamamos “sonantes”, não estejam necessariamente excluídas dessa posição”. Na língua portuguesa apenas as vogais funcionam como o centro de sílaba. Já na língua inglesa, em algumas variedades, as sonantes podem funcionar como núcleo de sílabas, por exemplo nas palavras *little e button*.

Segundo Cristóforo-Silva (2010, p. 76), a sílaba é como um movimento de força muscular que atinge seu pico, e que logo começa uma redução gradual dessa força. Podemos observar esse fenômeno no desenho abaixo por Cagliari (1981:101, APUD CRISTÓFARO-SILVA, 2010).

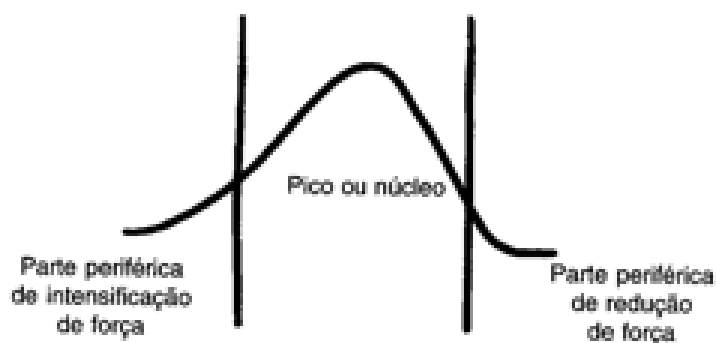


Figura1: Esquema do esforço muscular e da curva de força silábica.

A autora exemplifica utilizando a palavra “atrás” sendo a sílaba final que apresenta a parte periférica à esquerda preenchida por duas consoantes: **tr**, a parte periférica à direita é preenchida pela consoante: **s**, e o pico silábico da sílaba final da palavra “atrás” é a vogal **a** que se encontra entre as consoantes **tr** e **s**. Ainda segundo Cristóforo-Silva (2010), a estrutura máxima de uma sílaba no português é apresentada como CCVVCC, contudo pelo menos uma vogal deve ocorrer em uma sílaba bem-formada do português. Como podemos observar a vogal é o núcleo da sílaba e as consoantes ocupam as partes periféricas. O núcleo ou o pico da sílaba pode receber o acento primário (ou tônico), secundário ou ficar isento de acento (átono) como foi exemplificado pela própria autora (p.77). Essa autora afirma que os núcleos das sílabas em português são preenchidos por segmentos vocálicos (uma das poucas exceções em que uma consoante ocupa o núcleo da sílaba é o sinal de silêncio: ps! /ps/). Uma sílaba do português requer então que a posição da vogal seja preenchida, o preenchimento das posições

consonantais é opcional. Qualquer vogal tônica ou átona do português brasileiro pode ocupar tal posição.

Segundo Carr (2005, p74) a estrutura silábica mais básica na linguagem humana é CV, com uma única consoante em *onset* seguida de uma vogal no núcleo. Ele define cinco tipos de evidências para esta reivindicação, todavia, para a análise desta pesquisa vamos citar somente duas delas.

Primeiramente, tipo CV parece estar nos tipos de sílabas que as crianças primeiro produzem quando elas começam a falar, por exemplo /ba/,/ma/, independentemente de qual seja a sua língua materna. Nesta fase no desenvolvimento da estrutura da sílaba da criança, as sílabas da linguagem adulta com as ramificações do *onset* serão pronunciadas com estruturas de CV. Sendo assim a sílaba mais comum na língua portuguesa é a sílaba aberta CV, o que não é verdadeiro na língua inglesa, como aponta Schockey (1988). “*English is known to be a language with a potencial for very heavy syllables when compared with most other languages of the world. A CCCVCCC syllable is not unusual in English (‘scrimped, splints’)*”<sup>7</sup> (SCHOCKEY, 1988).

A segunda evidência, sugere que consoantes em coda são menos salientes em percepção que consoantes na posição de *onset*. E estudos no sentido de que os seres humanos recuperam formas fonológicas de armazenamentos mentais sugerem uma maior proeminência pelas consoantes de *onset* do que pelas consoantes de coda. Se o falante está procurando por uma palavra em memória do léxico, é mais provável que a procure na base das consoantes de ataque (palavra usada no português para o termo *onset*) do que nas consoantes de coda o qual abundam nas línguas do mundo.

As principais constituintes da sílaba são o *onset* e a rima. Carr (2005) usa a palavra *bile* do inglês como exemplo: o primeiro segmento, /b/ constitui o *onset* de uma sílaba e os últimos dois segmentos /ai/ e /l/ em conjunto constituirão a rima. A rima pode ser subdividida em núcleo e coda. Portanto, na palavra *bile* o ditongo /ai/ constitui o núcleo e a consoante /l/ constitui a coda.

Essa representação é chamada de sílaba fechada por apresentar uma consoante em posição de coda, já a sílaba aberta não contém consoante na posição de coda, como a palavra

---

<sup>7</sup> “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”.



*buy*, que terá o onset /b/ e a rima, que terá somente o núcleo /ai/. Nesse caso a posição de coda não é preenchida e, na representação, recebe o símbolo  $\emptyset$  (vazio).

Como já mencionado, o segmento que ocupa o núcleo de uma sílaba é normalmente uma vogal, por exemplo a palavra *eye* /ai/, que é uma sílaba bem formada. No entanto, segundo Roach (2009), os sons isolados como /m/, que às vezes produzimos para indicar que concordamos, ou /ʃ/ para pedir silêncio, também devem ser considerados como sílabas.

Podemos concluir, de acordo com Carr (2005), que o núcleo pode ser precedido ou seguido por outros segmentos, os quais são as consoantes. Na palavra *aisle* /ail/, por exemplo, o núcleo é seguido por uma consoante em posição de coda, enquanto que na palavra *buy* /bai/ o núcleo é precedido por uma consoante na posição de *onset* e, por último, na palavra *bile* /bail/, o núcleo é precedido e seguido por consoantes em ambas as posições.

Para representar a sílaba, usa-se a letra grega ‘ $\sigma$ ’ (sigma), ‘O’ que representa o *onset*, ‘R’ que representa a rima, ‘N’ que representa o núcleo e ‘C’ que representa a coda. Assim, representamos a constituição básica das palavras no inglês acima mencionadas:

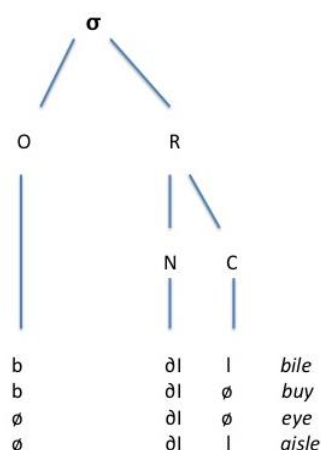


Figura 2: Constituição básica da sílaba – Inglês (acréscimos nossos)

Fonte: Carr, 2005, p. 67

Ainda é possível formar muitas outras sílabas, além das apresentadas por Carr, na língua inglesa, com *onset* em coda complexos – os chamados encontros consonantais, como em ‘bright’ (/br/ em *onset*), ‘piled’ (/d/ em coda), ou ainda ‘spring’ (com /spr/ em *onset* e /ɪŋ/ em coda).

Fundamentado em Fiorin (2011) a constituição básica da sílaba no português é conhecida como CV. Para que possamos comparar a estrutura silábica do inglês, Figura (2) e do português, Figura (3) vamos exemplificar algumas construções de sílabas no português, cuja estrutura irá somente diferenciar quanto a representação da nomenclatura da constituinte:

‘O’ de *onset* no inglês para: ‘A’ de ataque no português, o restante da nomenclatura das constituintes são representados da mesma forma que na constituição básica do inglês.

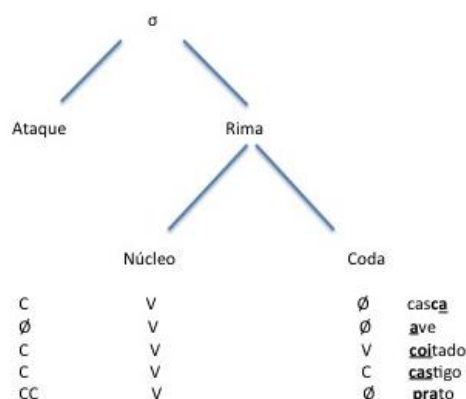


Figura 3: Constituição básica da sílaba – Português

Fonte: Fiorin, 2011, p.212.

Para Fiorin (2011) a vogal preenche o núcleo da sílaba. A consoante (ou consoantes) ou semivogal anteriores preenchem o ataque. A semivogal ou consoante que segue ao núcleo preenche a coda. Como podemos observar as sílabas pesadas preenchem duas posições de rima, enquanto as sílabas leves preenchem apenas uma, ou seja, o núcleo.

Como se pode ver, a estrutura do inglês é diferente da estrutura do português, aquela considerada como mais complexa que esta. Isso porque, principalmente no que se refere à coda, a sílaba do português licencia menos consoantes a ocuparem essa posição. Das 24 consoantes que compõem o inventário fonológico da língua inglesa, somente o som /h/ não é licenciado para a posição de coda, além das muitas possibilidades de encontros consonantais nessa posição, com possibilidades de até três consoantes (SCHOCKEY, 2003; GOMES, 2003, p.49).

