

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO EM LETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**NYCOLE SOUZA PRIETSCH**

**A EPÊNTESE NA PRODUÇÃO EM ESPANHOL DE ESTUDANTES  
BRASILEIROS DO SUL DO BRASIL**

**Rio Grande**  
**2022**

NYCOLE SOUZA PRIETSCH

A EPÊNTESE NA PRODUÇÃO EM ESPANHOL DE ESTUDANTES  
BRASILEIROS DO SUL DO BRASIL

Dissertação de Mestrado em Letras,  
área de concentração em Estudos da  
Linguagem, apresentada como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre pelo Programa de  
Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande  
- FURG.

Orientador(a): Prof(a) Dr(a) Luciene  
Bassols Brisolara

Rio Grande  
2022

## Ficha Catalográfica

P949p Prietsch, Nycole Souza.

A Epêntese na produção em Espanhol de estudantes brasileiros do sul do Brasil / Nycole Souza Prietsch. – 2022.

129 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2022.

Orientadora: Dra. Luciene Bassols Brisolara.

1. Aprendizagem de língua estrangeira 2. Transferência linguística  
3. Epêntese vocálica I. Brisolara, Luciene Bassols II. Título.

CDU 811.134.2

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG  
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 02/2022

No dia vinte e dois de fevereiro de dois mil e vinte e dois, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda **Nycole Souza Prietsch**, intitulada "**A EPÊNTESE NA PRODUÇÃO EM ESPANHOL DE ESTUDANTES BRASILEIROS DO SUL DO BRASIL**". A sessão foi aberta às catorze horas pela Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Luciana Pilatti Telles (FURG), e Susiele Machry da Silva (UTFPR). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata. Atendendo à Deliberação nº 025/2020 do COEPEA, que dispõe sobre Diretrizes Acadêmicas Gerais para o ensino de pós-graduação Stricto Sensu durante o período emergencial devido à pandemia da COVID-19, o presidente da comissão examinadora assinará a ata, substituindo as assinaturas dos demais membros da banca. Este documento possui chave de autenticidade gerada pelo sistema FURG, podendo ser verificada em <https://www.furg.br/consultardocumentos>.

Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolara (Orientadora - FURG)  
Profa. Dra. Luciana Pilatti Telles (FURG)  
Profa. Dra. Susiele Machry da Silva (UTFPR)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e por toda a Graça e inspirações recebidas através do Espírito Santo.

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo constantes e o carinho e amor dedicados a mim. Ao meu irmão e sua família, por serem abrigo e por me oferecerem cuidado. Aos meus tios e tias, pelo incentivo amigo e pelo aplauso fortalecedor. Aos meus primos e primas, pela amizade dispensada e o carinho amoroso.

Aos meus amigos, por terem sido amor, fortaleza e amparo durante a tormenta. Em especial, à Gladis pelo incentivo para começar, ao Pierre pelo incentivo para continuar e à Lidyanne pelo incentivo para terminar. Gladis, tua força me emociona. Pierre, tua coragem me inspira. Lyu, tua determinação me inspira. À Eliana, por ter iniciado a caminhada na docência comigo e por ter me dado ânimo quando eu não tive. À Mariana, por ter acreditado em mim e por ter me inspirado a sonhar grande. À Andressa, pela dupla inseparável e pela parceria em seguir a carreira acadêmica.

Aos colegas do grupo de pesquisa, em especial à Caroline e à Louise, pela amizade e pela parceria, além de toda a paciência e incentivo carinhoso.

Aos meus professores da educação básica, que durante todo o meu percurso escolar viram em mim o potencial que eu ainda não podia ver. Aos professores da graduação em Letras Português/Espanhol, aqueles que serviram de inspiração para a docência e que tiveram o carinho de me incentivar a permanecer estudando. De maneira especial, à Luciana Dolci, quem apresentou a vivência docente sem máscaras nem enfeites e a quem me inspiro em sala de aula.

À minha orientadora, Luciene Brisolara, quem muito me incentivou a seguir a carreira acadêmica e a quem dedico parte do meu sucesso, pelo apoio amigo e pelo carinho paciente dispensados a mim. À Isabel Faria, a quem devo a força para iniciar, pelo tratamento sempre carinhoso e pelo incentivo confiante.

À CAPES e à Universidade Federal do Rio Grande, pela bolsa de estudos concedida durante o primeiro ano, o que tornou possível o sonho do Mestrado.

Aos participantes da pesquisa, que aceitaram fazer parte desse estudo e colaboraram para a realização desta dissertação.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram durante a realização do Mestrado. Sou extremamente agradecida por todos e cada um que me auxiliou a chegar aqui. Muito obrigada!

## **RESUMO**

A presente dissertação objetivou investigar se estudantes brasileiros do sul do Brasil do primeiro e quinto semestres de graduação em Letras Português/Espanhol realizam epêntese vocálica durante a produção em espanhol de palavras cognatas e não cognatas do português brasileiro e do espanhol. A pesquisa justificou-se pela relevância do tema para novos estudos sobre aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, porque aborda transferências fonético-fonológicas que estudantes brasileiros podem vir a fazer durante a produção na língua estrangeira, podendo auxiliar docentes de espanhol língua estrangeira no desenvolvimento de estratégias para a superação das dificuldades dos aprendizes. Este estudo baseou-se em Selkirk (1982; 1984) sobre a Teoria da sílaba, em Câmara Jr. (1970) e Llorach (1965) no tocante à sílaba no português e no espanhol respectivamente e em Collischonn (2014) e Brisolara e Costa (2013) acerca da fonologia do português e do espanhol. Estudos como o de Flege (1995) e Ortega (2013), que tratam de aquisição de línguas, também deram suporte à pesquisa, além dos estudos de Selinker (1972) e Baralo (2004) sobre transferências linguísticas durante o processo de aprendizagem. Relativamente à epêntese em língua materna e em LE, estudos como os de Collischonn (2004) e Bisol (2016) e como os de Pereyron (2008) e Evangelista (2017) também foram consultados. Para essa investigação, a coleta dos dados de produção foi feita remotamente e contou com a participação de alunos da graduação em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande, do primeiro e quinto semestres – todos maiores de idade e naturais da região sul do Brasil, sem que eles tivessem estudado formalmente outra língua estrangeira, exceto durante a educação básica. A pesquisa analisou a produção de 22 palavras da língua espanhola (11 cognatas e 11 não-cognatas com o português) para que fosse contemplado o objetivo geral do estudo que foi verificar se haveria realização de epêntese na produção desses estudantes. A análise estatística das produções foi feita através do software Goldvarb (2005), que quantificou os dados e selecionou as variáveis relevantes para a realização do fenômeno de acordo com os percentuais e pesos relativos dos fatores de cada variável. Esperava-se que as sílabas com consoante oclusiva em coda seriam as que mais favoreceriam a realização do fenômeno, mas os resultados mostraram que, na verdade, as

consoantes fricativas enquanto 'consoante-alvo' foram as que mais influenciaram na produção da epêntese, ainda que encontros consonantais formados por oclusiva seguida de nasal tenham sido os que mais favoreceram a realização de epêntese. Estimava-se, também, que haveria um grande número de ocorrência do fenômeno de epêntese na produção dos estudantes independentemente do semestre de graduação e das palavras produzidas (se eram cognatas ou não), mas os resultados demonstraram que os estudantes não estavam sofrendo tanta influência de sua língua materna no que tange à realização de epêntese em língua estrangeira, de modo que já podiam manter o padrão silábico da língua meta durante a sua produção.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de língua estrangeira; Transferência linguística; Epêntese vocálica.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to verify if Brazilian undergraduate students from Southern Brazil in their first or fifth semester of the Portuguese/Spanish language teaching course perform vocal epenthesis in Spanish production of cognate and non-cognate words of Brazilian Portuguese and Spanish. This study is justified by the relevance of the subject to new studies on the learning of Spanish as a foreign language, for this address phonetic-phonological transfer that Brazilian students may execute during their performance on the second language, which may assist Spanish teachers to develop strategies to overcome the apprentices' difficulties. This research is based on Selkirk (1982; 1984) in regards to the concept of syllable; on Câmara Jr. (1970) and Llorach (1965) concerning the syllable in Portuguese and Spanish respectively; as for the Portuguese and Spanish phonology, this study cites, sequentially, Collischonn (2014) and Brisolara and Costa (2013). Researches such as those of Flege (1995) and Ortega (2013) that concern the acquisition of languages support this study, as well as those written by Selinker (1972) and Baralo (2004) about linguistic transfers during the learning process. Concerning the epenthesis in a native/mother language and in a foreign language, studies such as those of Collischonn (2004) and Bisol (2016) and those of Pereyron (2008) and Evangelista (2017) were also contemplated. The data collection for the execution of this study happened remotely and counted with the participation of undergraduate students from the Federal University of Rio Grande, from the first and fifth semesters, all of them consenting adults and born in Southern Brazil, without formal studies regarding another foreign language, except during elementary education. This investigation analyzed the production of 22 words (11 cognates and 11 non-cognates) in contemplation of the study's main objective, which was to investigate if these students performed epenthesis. The performances' statistical analysis was made by the software Goldvarb (2005), that quantified the data and selected the relevant variables to the execution of the phenomenon according to the percentage and value of each variable. It was expected that syllables with occlusive consonant in coda position would be the ones that favor the phenomenon's implementation the most, however, the results showed that, in fact, the fricative consonants as 'target consonant' were the ones with the most influence over the production of the

epenthesis, even though consonant clusters formed by an occlusive and followed by a nasal consonant were the ones that favored the epenthesis to be performed the most. It was also estimated that there would be a large number of occurrences of the epenthesis phenomenon in the undergraduate students' performance, regardless of the semester and the words (whether cognates or non-cognates), the results demonstrated nonetheless that the students were not suffering as much influence from their native language regarding the execution of epenthesis in a foreign language, in such a way that they may already maintain the syllabic pattern from the target language during their production.