É muito importante destacarmos aqui nesta pesquisa que o sistema fonotático do português apresenta várias restrições para consoantes pós-vocálicas. Segundo Mattoso Câmara Jr. (2011) e Cristóforo-Silva (2010), sílabas travadas (fechadas) possíveis no português podem apenas terminar: em /l/, com provável vocalização pela maioria dos falantes; em /R/, com suas diversas variações dialetais; no arquifonema /S/, que pode se realizar como (s, z, ʃ, ʒ) dependendo do ambiente fonológico e/ou da variação dialetal; e no arquifonema /N/, onde a vogal assume a nasalidade e comporta-se como sílaba travada, mas a consoante não existe foneticamente. Se a consoante nasal é eliminada após a nasalização da vogal e, na maioria dos dialetos no Brasil, a lateral é vocalizada, sobram apenas duas consoantes em coda verdadeira no português em sua variedade brasileira, o /r/ e o /s/. Além disso, uma importante

diferença na posição de coda da sílaba da língua portuguesa em relação à língua inglesa é o número bem maior de restrições a encontros consonantais na primeira. Se bem que devem ser consideradas as questões idiossincráticas da fala natural e dos possíveis processos dos falantes nativos que podem levar a casos de vocalização de lateral ou eliminação de consoante nasal após a nasalização da vogal, mesmo na língua inglesa ou, ainda, a simplificação de encontros consonantais em final de sílaba (SCHOCKEY, 2003).

Mesmo assim é inegável que a estrutura silábica da língua inglesa ofereça dificuldades a falantes de língua portuguesa, tanto no que se refere a fatores de transferência da estrutura silábica da primeira língua, como a fatores relacionados a universais linguísticos, sendo a sílaba do inglês mais marcada que a do português. Em estudos sobre a aquisição do português como primeira língua, fica demonstrado que “a estrutura (C)VC apresenta certa dificuldade para os falantes do português em desenvolvimento fonológico, visto que não basta a criança adquirir o fonema em *onset* para que seja produzido em coda” (MEZZOMO, 2004, p.149). Uma das estratégias usadas por crianças durante o processo de aquisição da língua é a epêntese. (GOMES, 2009)

Conforme já mencionado, segundo Cristóforo-Silva (2010) e Mattoso Câmara (2011) no português a estrutura máxima é CCVCC, existindo ainda sílabas com ditongos, interpretados como sequências de duas vogais, CCVV'CC. No entanto há muitas restrições para a existência de consoante em posição do coda. Um brasileiro, ao aprender inglês, terá então em sua representação silábica interna uma estrutura tal que o levará a generalizações que influenciarão no *output*, tanto pela constituição de sua L1, como por restrições de marcação, ambos formando um filtro perceptivo. Este filtro vai levá-lo a desenvolver estratégias de simplificação silábica muito parecida com as efetuadas por crianças durante a aquisição de primeira língua, como vimos anteriormente uma preferência à sílaba canônica CV. No capítulo seguinte trataremos da definição de paragoge.

## 2.2 PARAGOGE

Fundamentado em Cristóforo Silva (2011) a definição de paragoge é “fenômeno fonológico em que um ou mais segmentos são adicionados ao final da palavra. Por exemplo, *ante* → *antes*, *amor* → *amore*.”

Na literatura muitas vezes encontramos a denominação epêntese ao invés de paragoge. Mezzomo (2004) postula que a epêntese é uma estratégia de inserção de uma vogal, cerca de 88% dos casos é inserida a vogal /i/, no final de uma estrutura complexa transformando-a em duas mais simples, como por exemplo, ‘nariz’ → [na.ʹri.zi]. (LAMPRECHT, 2004, p.142)

Segundo Gomes (2009), embora os textos, em sua grande maioria, utilizem o termo epêntese, mesmo se tratando do processo de paragoge, a epêntese se trata do fenômeno da inserção de um segmento no meio da palavra. Por isso, nesta pesquisa utilizaremos a palavra epêntese referindo-nos à inserção de elemento no meio de palavra, e paragoge, no final.

Verifiquemos, então, segundo Fiorin (2011, p.213) que a criança no processo de aquisição de fala antes de adquirir a estrutura silábica CVC, poderá omitir a consoante em posição de coda, substituir por outro elemento, ou pode ainda acrescentar uma V final e ressilabificar a estrutura CVC em CV.CV, como por exemplo: [‘be.su] = berço, [‘lu.zi] = luz. O importante é ressaltar aqui na nossa pesquisa que na aquisição da L1 por crianças falantes do PB na sílaba em posição da coda, a criança omite a consoante ou insere uma vogal, similar à estratégia que ocorre na aquisição da língua inglesa como segunda língua por aprendizes do PB. Sendo que a possibilidade de inserção de uma vogal no final nas palavras do inglês por um falante do PB é muito mais provável, como Gomes (2009, p.51) cita “ a pronúncia do verbo flexionado *lived* [‘lɪvd], sendo pronunciado [‘lɪvɪdɪ] “ Podemos perceber aqui a estratégia do uso de epêntese e paragoge com a intenção de transformar uma estrutura complexa (C)VC em duas mais simples CV. CV.

Segundo Jenkins ( 2000, p. 118), no inglês como língua franca é melhor a paragoge, do que o apagamento de uma consoante, ou seja, a inserção de uma vogal no final de uma (C)VC, pois resulta em um melhor entendimento.

<sup>8</sup>“These studies demonstrate that when speakers are particularly concerned with the phonological intelligibility of their speech, they avoid using assimilatory strategies such as deletion and prefer instead to use strategies such as addition, because of the effect on the recoverability of their words for the listener.” (JENKINS, 2000, p. 118)

O próximo capítulo tratará da reestruturação silábica, através de trabalhos de teóricos sobre a sílaba na interfonologia, que trata a respeito de como as línguas se diferenciam na constituição da sílaba pelos aprendizes de línguas estrangeiras e que irão utilizar estratégias: ou eles irão apagar uma consoante, isto é, na representação de CVC apagando a última consoante ficando somente CV, como em *big*, ficará /bi/, ou acrescentar uma vogal no final de uma CVC que ficará /‘bigi/. E, também nesse capítulo, veremos o que alguns teóricos propõem para uma melhor eficácia na pronúncia no ensino da L2.

---

<sup>8</sup> “Estes estudos demonstram que quando os falantes estão particularmente preocupados com a inteligibilidade fonológica do seu discurso, eles evitam usar estratégias assimilatórias tais como deletar pelo contrário, preferem estratégias de adicionar, para que o ouvinte o compreenda.”

## 2.3 TRABALHOS SOBRE A SÍLABA NA INTERFONOLOGIA

Segundo Gomes (2009) existe uma tendência a sílabas abertas pelas línguas do mundo e as estratégias de simplificação durante a aquisição de sílabas complexas têm sido analisadas nas teorias de aquisição de primeira e segunda língua, acompanhadas de suas mudanças.

De acordo com Brown (2000, p. 5) o que distingue a aquisição da Segunda Língua (L2) em relação a Primeira Língua (L1), é que o aprendiz já conhece uma língua e que, a L1 tem uma grande influência no papel da aquisição da L2.

É mister a importância dos estudos que tratam a respeito do processo de aquisição da L2. Major (1987, Apud GUIMARÃES 2011, p.25-26) propõe seu Modelo de Ontogenia para elucidar o caminho que o aprendiz da L2 percorre. Seu modelo indica que no início do aprendizado a interferência da L1 é muito grande no que tange a aquisição fonética e que com o passar do tempo essa interferência vai diminuindo chegando a zero, como podemos observar na gravura a seguir. Segundo gráfico, o aprendiz inicia seu processo com o grau mais alto de interferência e esse processo passa a decrescer até atingir o grau zero. (MAJOR 1987, p103 Apud, GUIMARÃES 2011, p.25-26)

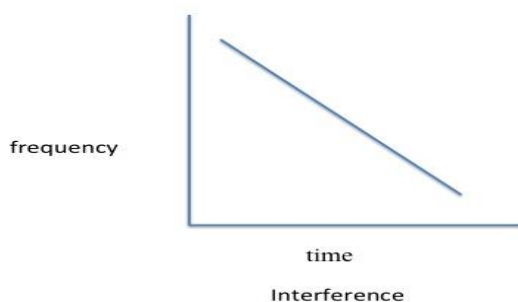


Figura 4: Gráfico de Major 1

No mesmo momento em que ocorre a interferência da L1 ocorre o desenvolvimento, só que acontece o oposto da interferência, pois, iniciará do zero, aumentando durante a aquisição até alcançar um ponto alto na frequência para depois começar a cair, ou seja, o aprendiz está chegando ao fim do processo de aquisição e o processo de desenvolvimento começa a diminuir. Conclui-se com isso que a assimilação das estruturas da L2 já se

consolidaram no falante. Na gravura abaixo, observe a fase de desenvolvimento que inicia no ponto zero e passa a ascender até atingir uma determinada intensidade considerada pelo autor como o pico da fase desenvolvimento, após esse pico o processo passa a descer. (MAJOR, 1987, p. 103 Apud, GUIMARÃES 2011, p.25-26)

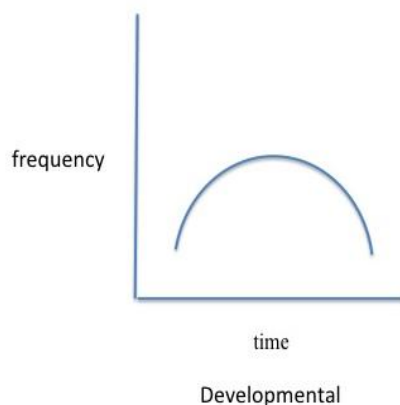


Figura 5: Gráfico de Major 2

Com efeito Guimarães (2011, p.33) diz que Major (1987) constatou a paragoge em uma de suas análises ao utilizar seu modelo de ontogenia, mostrando a dificuldade do falante de português quando pronuncia *dog*: [dɔgi] (interferência) >[dɔgə] (desenvolvimento) >[dɔk] (desenvolvimento) >[dɔg].