**Keywords:** Foreign language learning. Language transfer. Vowel epenthesis.

## Lista de figuras

Figura 1: Estrutura silábica segundo Kahn (1976) .....	35
Figura 2: Estrutura silábica segundo Itô (1986).....	36
Figura 3: A sílaba a partir da sequência CV (ITÔ, 1986).....	38
Figura 4: Estrutura silábica segundo Selkirk (1982) .....	40
Figura 5: Estrutura silábica com exemplo .....	42
Figura 6: Escala de sonoridade.....	42
Figura 7: Estrutura da sílaba criada com a inserção do segmento vocálico.....	49
Figura 8: Arquivo de dados .....	76
Figura 9: Arquivo de especificações.....	77
Figura 10: Arquivo de condições .....	78
Figura 11: Arquivo de células .....	79
Figura 12: Arquivo de resultados.....	80
Figura 13: Segmentação da palavra 'nafta' (Participante F) com epêntese .....	83
Figura 14: Segmentação da palavra 'agnomento' (Participante V) com epêntese .....	84
Figura 15: Segmentação da palavra 'oftalmología' (Participante C) sem epêntese .....	84
Figura 16: Segmentação da palavra 'tecnología' sem epêntese (Participante Y) .....	85
Figura 17: Estrutura silábica da palavra 'magno' produzida em português .....	97
Figura 18: Produção da palavra 'dogma' em espanhol com epêntese .....	98
Figura 19: Estrutura silábica da palavra 'magnet' do inglês com epêntese em coda medial .....	98
Figura 20: Estrutura silábica da palavra 'facsimil' do espanhol .....	101
Figura 21: Estrutura silábica da palavra 'optar' do português.....	102

## Lista de quadros

Quadro 1: Quadro-síntese dos estudos apresentados sobre epêntese no português .....	56
Quadro 2: Quadro-síntese dos estudos apresentados sobre epêntese em língua estrangeira .....	62
Quadro 3: Informações dos participantes.....	65
Quadro 4: Palavras cognatas utilizadas no estudo .....	68
Quadro 5: Palavras não-cognatas utilizadas no estudo .....	68
Quadro 6: Palavras distratoras utilizadas no instrumento .....	69
Quadro 7: Variáveis analisadas no estudo .....	74

## Lista de gráficos

Gráfico 1: Aplicação da regra de epêntese .....	82
Gráfico 2: Taxa de realização de epêntese em estudos sobre aprendizagem de LE.....	86

## Lista de tabelas

Tabela 1: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável ‘consoante-alvo’ .....	88
Tabela 2: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável ‘contexto seguinte à consoante-alvo’ .....	89
Tabela 3: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável ‘Participante’ ...	90
Tabela 4: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável ‘repetição da palavra’ .....	92
Tabela 5: Realização de epêntese a partir da variável ‘semestre do estudante’ .....	93
Tabela 6: Realização de epêntese a partir da variável ‘palavra cognata’ .....	94
Tabela 7: Realização de epêntese a partir da variável ‘tonicidade’ .....	95
Tabela 8: Realização de epêntese conforme encontro consonantal .....	96
Tabela 9: Realização de epêntese conforme leitura e participante .....	99

## Lista de abreviaturas e siglas

L2 – Segunda língua

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

PB – Português brasileiro

SLM – *Speech Language Model* – “Modelo de aprendizagem da fala” (FLEGE, 1995)

# Sumário

1. Introdução .....	15
2. Referencial teórico .....	19
2.1. Aprendizagem de língua estrangeira .....	19
2.1.1 Transferência linguística, erros e fossilização .....	26
2.1.2 Pronúncia em LE: Acento, inteligibilidade e compreensibilidade .....	31
2.2 Teoria da sílaba .....	34
2.2.1 Teoria autosegmental: A sílaba segundo Itô .....	36
2.2.2 Teoria métrica: A sílaba segundo Selkirk .....	39
2.2.3 Princípios gerais de composição silábica .....	42
2.3 A sílaba no português brasileiro e no espanhol .....	45
2.4 Epêntese.....	47
2.4.1 Estudos sobre epêntese no português brasileiro .....	50
2.4.2 Estudos sobre epêntese na aquisição de língua estrangeira por brasileiros.....	57
3. Metodologia.....	64
3.1 Participantes .....	64
3.2 Instrumento.....	67
3.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	69
3.2.2 Questionário.....	70
3.3 Coleta .....	70
3.4 Variáveis analisadas no estudo .....	71
3.4.1 Variável dependente .....	71
3.4.2 Variáveis independentes linguísticas .....	72
3.4.2.1 Consoante-alvo.....	72
3.4.2.2 Tonicidade .....	72
3.4.2.3 Contexto seguinte à consoante-alvo.....	72
3.4.2.4 Palavras cognatas .....	73

3.4.3 Variáveis independentes extralinguísticas .....	73
3.4.3.1 Semestre do estudante.....	73
3.4.3.2 Repetição da palavra.....	73
3.4.3.3 Participante.....	73
3.5 Método de análise estatística .....	75
4. Resultados e Discussões .....	81
4.1 Exclusão de dados .....	81
4.2 Realização de epêntese na produção em espanhol de alunos brasileiros .....	82
4.3 Resultados da análise estatística .....	87
4.3.1 Variáveis excluídas .....	92
4.4. Cruzamento de variáveis .....	96
4.5 Discussão dos resultados.....	100
5. Conclusões.....	105
Referências .....	108
Apêndices.....	114
Apêndice I.....	114
Apêndice II.....	115
Apêndice III.....	117
Anexos .....	121
Anexo I.....	121

## 1. Introdução

A sílaba é domínio de muitas regras e processos fonológicos (BISOL, 1999) e, de maneira especial, merece redobrada atenção durante a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), pois é nela que podem ocorrer transferências fonético-fonológicas da língua materna (LM) de um aprendiz para a LE. Visto que, durante a aprendizagem de língua estrangeira o aprendiz tem acesso majoritário à sua LM, é esperado que ele recorra ao sistema da sua própria língua para mobilizar estratégias para poder comunicar-se. Quando ocorre esse tipo de processo, tem-se transferência linguística.

Consideradas as línguas portuguesa e espanhola, abordadas nesta pesquisa, é possível que a proximidade entre as duas seja um facilitador de aprendizagem em um primeiro momento, sobretudo porque permite ao aprendiz uma compreensão e produção mais fáceis, dada a aproximação entre as línguas. Em um segundo momento, no entanto, é possível que por essa aproximação ocorram transferências, sobretudo fonético-fonológicas, que podem dificultar a aprendizagem e/ou estagnar o aprendiz em um estágio de interlíngua (SELINKER, 1972).

Conforme Flege (1995), a facilidade de aprendizagem de um aprendiz está relacionada à aproximação ou distanciamento entre as duas línguas, a materna e a estrangeira, envolvidas durante a aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a aquisição de aspectos fonético-fonológicos da língua. Durante a aprendizagem de espanhol por estudantes brasileiros, é comum que transferências fonético-fonológicas como a produção da fricativa bilabial [β] do espanhol como uma oclusiva bilabial /b/ conforme o português, a sonorização da sibilante surda do espanhol e a abertura das vogais médias do espanhol sejam feitas durante a aprendizagem, conforme o sistema fonológico da língua materna, além da epêntese vocálica em casos de consoante oclusiva em posição de coda.

Com base nessas considerações, a pesquisa propõe o estudo da realização de epêntese vocálica na produção do espanhol como língua estrangeira por estudantes brasileiros, falantes de português como língua materna. O estudo busca responder se, considerando as semelhanças entre o

português brasileiro e o espanhol, sobretudo entre palavras cognatas, haverá ocorrência do fenômeno de epêntese vocálica na produção em espanhol por estudantes brasileiros do primeiro e quinto semestres de graduação e, ainda, se haverá diferença no índice de realização de epêntese conforme o semestre dos estudantes.

O estudo justifica-se pela relevância do tema para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, porque permite antecipar transferências fonético-fonológicas que poderão surgir durante a produção de estudantes brasileiros. A pesquisa também pode contribuir para novos estudos na área de fonética e fonologia, bem como para novos estudos sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira, pois pode ajudar a prever dificuldades que os estudantes possam apresentar, sobretudo nos casos que envolvem palavras cognatas. A pesquisa se alinha com os estudos de Pereyron (2008) e Evangelista (2017), também sobre realização de epêntese durante a aprendizagem de língua estrangeira, mas se difere ao analisar a realização do fenômeno em encontros consonantais mediais em palavras do espanhol na produção de estudantes brasileiros, enquanto Pereyron (2008) investiga a aquisição do inglês por adultos brasileiros e Evangelista (2017) analisa a produção de epêntese para a formação de ditongo. Além disso, a pesquisa se difere pela análise de produção de palavras cognatas e não cognatas, não abordadas nos estudos supracitados.

O fenômeno da epêntese consiste na inserção de um segmento em uma sílaba de determinada palavra para que a estrutura silábica se adeque às condições de boa formação de sílaba da língua, obedecendo aos seus padrões silábicos permitidos. Essa inserção pode ser tanto consonantal, como em 'cafeteira' ('cafe-t-eira'), quanto vocálica, como em 'advogado' [adzivo'gadu]. Nos casos de epêntese vocálica, é a partir da realização desse fenômeno que um nó silábico ainda vazio, criado a partir de uma consoante perdida, é preenchido por esse segmento inserido. Considerando que a epêntese é um processo variável no PB, bastante utilizado nesta língua, o fenômeno pode ser empregado por brasileiros na produção do espanhol por influência de sua LM.

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa é verificar se há realização de epêntese em coda medial na produção em espanhol LE de estudantes

brasileiros do sul do Brasil do primeiro e quinto semestres da graduação em Letras Português/Espanhol, consideradas palavras cognatas e não cognatas do português e do espanhol. São objetivos específicos: a) analisar a produção em espanhol de estudantes brasileiros para verificar se há realização de epêntese vocálica e se essa depende de as palavras serem cognatas ou não cognatas do português e do espanhol; b) observar se o contexto linguístico influencia na produção da epêntese e como isso ocorre; c) verificar se o semestre de graduação influencia na realização do fenômeno de epêntese na produção em espanhol como língua estrangeira.