Podemos constatar também que Cornelian (2007, p.131) em seu artigo sobre a produção de epênteses como estratégia na fala por aprendizes brasileiros nos níveis do pré-intermediário, intermediário ao intermediário avançado nas palavras em inglês que iniciam com o som de /s/ no que diz respeito a um dos seus resultados ele diz que: “*This result supports Major’s (1986a) Ontogeny Model, in which he claims that erros due to transfer decrease chronologically.*”<sup>9</sup>

Esta pesquisa não visa fundar-se no Modelo de Ontogenia de Major (1987), mas tenta explicar através de estudiosos que a transferência da L1 para a L2 nos períodos iniciais ocorrem.

---

<sup>9</sup> “Esse resultado sustenta o Modelo de Ontogenia de Major (1986<sup>a</sup>) no qual ele propõe que os erros cometidos devido à transferência diminuem cronologicamente.”

Outros pesquisadores que também encontraram a produção de epêntese em falantes brasileiros na aquisição da L2, segundo Gomes (2009), são eles: Baptista e Silva Filho (1997), que apontam em seus resultados a influência dos universais linguísticos e a mudança diacrônica, Koerich (2002) que argumenta, também, o fato de que a ocorrência de epêntese seja influenciada pela marcação dos universais linguísticos e Monahan (2001), que, embora não tenha encontrado a produção de epêntese em seus resultados, postula a transferência da L1 no processo da interlíngua.

Como já mencionados por teóricos, a reestruturação silábica é uma estratégia que o falante de L1 utiliza no processo de aquisição da L2. A análise de produção de palavras com o morfema “ED” do inglês por falantes brasileiros, que é uma característica do sotaque do brasileiro foram feitas por Alves (2004), Delatone (2006), Frese (2006), Gomes (2009). Resultados mostram que existem diversos fatores que podem influenciar a produção com a realização de epêntese. Gomes (2009), por exemplo, analisa fatores como, nível de proficiência, ambiente fonológico e frequência de palavra, entre outros.

Com o objetivo de examinar a realização de epênteses na produção de palavras da língua inglesa com o morfema ED, por falantes brasileiros em vários níveis, Gomes (2009, p.185) apontou que “o ambiente fonológico precedente cruzado com a frequência revelou alguns dados merecedores de análise: por exemplo, nos ditongos, havia o dobro de epêntese nas palavras menos frequentes do que mais frequentes.”

Zimmer, Silveira e Alves (2009) postulam que um dos processos de transferência que os falantes do PB realizam é a paragoge consonantal velar, que o falante ao pronunciar, por exemplo, a palavra “*sing*” [sɪŋ] diria [sɪŋg]. As principais formas de transferências, segundo os autores, podem ser a fonético-fonológica, através das diferenças de sons existentes em ambas as línguas e grafo-fonológica, em que o aprendiz transfere a partir da correspondência que existe entre grafema e fonema de sua L1. (ALVES; BAUER, 2011, p. 290 – 292)

No ensaio de Cruz (2008, p. 149, 150) sobre inteligibilidade quanto a inserção de vogal no final da palavra no discurso de portugueses brasileiros no aprendizado do inglês, constatou que houve a inserção de três tipos de vogais, as quais as classificou por grau da mais inteligível a menos inteligível: (1) [ɪ] reduzido; (2) [i] e (3) [ə].

Cardoso (2008, p.168, 169) afirma que a aquisição do sistema fonológico da L2 é uma variável que ocorre dentro da mente do falante através de um processo sistemático e propõe atividades tradicionais por meio de programas computacionais que podem ser utilizados em



sala de aula para maximizar o ensino da pronúncia da L2, facilitando uma sociabilização realista para esse aprendiz.

Ao falar que o aprendiz falante do português brasileiro quando está no seu processo inicial de aprendizagem da língua inglesa vai passar pelo mesmo processo que o da aquisição de sua língua materna, Cardoso (2008,p.155) afirma que,<sup>10</sup> “if the syllable-final consonant is an obstruent stop, BP opts for the syllabification of the illicit consonant as the onset of the epenthetic vowel [i] – i-epenthesis henceforth. This applies to both native (2a) and loan words (2b)”.

a. BP native words:

/sub+ʒugar/ → [su.bi.ʒu.'gar] ‘to subjugate’

b. Loan words:

/hat dag/ → [‘hatʃi ‘dagi] ‘hot dog’

E ainda concordando com Abercrombie (1963) citado por Leather & James (1996 pp. 269-316) diz que: (CORNELION 2007): “For the majority of school and non-specialist adult learners, a reasonable goal is to be ‘comfortably intelligible’ and to sound socially acceptable” Abercrombie”<sup>11</sup> (1963).

O próximo capítulo será a respeito da pesquisa propriamente dita, descrevendo a metodologia adotada.

---

<sup>10</sup> “Se a sílaba terminar numa consoante oclusiva de coda, o PB opta pela silabação da consoante ilícita como *onset* da vogal epêntica [i] – portanto, epêntese de /ŋ/. Isto se aplica para ambos, tanto para o nativo (2 a) quanto para palavras emprestadas (2 b).”

<sup>11</sup> Para a maioria das escolas e aprendizes adultos não especialistas um objetivo razoável é ser ‘confortavelmente inteligível’ e soar socialmente aceitável.

### 3. METODOLOGIA

Como o objetivo desta pesquisa foi investigar se na fala espontânea de aprendizes de inglês do básico 2 ocorre o fenômeno da paragoge, ou seja, se haveria a alteração da coda silábica de monossílabos terminados em consoantes oclusivas, a pesquisadora escolheu um grupo de 5 alunos brasileiros aprendizes de inglês iniciantes no processo de imersão.

As aulas são ministradas aos domingos, pelo processo de imersão, onde os alunos e professores só falam na língua alvo através da abordagem comunicativa. Esses estudantes já haviam participado de 5 encontros anteriores, correspondentes ao básico 1. É importante salientar que as imersões duram em torno de 9 horas, cada encontro, totalizando 45 horas para cada nível. O grupo, então, havia finalizado o nível do básico 1. A pesquisa foi feita no primeiro encontro referente ao início do básico 2.

Esse grupo era composto de alunos do gênero masculino e feminino, de faixa etária diferentes, variando entre 10 a 60 anos de idade e conseqüentemente de graus de escolaridade que variavam do Ensino Fundamental ao Terceiro Grau completos.

O grupo encontra-se especificado conforme tabela abaixo:

Informante	Gênero	Idade	Grau de Escolaridade
1	Masculino	11	6º ano do Ensino Fundamental
2	Masculino	35	3º grau completo
3	Feminino	10	5º ano do Ensino Fundamental
4	Feminino	34	3º grau completo
5	Feminino	60	3º grau completo

A ideia inicial da pesquisa era verificar, através de perguntas estruturadas fechadas ou semi-fechadas sobre o cotidiano dos alunos, se haveria mudança no *output* num segundo encontro. Ou seja, as perguntas eram relacionadas a atividades rotineiras dos entrevistados com o objetivo de facilitar o entendimento da língua alvo e tentar coletar o máximo de palavras que pudessem oferecer informações sobre o progresso do aluno.

Ao ouvir as gravações, no entanto, percebemos que houve uma produção de paragoge pelos informantes na maioria das palavras terminadas em oclusivas. Constatou-se, então, que seria muito interessante uma análise da paragoge por ser resultado de uma conversa espontânea, uma vez que geralmente esse tipo de análise é feita em fala de laboratório produzida através de leitura de textos ou repetição de palavras e sentenças.

Quanto aos instrumentos para o levantamento de dados linguísticos para a análise, teve-se o cuidado para que fossem confiáveis, e que se levassem a resultados consistentes.

Utilizou-se um gravador Panasonic RR-US 300 que permitiu a transferência dos dados para o computador e o uso do PRAAT (Boersma e Weenink), em espectrograma em banda larga que oferece possibilidades de análise acústica<sup>12</sup>. As transcrições das entrevistas realizadas com os informantes desta pesquisa estão no Apêntese A.

Das gravações, foram retiradas as palavras que continham oclusivas em coda e mesmo as palavras repetidas foram editadas e recortadas com a ajuda do PRAAT. Foram observados os espectrogramas e feita a análise da ocorrência de paragoge. Houve a ocorrência da produção de paragoge em outras palavras, mas vamos focar somente aquelas terminadas em oclusivas.

No quadro abaixo podemos observar as palavras, terminadas em oclusivas, que foram selecionadas da produção dos informantes e analisadas nesta pesquisa. Constatando a incidência das palavras independente das características do grupo, ou seja, gênero, idade e grau de instrução. As palavras que cada informante produziu aparecem na fala de outro informante contendo a mesma inserção de vogal no final de cada uma dessas palavras. Algumas dessas palavras foram produzidas mais de uma vez pelo informante.

Informantes		Palavras			
1	at	bed	bread	eat	
2			bread		salad
3	at			eat	
4		bed			salad up
5	at				salad up

No entanto, é importante realizar outras pesquisas, principalmente quantitativas considerando as variáveis gênero, idade e grau de escolaridade para verificar se esses fatores influenciam na produção de paragoge.

Na sequência será feita uma descrição fonético-acústica de duas das produções. As 28 palavras analisadas em que ocorreram as paragoges, as que continham oclusivas em coda, são analisadas no Apêndice B.

---

<sup>12</sup> O *software* é gratuito e encontra-se na internet, [www.fon.hum.uva.nl/praat](http://www.fon.hum.uva.nl/praat)

### 3.1 ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS

Podemos observar no espectro abaixo, que a pronúncia da palavra *at* do informante 3 ao falar “*I get up... uh... at six, uh, five forty-five.*”, é produzida com o acréscimo de uma longa vogal ao final da palavra ‘at’ → [ɛtə], bem alongada que parece ser uma estratégia para dar continuidade ao seu pensamento.

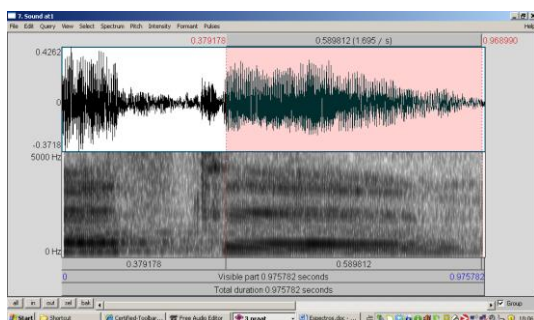


Figura 6: Espectrograma som da palavra ‘at’

[ɛtə]

No espectro, abaixo, do informante 4 ao pronunciar a palavra ‘bed’ → /bed/ acrescenta a vogal /ɪ/ no final de uma consoante oclusiva em coda, transformando-a em [‘bedɪ] ao dizer “*I bed eleven hours.*”

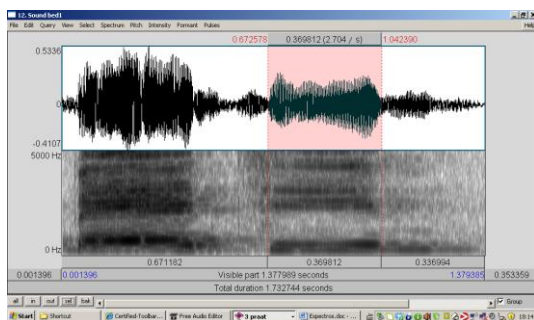


Figura 7: Espectrograma som da palavra ‘bed’

[‘bedɪ]

Após analisarmos as 28 palavras que continham oclusivas em coda, percebemos que em 20, ou seja, em 71,43%, delas houve a inserção da vogal [ɪ], enquanto que nas 8 palavras restantes, ou 28,57%, parece ocorrer a inserção de um [ə] alongado dando a impressão de que o falante utiliza este recurso para pensar no que irá dizer na sequência de sua fala. Portanto, em 100% das produções, ou seja, das 28 palavras analisadas, foi inserida uma vogal. Não foram analisadas as palavras em coda em que não tenha ocorrido a inserção de vogal.

Fundamentado em Mezzomo (2004), que diz que a inserção da vogal [i] ocorre na maioria das vezes (88%), e que essa é a vogal epentética *default* no português, por crianças do PB no processo de aquisição da sua língua materna. Segundo Zimmer (2007, p.113) em sua seleção de itens de transferência do PB no processo fonético fonológico através da leitura em língua inglesa, a autora apresenta em Tarone Apud Zimmer (1987) ‘schwa paragógico – epêntese de vogal [i] ou schwa [ə] a obstruintes em posição final (plosivas, fricativas e africadas). (TARONE, 1987). Ex: [dogi] em vez de [dog]’.

Podemos perceber pelos resultados desta pesquisa, que em 71,43% das palavras que os informantes falaram foi inserida a vogal [i] no final das palavras oclusivas em coda, muito similar com a aquisição da L1. E, nos 28,57% das palavras onde ocorreu a inserção de um som [ə] alongado no final das oclusivas em coda, pareceu ser uma estratégia que o falante utilizou para formular seu pensamento a respeito do que ele iria dizer na sequência da sua fala, mas como estamos analisando somente a paragoge, esse processo não será analisado. Percebemos através deste estudo que houve uma transferência da L1 para a L2 por todos os falantes.

## 4 CONCLUSÃO

Zimmer & Alves (2008, p.45) postulam que a generalização é fundamental para a aprendizagem. O que eles querem apontar é que o aluno, ao aprender uma outra língua, vai utilizar sua L1 e que esse processo pode ocorrer de duas formas, na conversação, ou seja, na produção oral da L2 e na leitura oral. Ainda, segundo Zimmer & Alves (2008) essas duas formas são muito difíceis de separar devido a alta interação do processo cognitivo que ocorre na mente humana (Zimmer & Alves, 2006; Zimmer, Silveira & Alves, in press).

Ainda corroborando com essa ideia, na tentativa de achar respostas a respeito do caminho que leva o aprendiz falante do português brasileiro a produzir a oralidade na L2, Cardoso (2008, p.163) diz que o educador deve estar ciente que seu aluno iniciante usará a fonética de sua L1 para a produção da L2, enfatizando que essa é uma fase gradual e prevista. E que através de um procedimento adequado de aprendizagem e a exposição a L2, o qual o aprendiz terá no transcorrer do seu aprendizado, ele adquirirá o sistema fonológico da língua alvo.

Conforme visto, o uso do paragoge ou epêntese na produção oral do inglês básico por alunos falantes do português brasileiro é uma estratégia utilizada no processo de aquisição da L2. E que segundo Cardoso (2008, p.163) é só o início do processo de desenvolvimento do aluno. O autor utiliza um exemplo de que quando um aluno iniciante pronuncia “dog[i]”, essa pronúncia além de estar na fase de desenvolvimento, a dorsal [g] numa palavra monossilábica mostra um certo grau de dificuldade para o aprendiz, que aumenta a probabilidade de paragoge.

Devido à produção de paragoge em palavras com oclusivas em coda pelo grupo, pode-se levantar a hipótese de que o processo da passagem da L1 para a L2 se assemelha com a aquisição da fala da criança, a qual produz no seu inventário linguístico, por exemplo, ‘oto’ ao invés de ‘outro’ e ‘coto’ por ‘biscoito’, cf. Mollica (1999) e Oliveira(2002).(Apud MOLLICA, 2003, p.20) onde os processos de cancelamentos ou inserção de segmentos em estruturas silábicas quase não apresentam alternância nos primeiros estágios.

Retornamos, então, às perguntas que nos levaram a esta pesquisa, se a língua materna influencia a produção da segunda língua? Se influencia, quais são essas estratégias usadas pelos aprendizes? Existe diferença na aquisição da língua inglesa entre os alunos no que diz respeito ao gênero, idade e grau de escolaridade?

Quanto às duas primeiras perguntas, podemos perceber que todos os informantes desta pesquisa tiveram influência da L1 para produzirem a sua L2 e que a estratégia foi a inserção da vogal [i] no final de 71,43% das palavras que continham oclusivas em coda. Nos 28,57%, parece ter sido inserida uma longa vogal /ə/.

Em relação às variáveis inicialmente levantadas, o gênero, a idade e o grau de escolaridade não foram consideradas, porque todos os informantes realizaram a paragoge. Pode-se, então levantar a hipótese de que o grande fator de influência na produção de paragoge é a L1. No entanto, é importante realizar outras pesquisas, principalmente, quantitativas com as variáveis gênero, idade e grau de instrução para verificar se influenciam na produção.

Esta pesquisa pode nortear outras possibilidades de análise por se tratar de uma conversa espontânea. Sugere-se uma nova proposta de pesquisa no âmbito da aquisição da L2 por um grupo composto de informantes com o mesmo perfil deste estudo de caso. Ou seja, diferente faixa etária, contemplando os dois gêneros e diferentes graus de escolaridade, em grupo de imersão. Esta indicação de uma nova análise é porque constatou-se a inserção de vogal em sílabas com consoantes finais no inglês em conversa espontânea. Para verificar se a hipótese da continuidade do fenômeno da paragoge, ou se haverá uma diminuição até chegar num apagamento da vogal, é necessário uma pesquisa a longo prazo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratã, K. **O papel da Instrução Explícita na Aquisição Fonológica de Inglês como L2: Evidências Fornecidas pela Teoria da Otimidade.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma discussão conexionista sobre a explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: dados de percepção e produção da plosiva labial aspirada do inglês.** In: POERSCH, José M. *Processamento da linguagem e conexionismo.* Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2007.

ALVES, Ubiratã, K. & BAUER, D. A. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, V.14, n2, p. 287 – 314, jul. /dez. 2011. <http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/29>. Acesso 27/02/2013.

BAPTISTA, B. & SILVA FILHO, J. **The Influence of Markedness and Syllable Contact on Production of English Final consonants by EFL Learners.** In *New Sounds 97 – Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech.* University of Klagenfurt, 1997.

BROWN, C. **The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult.** In: Archibald, J. *Language acquisition and linguistic theory*, Blackwell Publishing, 2000.

CARDOSO, W. **Word-final stops in Brazilian Portuguese English acquisition and pronunciation instruction.** *Ilha do Desterro, Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais.* Florianópolis: Editora DAUFSC, Santa Catarina. N° 55, Jul/Dez. 2008.

CASTRO, M. C. **A mágica da Educação.** *Revista Veja.* Editora ABRIL, São Paulo. N°10, Mar. 2013.

CARR, Philip. *English Phonetics and Phonology: an introduction.* UK Copyright, Designs, and Patents Act, 2005.

CORNELIAN, D. *Brazilian Learners' Production of Initial /s/ Clusters: Phonological Structure and Environment.* FUSC, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.



CRUZ, C. N. *Vowel insertion in the speech of brazilian lerners of english: a source of unintelligibility?* Ilha do Desterro, Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais. Florianópolis: Editora DAUFSC, Santa Catarina. N° 55, Jul/Dez. 2008.