Considerando que a graduação em Letras Português/Espanhol tem duração mínima de quatro anos e que, durante esses quatro anos, os estudantes têm, no mínimo, dez disciplinas voltadas ao ensino de língua espanhola, levanta-se a hipótese de que a realização de epêntese vocálica na produção em espanhol ficará mais restrita aos estudantes em nível inicial de graduação (primeiro semestre), ou seja, estima-se que o tempo de estudo da língua influenciará na realização do fenômeno (epêntese vocálica), de modo que haverá menos realizações de epêntese em espanhol na produção dos estudantes do quinto semestre da graduação do que na produção dos estudantes do primeiro semestre. Na mesma medida, espera-se que as palavras cognatas favoreçam mais a realização da epêntese.

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos da seguinte forma: o primeiro apresenta a introdução deste estudo, o tema analisado, os objetivos, hipóteses e a justificativa da pesquisa. O segundo compreende as bases teóricas da pesquisa, como conceitos de aprendizagem de língua estrangeira, processos de transferência linguística, as teorias da sílaba autosegmental e métrica e os padrões silábicos do português e do espanhol e o fenômeno da epêntese, bem como estudos sobre o referido fenômeno em cada uma das línguas estudadas.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, os participantes envolvidos, o instrumento adotado, o método de análise estatística e a descrição das variáveis dependente e independentes analisadas. O quarto capítulo descreve os resultados e apresenta as observações feitas a partir da análise estatística com os percentuais e pesos relativos obtidos e da base teórica

apresentada no segundo capítulo. O quinto capítulo encerra as considerações finais do estudo desenvolvido.

## 2. Referencial teórico

Neste capítulo serão abordados construtos teóricos que melhor ajudam na compreensão do fenômeno da epêntese e as possíveis razões pelas quais ele ocorre. Inicialmente, será apresentada uma breve explicação sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira, e os fatores que podem auxiliar e/ou dificultar esse processo. Construtos como ‘período crítico’, ‘transferência’, ‘fossilização’ e ‘acento’ são abordados nesta seção.

Em seguida, se apresentará a teoria da sílaba, suas duas linhas teóricas e seus principais autores. Também será abordada a estrutura da sílaba em português e em espanhol, observando suas principais características e os padrões silábicos para cada língua.

Por fim, estará a seção sobre a epêntese tanto em língua materna, português, quanto em língua estrangeira, sobretudo no espanhol. Primeiramente o fenômeno será descrito e explicado, para que depois sejam apresentados estudos referentes à sua realização em português e, posteriormente, em língua estrangeira, mas considerando que não há muitos estudos sobre o espanhol como LE referentes ao tema aqui estudado, também serão contempladas pesquisas que tratam de epêntese no inglês, pois as mesmas têm como público-alvo o aprendiz brasileiro.

### 2.1. Aprendizagem de língua estrangeira

A aprendizagem de língua estrangeira, conforme Krashen (1982), é um processo formal e explícito, do qual o aprendiz é consciente. Requer uma demanda regular de horas de estudo e necessita do esforço do aprendiz para que seja satisfatória, envolvendo, também, outros fatores que influenciam esse processo de aprendizagem, como motivação, aptidão etc. (ORTEGA, 2013). Nesse sentido, o uso do termo língua estrangeira (LE), neste trabalho, é concebido como toda língua aprendida/adquirida depois da aquisição da língua materna (LM) – primeira língua adquirida por um indivíduo, geralmente ainda na primeira infância – salvo em casos específicos. Esse termo pode, em alguns casos, funcionar como sinônimo para língua adicional e segunda língua (L2), mas para o objetivo desse estudo, que é analisar a produção em espanhol como

língua estrangeira aprendida em contexto formal, longe de ambiente de contato, será utilizado o termo “língua estrangeira” (salvo em casos de citação direta), conforme definição de Gass e Selinker (2008).

Os autores definem “aquisição de segunda língua” como o termo que designa o processo de aquisição de uma língua estrangeira após a aquisição da LM, independentemente da ordem de aquisição – ainda que determinada LE seja a terceira ou quarta LE adquirida, o termo usado poderá ser o mesmo. Esse mesmo termo pode se referir tanto à aquisição em ambiente formal quanto em ambiente de imersão. Há, no entanto, certa predominância do uso do termo para designar aquisição de LE em ambiente de imersão, em contato extremo com a língua meta. “Aprendizagem de língua estrangeira”, portanto, se refere ao processo que ocorre em contexto formal, sobretudo em ambiente institucional, longe do contato imersivo. (GASS; SELINKER, 2008). Conforme essas definições, será usado nesse estudo o termo “aprendizagem de língua estrangeira”, considerando os sujeitos participantes da pesquisa.

Segundo Ortega (2013), a aquisição de grande parte da LM costuma ocorrer entre 18 meses e 3 ou 4 anos de idade e acontece segundo um padrão: primeiro, aspectos fonético-fonológicos, em seguida enunciados de uma e, posteriormente, duas palavras e, por fim, aspectos sintáticos e morfológicos, já durante o terceiro ano de vida. Aspectos pragmáticos serão adquiridos já após o quarto ano – em alguns casos, a aprendizagem de determinados processos ocorre simultaneamente. No que tange a LE, no entanto, a aprendizagem nem sempre ocorre durante o mesmo período de tempo, nem durante os mesmos anos de vida para todos os aprendizes. Há casos em que a aprendizagem ocorre simultaneamente à aquisição de LM, outros em que ocorre ainda durante a infância ou adolescência e, também, outros se dão já na vida adulta. A idade, dessa maneira, sobretudo na aprendizagem de LE, exerce forte influência nesse processo.

Existe, ainda, o fenômeno de bilinguismo, isto é, a aquisição, ainda na infância, de duas ou mais línguas simultaneamente (ORTEGA, 2013). No que tange a esse fenômeno, duas são as questões-chave, conforme a autora: “como as duas línguas (ou mais) são representadas no cérebro e como falantes bilíngues alternam entre as duas (ou mais) línguas” (ORTEGA, 2013, p. 4). A

aquisição de duas (ou mais) LM é um campo de estudos extremamente abrangente e que abarca possibilidade de intercâmbio com outras áreas.

A autora ainda apresenta dois pontos sobre a influência da idade na aprendizagem de LE: O primeiro é sobre o tempo biológico disponível para que a aprendizagem de LE possa acontecer. O segundo diz respeito ao teto de aprendizagem de LE, que impossibilitaria o desenvolvimento da competência na LE em determinados níveis, similares aos de sua LM. O primeiro ponto diz respeito ao “período crítico” (LENNEMBERG, 1967) de aquisição de linguagem – nesse caso, aprendizagem de LE. Esse termo se refere ao período de tempo no qual o cérebro consegue ser exposto a determinadas experiências e aprender com elas. O cérebro, após esse período, não se desenvolve como antes, o que prejudica a aquisição de novas construções linguísticas, por exemplo. Também o período crítico é responsável pela estabilização do aparelho fonador, o que torna difícil a emissão de fonemas da LE, que são novos para um falante monolíngue. Dessa forma, ainda que haja certa fluidez na comunicação em LE, esse período explicaria as construções gramaticais por vezes errôneas e o acento artificial, isto é, marcadamente não nativo<sup>1</sup>, de um aprendiz de LE.

Há casos que refutam e outros que confirmam a hipótese do período crítico. Um deles é o de Genie (PINKER, 1994), uma menina, nascida nos Estados Unidos, que vivia isolada, sem acesso à linguagem desde os 18 meses, encontrada aos 14 anos malnutrida, medindo 1,38 metros de altura e pesando apenas 28 quilos. Genie foi trancada no sótão de sua casa e só mantinha contato com o pai que, não falava nada com a menina – enquanto lhe batia, o pai costumava latir. Ele não gostava de barulhos, de modo que não se ouvia nada na casa e a menina não podia emitir nenhum som, sob a ameaça de apanhar. Quando a mãe de Genie, que era cega e não mantinha contato com a menina, conseguiu fugir, as autoridades locais tomaram conhecimento do caso. Foram necessárias quatro semanas de internação hospitalar para que a menina melhorasse sua saúde e sua aparência. A menina foi objeto de estudo durante oito anos. Apesar de ter desenvolvido sua compreensão linguística, sua

---

<sup>1</sup> Não está sendo defendido aqui, no entanto, a procura pela pronúncia perfeita, o mais próximo do acento nativo quanto for possível. A discussão sobre acento, inteligibilidade e compreensibilidade (MUNRO; DERWING, 1995) será feita na seção 1.2.

produção na língua não chegou a ser satisfatória, de modo que sua fala permaneceu como a de uma criança de dois anos de idade, mesmo com toda instrução que recebeu, de forma que Genie nunca conseguiu produzir uma pergunta indireta, por exemplo (em inglês, sem o verbo auxiliar ou sem a inversão do mesmo, como em *“I don’t know where she studies”* – Eu não sei onde ela estuda<sup>2</sup>, *“I wonder why she said that”* – Eu me pergunto por que ela disse isso).

Diferente caso é o de Isabelle que, por outro lado, conseguiu desenvolver tanto a sua compreensão linguística quanto a sua produção na língua, mesmo tendo tido pouco contato com a língua até depois dos seis anos de idade (LIMA JUNIOR, 2013). Isabelle, também nascida nos Estados Unidos, ficou seis anos e meio presa com a mãe que não conseguia falar devido a um acidente cerebral sofrido quando ela tinha dois anos de idade. A mãe se comunicava através de gestos (nunca aprendera a língua de sinais, nem lia ou escrevia) e, quando ficou grávida de menina, foi trancada em um quarto com porta e janelas/cortinas fechadas. Isabelle foi exposta à língua somente quando chegou no Hospital Infantil de Columbus, em Ohio, após a mãe conseguir fugir com ela.

Depois de uma semana no hospital, a menina já vocalizava. Antes de completar três meses de internação, Isabelle já conseguia produzir frases curtas, como *“open your eyes”* (abra seus olhos) e *“I don’t know”* (eu não sei). Depois de um ano a menina já recontava histórias que ouvia (ainda com vocabulário restrito) e, depois de um ano e meio, já produzia perguntas mais complexas: *“What did miss Mason say when I told her I cleaned my classroom?”* (O que a senhorita Mason disse quando eu disse para ela que eu limpei minha sala de aula?) (LIMA JUNIOR, 2013).