DELATORRE, Fernanda. **Brazilians EFL Learners Production of Vowel Epenthesis in Words Ending in ñed.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, Ana Paula P. *Pet or Petty? Diferenças entre Palavras CVC e CVCV do Inglês por Aprendizes Brasileiros: Uma Análise Acústica.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística.** Editora Contexto, 2011.

FRESE, Rudinei A. **The Relation between Perception and Production of Words Ending in ñed by Brazilian EFL Learners.** Unpublished Master Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GOMES, M. **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.

GUIMARÃES, Flávia Isabel da Silva. **Aquisição do português como L2 por falantes de espanhol: uma experiência com o modelo de ontogenia.** 2011. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-21052012-093406> . Acesso em: - 16/01/2013.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language: New models, New Norms, New Goals,** Oxford University Press, 2000.

KOERICH, R. **Perception and Production of Word-Final Vowel Epenthesis by Brazilian EFL Students,** Tese de Doutorado, UFSC Florianópolis, 2002.

LADEFOGED, Peter and Johnson, Keith. **A Course in Phonetics.** Wadsworth, Cengage Learning, 2011.

LAMPRECHT, Regina Ritter **Aquisição Fonológica do Português,** Porto Alegre, Artmed Editora S.A., 2004.

LEATHER, J & JAMES, A. **Second Language Speech** In W. C. Richie, & T. K. Bhatia (Eds.). Handbook of second language acquisition (pp. 269-316) San Diego: Academic Press, 1996.

MAJOR, R. **Markedness in Second Language Acquisition of Consonant Clusters**. In BAYLEY, R. & PRESTON, D. (Org.) *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. John Benjamins Publishing Co. Philadelphia. 1996.

MAJOR, R. **Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second-language phonology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, Associates, Inc. Publishers, 2010. Acessado em: [http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MF7vy3m\\_MEkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=ontogenia+de+major&ots=qa6HP2DWWG&sig=yRpFMZy0KShBdj75FDDiAS3yroU#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MF7vy3m_MEkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=ontogenia+de+major&ots=qa6HP2DWWG&sig=yRpFMZy0KShBdj75FDDiAS3yroU#v=onepage&q&f=false) em 16/01/2013.

MATTOSO, Câmara J. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Editora Vozes. Petrópolis, 2011.

MONAHAN, P. *Evidence of transference and Emergence in the interlanguage* (DOC 444-0701). Rutgers Center for Cognitive Science. Disponível em: <http://roa.rutgers.edu> [03 de abril de 2013].

RABELLO, J. The acquisition of English Initial /σ/ Clusters by Brazilian EFL Learners. In *New Sounds 97 – Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* University of Klagenfurt, 1997.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. Cambridge University Press 2009.

SHOCKEY, L. **Second Patterns of spoken English**. Blackwell Publishing. Oxford 1988.

ZIMMER, M. C. **Um estudo conexionalista da transferência do conhecimento fonético-fonológico do português brasileiro para o inglês na leitura oral**. In: POERSCH, José Marcelino; ROSSA, Adriana. (Org.). *Processamento da linguagem e conexionalismo*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007, p. 105-154.

ZIMMER, M. C. & ALVES, U. K. **On the status of terminal devoicing as an interlanguage process among Brazilian learners of English** *Ilha do Desterro*, Revista de Língua Inglesa, literaturas em inglês e estudos culturais. Florianópolis: Editora DAUFSC, Santa Catarina. N° 55, Jul/Dez. 2008.

## **APÊNDICE A - Transcrição das Entrevistas**

## Apêndice A

Oral básico 2

Data da gravação: 06/05/12

Sujeito: S1

Tempo total de gravação: 03 min 38 seg

- 1 Int. So what's your name?
- 2 S1 My name is S1.
- 3 Int. How old are you S1?
- 4 S1 Eh, eh, eleven.
- 5 Int. where are you from?
- 6 S1 I'm from.../1min
- 7 Int. Are you from here, Curitiba?
- 8 S1 Colombo.
- 9 Int. Do you study?
- 10 S1 Yes.
- 12 Int. Where do you study?
- 13 S1 João Ribeiro.
- 14 Int. What time do you usually get up?
- 15 S1 Eh, eh...**eight, eight o'clock.**
- 16 Int. How do you go to school?
- 17 S1 By bus.
- 18 Int. Where do you eat lunch?
- 19 S1 uh...**at** home.
- 20 Int. What do you usually eat for lunch?
- 21 S1 **eat**..rice,..chicken...
- 22 Int. Do you go to the gym?
- 23 S1 Play soccer.
- 24 Int. Where?
- 25 S1 At school, **at**,...uh...**at** Vasco.
- 26 Int. Who makes dinner? Your mother? Father?
- 27 S1 Makes dinner at home?...mother and father make dinner.
- 28 Int. What do you usually eat for dinner?
- 29 S1 Coffee, **bread**, ham, and cheese.
- 30 Int. What time do you usually go to bed?
- 31 S1 Bed...I go to the **bed**...10.

## Oral básico 2

Data da gravação: 26/05/12

Sujeito: S2

Tempo total de gravação: 04 min 20 seg

- 1 Int. What's your name?
- 2 S2 My name is S2.
- 3 Int. How old are you S2?
- 4 S2 I'm thirty-six years old.
- 5 Int. And where are you from?
- 6 S2 I'm from Curitiba.
- 7 Int. Do you work S2?
- 8 S2 Yes, I work.
- 9 Int. Where do you work?
- 10 S2 I work (cough) at a office. I'm engineer, civil engineer.
- 11 Int. So, you work at an office. You have an office and you work there.
- 12 S2 Yes.
- 13 Int. What time do you usually get up in the morning?
- 14 S2 Six hour.
- 15 Int. How do you go to work? Do you go by car, by bus, on foot?
- 16 S2 By car, uh, by car.
- 17 Int. Where do you eat lunch normally?
- 18 S2 Eh, (cough) normally eh, one hour p.m.,
- 19 Int. But where?
- 20 S2 Restaurant.
- 21 Int. What do you usually eat for lunch?
- 22 S2 I don't understand.
- 23 Int. You don't understand? Ok, I usually eat rice, beans, salad, meat.
- 24 S2 For lunch? **Salad**, rice, eh, beans.
- 25 Int. Do you like fish?
- 26 S2 So, so. Meat, meat.
- 27 Int. So uh, do you go to the gym? Like, do you exercise?
- 28 S2 No, Dancing.
- 29 Int. It's an exercise. Where do you go dancing?
- 30 S2 Dance school. Tatiana's school.

- 31 Int. Do you make your own dinner or does she make dinner at home?
- 32 S2 I don't dinner.
- 33 Int. Ah, you don't have dinner. So, you never eat at dinner time?
- 34 S2 Coffee.
- 35 Int. Only coffee?
- 36 S2 **Bread** with margerine.
- 37 Int. What do you usually do after dinner?
- 38 S2 Watch TV, eh, **internet.**
- 37 Int. What time do you go to bed?
- 38 S2 Normally, eh, midnight.

### Oral básico 2

Data da digitação: 06/05/12

Sujeito: S3

Tempo total de gravação: 03 min 33 seg

- 1 Int. What's your name?
- 2 S3 My mane is S3.
- 3 Int. How old are you?
- 4 S3 I'm ten years old.
- 5 Int. Where are you from S3?
- 6 S3 I'm from São José dos Pinhais.
- 7 Int. Do you study?
- 8 S3 Yes, I study.
- 9 Int. Where do you study?
- 10 S3 I study in eh, Medianeira school.
- 11 Int. What time do you usually get up?
- 12 S3 I get up uh, **at** six uh, five forty-five.
- 13 Int. How do you go to school?
- 14 S3 I go to school **at**, six forty.
- 15 Int. And how do you go to school?
- 16 S3 How?
- 17 Int. Yes, do you go by bus by car?
- 18 S3 By car, yes
- 19 Int. Okay, and Where do you eat lunch?
- 20 S3 I eat lunch eh **at**, my grandmother's house.

- 21 Int. And what do you usually eat for lunch? Usually, what do you  
22 usually eat for lunch, some examples.
- 23 S3 Eh, the.
- 24 Int. What do you usually eat for lunch?
- 25 S3 Chiken.
- 26 Int. Chiken? What else? Just chicken?
- 27 S3 Uh, uh rice and beans.
- 28 Int. Okay, do you go to the gym? Do you know? To workout? To  
29 do  
30 exercices?
- 31 S3 No, I don't.
- 32 Int. Okay, uh, do you make your own dinner?
- 33 S3 Eh, (cough).
- 34 Int. Okay, when you are at home do you make your own dinner?
- 35 S3 No, my mother makes my dinner.
- 36 Int. What do you usually eat for dinner?
- 37 S3 Uh, I, eh...
- 38 Int. Like snacks or do you have dinner properly like rice, beans  
39 salad?
- 40 S3 No, I eat dinner eh, coffee and milk.
- 41 Int. Okay, just a snack?
- 42 S3 Yeah.
- 43 Int. What do you usually do after dinner?
- 44 S3 Eh...
- 45 Int. What do you usually do after dinner?
- 46 S3 I, uh, I don't understand.
- 47 Int. You have dinner.
- 48 S3 Yes.
- 49 Int. What do you usually do after dinner? Do you watch TV or read  
50 a book?
- 51 S3 I take a shower, I study and I sleep.
- 52 Int. Okay, so and then, what time do you usually go to bed?
- 53 S3 I go to bed at ten or so or eleven.