A hipótese do período crítico levanta a ideia de haver um intervalo de tempo que um indivíduo tem para adquirir uma língua, quer materna, quer estrangeira, e atingir níveis de proficiência extremamente altos – no caso de aquisição de LE, durante esse período, seria possível ao indivíduo adquirir um acento<sup>3</sup> quase nativo –, de forma que explicaria por que crianças têm mais

---

<sup>2</sup> As traduções aqui apresentadas são de responsabilidade da pesquisadora desse estudo.

<sup>3</sup> O termo ‘acento’ é utilizado neste estudo em conformidade com Alves (2021).

facilidade de aprender uma LE do que adultos. A hipótese do período crítico foi proposta por Lenneberg (1967), que afirmou haver um desaparecimento da aquisição automática de língua, isto é, aquisição sem instrução, apenas com o estímulo da exposição à língua, após a puberdade. Segundo o autor, após o fim desse período crítico, a aquisição de língua só poderia ocorrer por meio de instrução formal – e o indivíduo não poderia superar o acento estrangeiro com facilidade após a puberdade.

No entanto, a hipótese do período crítico não é tomada como uma verdade irrevogável. Essa hipótese prevê que, após determinada idade, é muito difícil ou, ainda, impossível, aprender uma língua estrangeira e chegar a níveis de compreensão e produção quase de um nativo. Uma forma de “medir” essa aprendizagem, conforme Gass e Selinker (2008), seria o tempo que leva esse processo. Se é verdade que a velocidade indica o sucesso de um aprendiz, então esse não sofre influência da idade, visto que o tempo levado por crianças durante o processo de aprendizagem não foi menor do que de adultos – muito pelo contrário, foi maior.

No que diz respeito à aquisição da fonologia de uma LE, não obstante, a hipótese do período crítico não é refutada integralmente. Ainda que não seja impossível que adultos consigam atingir uma pronúncia muito parecida com a pronúncia nativa, isso não acontece sem que os adultos tenham sido expostos à essa LE ainda jovens. Gass e Selinker (2008) apresentam o caso de graduandos imersivos falantes de inglês como LM e aprendizes de alemão LE que, mesma com muita motivação para a aprendizagem e vivendo em contexto de imersão, ou seja, alta exposição à língua-alvo, não conseguiram atingir uma pronúncia próxima à nativa e mantiveram seu acento estrangeiro. Esses alunos não haviam sido expostos à língua alemã previamente, o que pode confirmar a hipótese do período crítico. No entanto, conforme aponta Flege (1999), outras hipóteses podem ser formuladas que melhor explicariam a relação entre idade e aprendizagem de LE. Uma delas é a hipótese da interação, na qual se admite uma “influência mútua” (WEINREICH, 1953 *apud* FLEGE, 1999) entre as duas línguas de um falante bilíngue. Ainda, de acordo com essa hipótese, os falantes não são capazes de separar os dois sistemas fônicos por inteiro, de modo que

ambos exercem e sofrem influência ao mesmo tempo, permitindo modos de produção diferentes, tanto para a LM quanto para a LE.

Flege, Frieda e Nozawa (1997 *apud* FLEGE, 1999) testaram essa hipótese, analisando os dados de produção de dois grupos de falantes nativos do italiano, chegados no Canadá com idade média de cinco anos (estavam no país há uma média de 30 anos no período do estudo). Esses falantes se diferenciavam pelo uso do italiano que eles faziam em seu dia a dia. Os resultados mostraram que, mesmo que todos os participantes tivessem chegado no Canadá e falavam inglês desde os cinco anos, falantes nativos do inglês canadense ainda percebiam acento estrangeiro na fala dos italianos – aqueles que faziam uso de sua LM num total de 33% do tempo, conforme sua autoavaliação sobre o tempo de uso da língua, tiveram seu acento percebido como fortemente estrangeiro, mais forte do que o acento daqueles que usavam sua LM em um total de 3%, o que corrobora a hipótese da interação.

De acordo com a hipótese do período crítico, se essa fosse comprovada, nem o acento estrangeiro seria percebido, nem esse se daria pelo uso da LM desses falantes, mas sim pelo tempo de “maturação neurológica” (FLEGE, 1999, p. 107) quando se iniciou o processo de aquisição da LE, uma vez que a hipótese do período crítico relaciona ‘acento estrangeiro’ a maturação neurológica do indivíduo no momento em que a aprendizagem de LE acontece.

Outro ponto apresentado por Ortega (2013), também sobre a influência da idade no processo de aprendizagem de LE, poderia explicar as diferenças na produção entre falantes que passaram pelo processo de aprendizagem de LE ainda na infância e falantes que aprenderam a língua-alvo já depois da vida adulta, assim como a existência do período crítico. Esse “teto” de aprendizagem, portanto, indica que o desempenho na língua meta depende da idade em que ela é aprendida – principalmente se antes ou depois da puberdade. Falantes de LE que passaram pelo processo de aprendizagem antes de determinada idade – sobretudo antes da puberdade – conseguem desenvolver aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos bem similares aos de um falante nativo. Por outro lado, há casos de aprendizagem de LE de adultos em que esses conseguem atingir um nível extremamente avançado na língua meta, com pronúncia e fluência similares às de um falante nativo. Para esses casos, a instrução e a

motivação para o processo de aprendizagem parecem servir de explicação, ainda que a idade seja um fator decisivo para o resultado desse processo, conforme Ortega (2013)<sup>4</sup>.