## Oral básico 2

Data da gravação: 26/05/12

Sujeito: S4

Tempo total de gravação: 4 min 07 seg

- 1 Int. What's your name?
- 2 S4 My name is S4.
- 3 Int. How old are you?
- 4 S4 I **old.**
- 5 Int. Ok, where are you from?
- 6 S4 I'm from Curitiba.
- 7 Int. Do you work?
- 8 S4 Yes, I work in Britânia.
- 9 Int. So, What time do you usually get up?
- 10 S4 I get **up** in six hours.
- 11 Int. Ok. When you are at home, in the morning what time do you
- 12 usually get up?
- 13 S4 I get up in six hours.
- 14 Int. At six, uh, very early in the morning.
- 15 S4 Very early.
- 16 Int. So, uh, how do you go to work? By car, by bus on foot?
- 17 S4 I go di car. By car. I go by car.
- 18 Int. Where do you eat lunch?
- 19 S4 I have breakfast in six hours.
- 20 Int. Ok, breakfast at six, but where do you eat lunch?
- 21 S4 Eleven hours, ten hours.
- 22 Int. Where do you eat lunch?
- 23 S4 Lanchonete, **restaurante.**
- 24 Int. What do you usually eat for lunch?
- 25 S4 I eat various.
- 26 Int. Many things, like what for example?
- 27 S4 **Salad**, meat, fish, eggs, eventually.
- 28 Int. Eventually. So, do you make, do you cook your own dinner?
- 29 S4 No
- 30 Int. No? Do you buy food?
- 31 S4 Do you buy food.



- 32 Int. What do you usually eat for dinner?  
 33 S4 Eh, Fish, **salad**, sandwich.  
 34 Int. What do you usually do after dinner?  
 23 S4 I watch TV, I dancing, I sleep, I take a shower.  
 24 Int. What time do you usually go to bed?  
 25 S4 I **bed** eleven hours.

## Oral básico 2

Data de gravação: 06/05/12

Sujeito: S5

Tempo total de gravação: 4 min 25 seg

- 1 Int. So, what's your name?  
 2 S5 My name is S5.  
 3 Int. How old are you S5?  
 4 S5 I...My age is sixty years.  
 5 Int. Okay, uh, where are you from S2?  
 6 S5 I'm from Paraná eh, the city eh, Maria Helena city.  
 7 Int. Okay, do you work?  
 8 S5 Yes, very, very.  
 9 Int. Very much, okay, uh, where do you work?  
 10 S5 I'm, I **work at** eh, accounting. Conta Sul, accounting,  
 12 Int. Conta Sul is the name of the place?  
 13 S5 Yeah.  
 14 Int. What time do you usually get up?  
 15 S5 I get **up** early, six o'clock.  
 16 Int. Good. And uh, How do you go to work? Do you go by car by  
 17 bus?  
 18 S5 No walking, no walking is very near, is very near from my  
 19 **house**.  
 20 Int. That's nice to exercise.

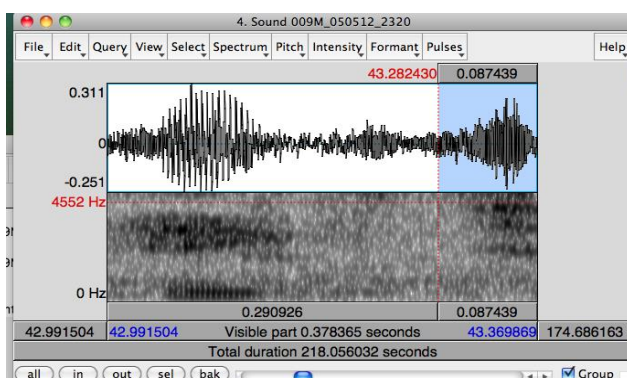
- 21 S5 Yes.
- 22 Int. So, where do you eat lunch?
- 23 S5 Uh, usually twelve o'clock.
- 24 Int. Okay, but where? You eat lunch at twelve.
- 25 S5 My house, my home.
- 26 Int. Uh, what do you usually eat for lunch? What do you usually eat
- 27 For lunch?
- 28 S5 My musu is rice, beans, uh.
- 29 Int. Do you like salad?
- 30 S5 Yes, yes I need but, but, salad, meat.
- 31 Int. Okay. Uh, do you go to the gym? To work out?
- 32 To do exercises?
- 33 S5 Yes, I swim. I musculation. I walk. I love and I need
- 34 Int. So, where do you go to the gym?
- 35 S5 Every day.
- 36 Int. Okay, every day you go to the gym, but where? Is there a
- 37 place?
- 38 S5 I'm going to academy. São José place.
- 39 Int. Do you make your own dinner?
- 40 S5 No, no, my mother. Is very, very good.
- 33 Int. Nice. Uh, What do you usually eat for dinner?
- 34 S5 Often, I go to the lunch, no dinner.
- 35 Int. It's like a snack?
- 36 S5 Yeah, coffee.
- 37 Int. What do you usually do after dinner?
- 38 S5 I watch TV, I listen to the music, I read a book a romanci.
- 39 I like very, very much.
- 40 Int. So, what time do you usually go to bed?
- 41 S5 I go to the bed, uh, eleven o'clock, eleven, ten. It's depends.

## **APÊNDICE B - Análise dos Espetrogramas**

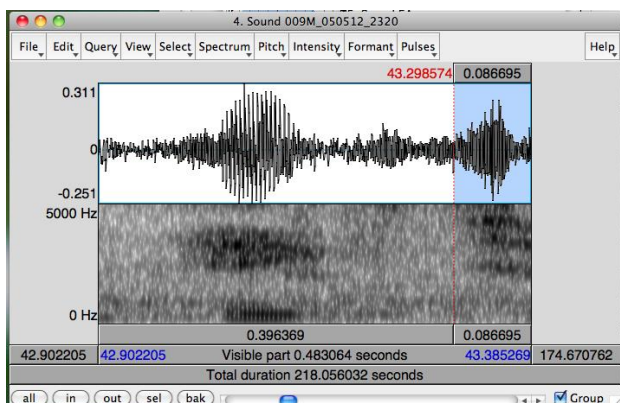
Considerando que todos os informantes desta pesquisa apresentaram a mesma estratégia de reestruturação silábica, ou seja, a inserção de uma vogal paragógica (/i/ ou /ə/ ) após uma consoante oclusiva em final de palavra, apresentam-se abaixo as frases produzidas com as palavras em destaque e os espectrogramas dessas palavras seguidas pela transcrição fonética. Observa-se em destaque no espectrograma a vogal adicionada.

## Informante 1

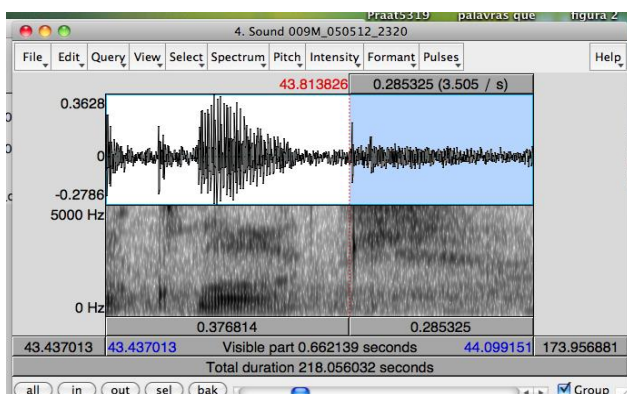
### 1-Eh, eh, eight, eight, o'clock.



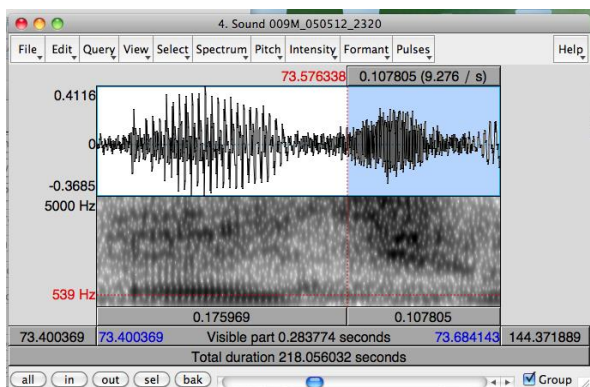
#### Eight 1 - [ˈeɪti].



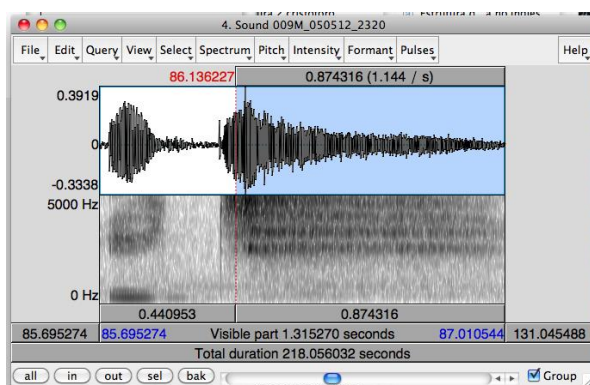
#### Eight 2 - [ˈeɪti].



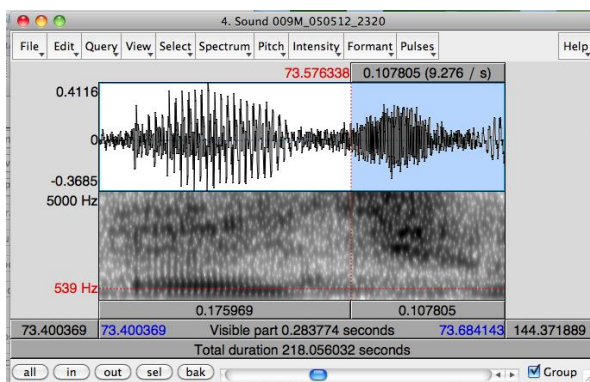
#### o'clock - [oʊ'clocki]

2- -Uh...at home.

At 1 - ['ət̪i]

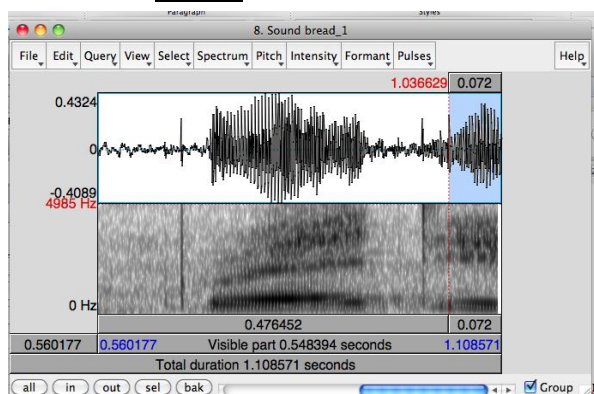
3 - -Eat, rice and beans.

Eat – ['it̪i:]

4 - At school, at..uh...at Vasco.

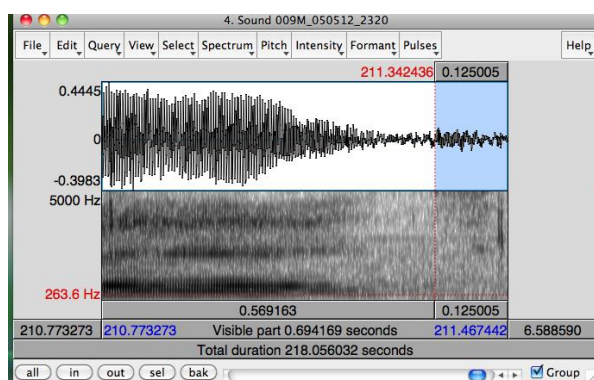
At 2 - ['ət̪i]

5 - Coffee, **bread**, ham, and cheese.



Bread - [ˈbrɛdʒi]

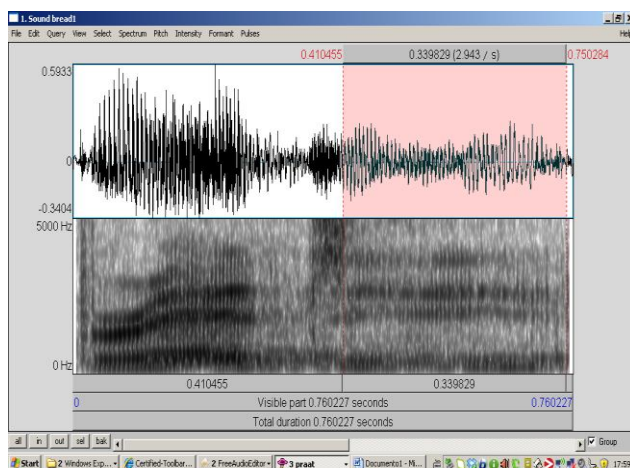
6 - *-Bed...I go to the **bed**...10.*



Bed - [ˈbɛdʒi]

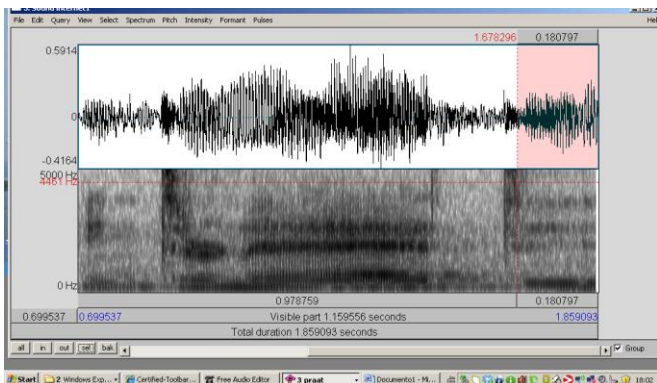
Informante – 2

1 - *-**Bread** with margerine.*



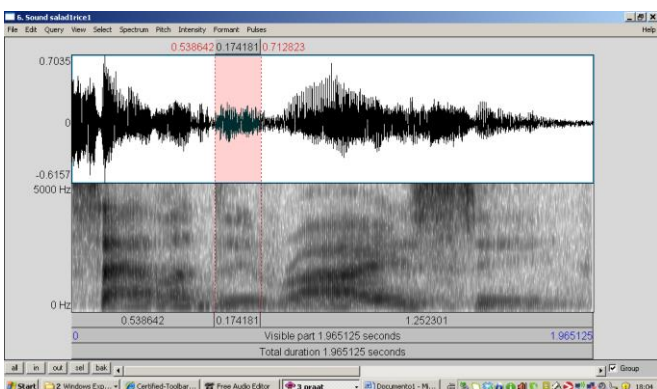
Bread - [ˈbrɛdi:]

2 - -*Watch TV, eh, internet*



Internet - [interˈneti],

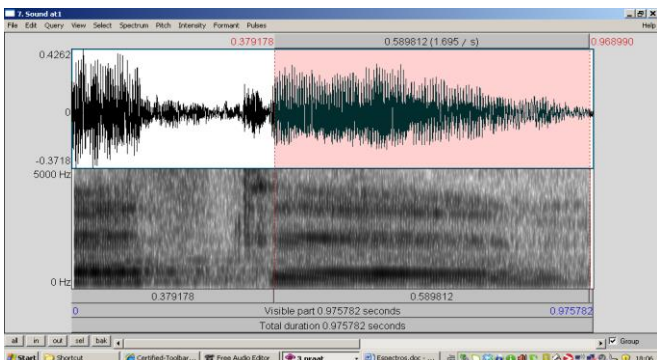
3 - *For lunch? Salad, rice, eh beans.*



Salad - [ˈsaladi].

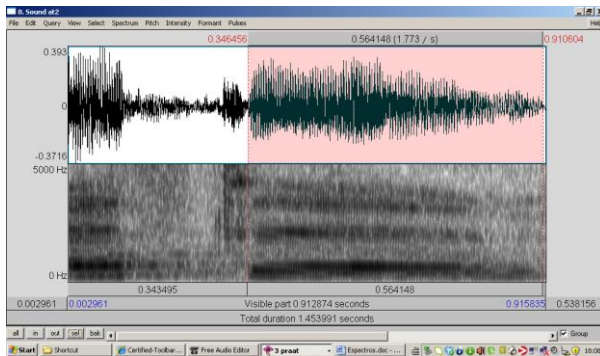
### Informante 3

1- *I get up... uh... at six, uh, five forty-five.*



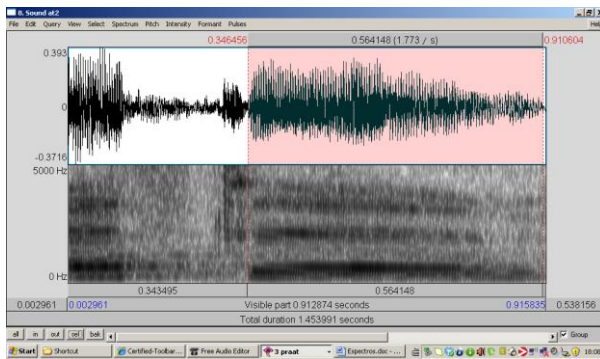
At 1- [ətə]

2- I go to school at six-forty.



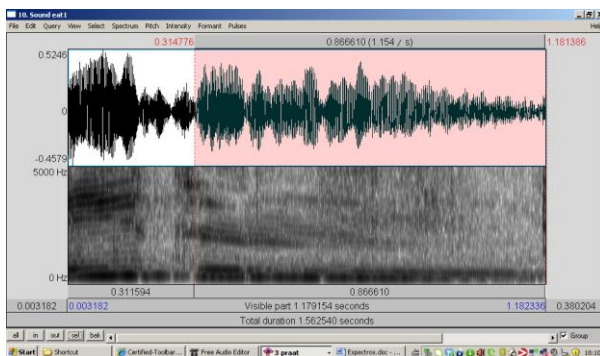
At 2 - [ɛtə]

3- I eat lunch eh at my grandmother's house.



At 3 - [ɛtə]

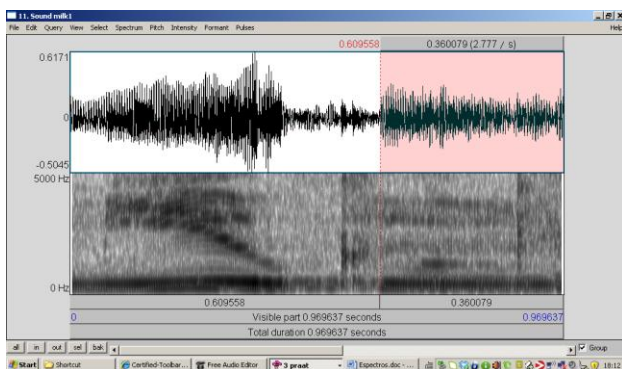
4- I eat dinner...uh...coffee and milk.



Eat – [ɪtə]

5- I eat dinner...uh... coffee and milk.

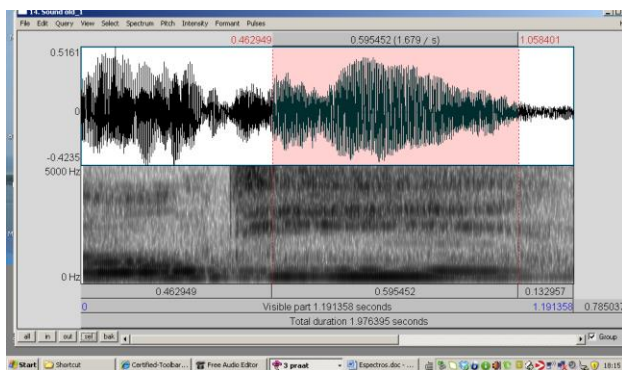




Milk –[milkə]

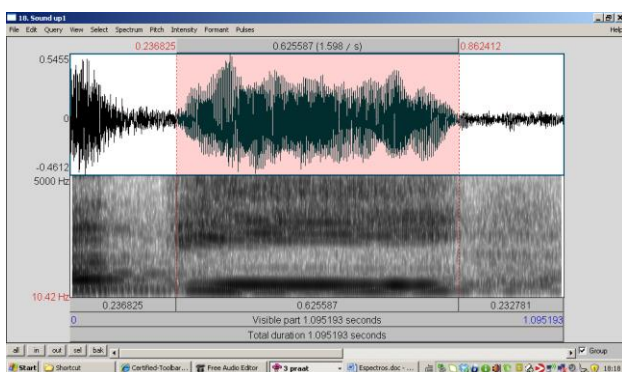
**Informante – 4**

**1--*I old.***



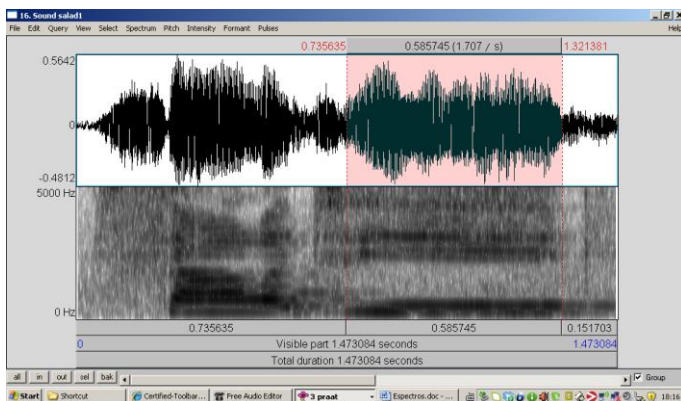
Old- [oldi]

2- *I get up in six hours.*



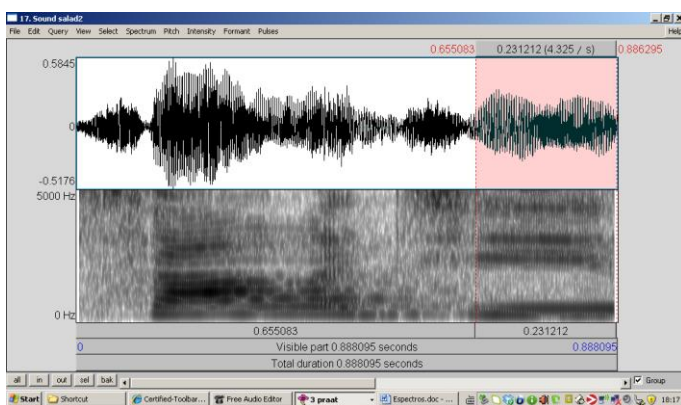
Up - [ʌpi]

2- Salad, meat, fish, eventually.



*Salad 1-* [saladi].

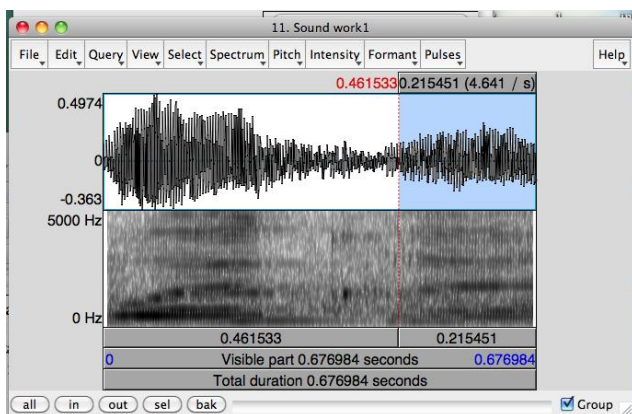
*3-Eh... fish, salad, sandwich.*



*Salad 2 -* [saladi].

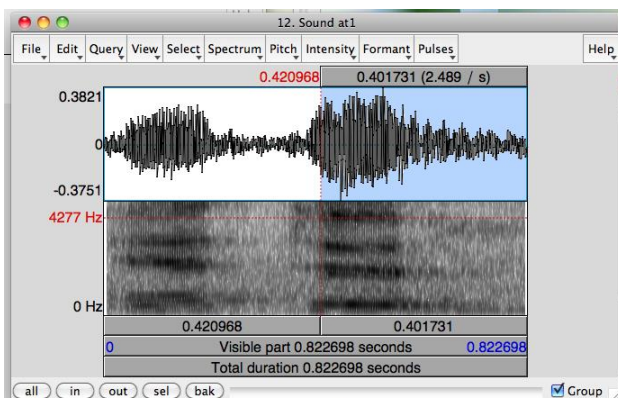
## Informante 5

*1-I'm... I work at ... eh...accounting. Conta Sul, accounting.*



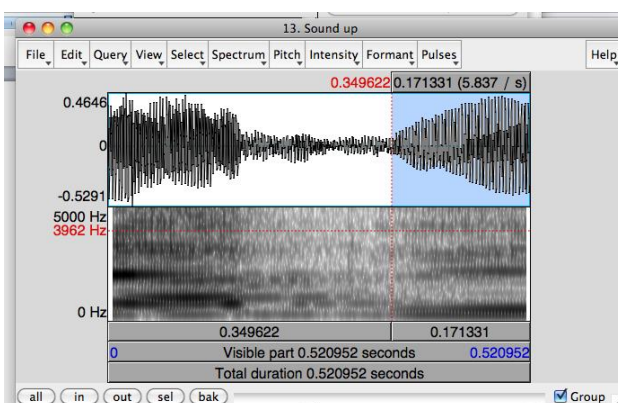
*Work -* [worki]

2- I'm...I work at...eh...accounting. Conta Sul, accounting.



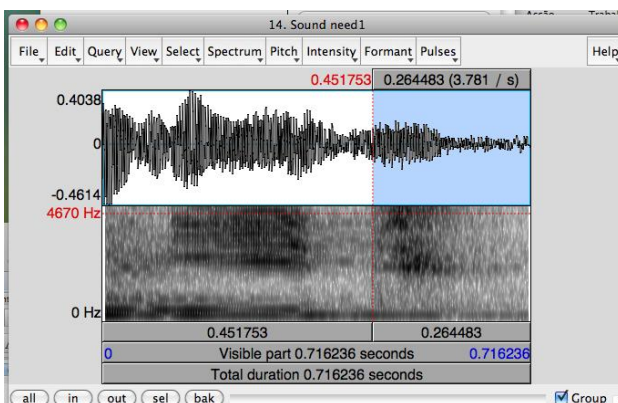
At - [ətə]

3- I get up early, six o'clock.



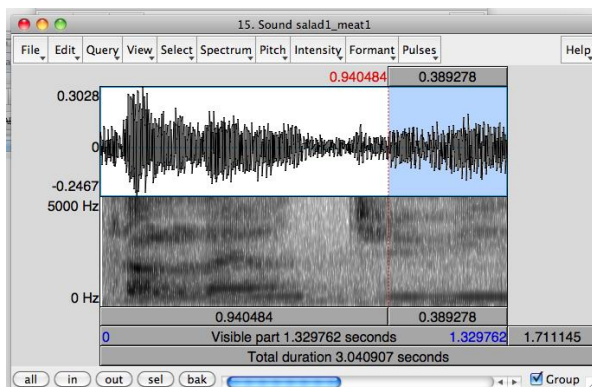
Up - [ʌpə]

4 - -Yes, yes I need but, but, salad, meat.



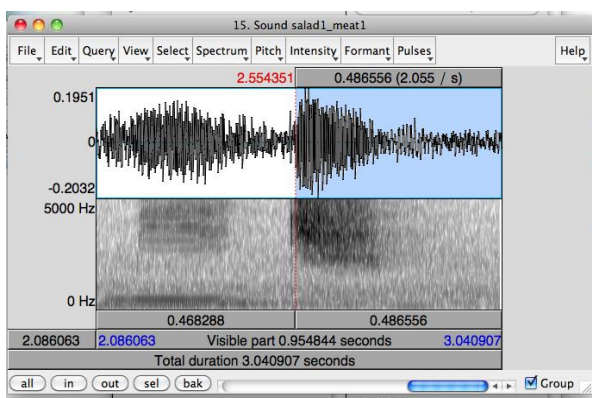
Need - [ni:di]

5- Yes, yes. I need, but, but, salad, meat.



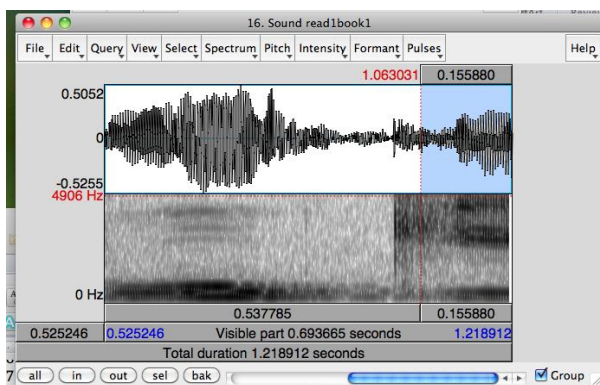
Salad - [sala'di]

6 - *Yes, yes. I need, but, but, salad, meat.*



Meat - [miti].

7 - *-I watch TV, I listen to the music, I read a book a romance. I like very, very much.*



Book - [buki].