Fatores individuais durante a aprendizagem de LE cumprem papel de extrema importância e influenciam diretamente no resultado desse processo. A ansiedade de cada aprendiz, os tipos de estratégia usadas por ele durante a aprendizagem e os “riscos” aos quais o falante está disposto a se submeter durante a comunicação na língua-alvo são alguns dos fatores que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem de LE. Ellis (1997) aborda dois outros fatores que também influenciam esse processo – aptidão e motivação. A aptidão, isto é, a habilidade de um indivíduo para aprender LE(s), pode funcionar não somente como um facilitador de aprendizagem, mas também como ‘garantia de sucesso’ nesse processo – aprendizes que obtêm bons resultados em testes de aptidão costumam atingir, também, níveis mais altos de proficiência comparados aos aprendizes que obtêm resultados inferiores, além de aprenderem com mais rapidez (ELLIS, 1997).

No tocante à motivação, o autor aponta quatro tipos diferentes: motivação instrumental, integrativa, resultante e intrínseca<sup>5</sup>. A primeira, instrumental, diz respeito ao esforço que o aprendiz faz, a fim de atingir algum objetivo, como, por exemplo, obter aprovação em uma prova e/ou em uma universidade, e pode ser a maior responsável pelo êxito do aprendiz. A segunda, motivação integrativa, refere-se ao interesse do aprendiz pela cultura do grupo falante nativo da língua-alvo. Nesse sentido, a motivação integrativa pode levar falantes brasileiros a aprender espanhol com melhor resultado, por exemplo, quando há o interesse pela cultura desse grupo. A motivação resultante, conforme sugere o termo, aponta a motivação como sendo resultado da aprendizagem – e não fator de causa. Assim, quanto maior o sucesso, maior a vontade de aprender. A última motivação apresentada pelo autor, a intrínseca, é aquela advinda das próprias

---

<sup>4</sup> Há autores que abordam as dificuldades que aprendizes adultos de LE podem vir a ter durante o processo de aprendizagem, sobretudo aquelas relacionadas à aquisição da fonologia. Para mais informações, ler Confortin (2014) e Fragozo (2017).

<sup>5</sup> Em inglês: *Instrumental, integrative, resultative and intrinsic*.

tarefas de aprendizagem que o aluno realiza, de modo que não surge *a priori*, mas sim durante o processo.

Nesta seção, foram abordados conceitos-chave para a aprendizagem de LE, como a existência (ou não) de um período crítico para a realização desse processo e outros fatores envolvidos, tal qual a aptidão para línguas, a motivação e o esforço próprio do aprendiz. A discussão empreendida é de extrema importância para a compreensão do processo de aprendizagem de LE e os conceitos apresentados ajudam a demonstrar o quão complexo é o processo de aprendizagem de uma LE e quantos fatores podem estar envolvidos durante o percurso do aprendiz.

Na seção 2.1.1, são abordados os conceitos de transferência linguística, erro e fossilização, termos de suma importância para o estudo sobre aprendizagem de LE, isto é, o papel da LM e a importância dos erros no processo de aprendizagem, bem como o cuidado necessário para com a cristalização dos erros.

### 2.1.1 Transferência linguística, erros e fossilização

Durante a aprendizagem de LE, considerando somente os casos em que o aluno não tem conhecimento formal de outro idioma, o aprendiz pode recorrer majoritariamente à sua LM para mobilizar estratégias de aprendizagem com vistas a utilizar os conhecimentos necessários para aprender a língua meta e/ou poder comunicar-se, visto que ainda não possui todo o conhecimento necessário da LE. Assim, é comum que o aluno transfira aspectos de sua LM durante a produção na LE, processo que Lado (1957) designou de 'transferência linguística'. Selinker (1972), por outro lado, cunhou o termo 'interlíngua' para designar um sistema transitório formado pelo aprendiz de LE que contempla conhecimentos de sua LM e da LE, de tal modo que esse sistema precede a aprendizagem plena da língua meta – não devendo tornar-se um sistema estagnado.

Esse sistema criado pelo aprendiz, ao contrário de ser um conjunto de erros por influência da LM, é um sistema com estrutura própria e com elementos de ambas as línguas estrangeira e materna, além de outros elementos próprios

da interlíngua, criados através da experiência do aprendiz com ambas as línguas e obedecendo às regras sintáticas do próprio sistema da interlíngua (GASS; SELINKER, 2008). Nesse sistema transitório, o aprendiz ainda não possui todo o conhecimento na língua meta que precisa para se comunicar, de modo que mescla aspectos de sua LM ao da LE em aprendizagem para que consiga interagir. Os erros, dessa forma, costumam acontecer pela transferência desses aspectos da LM, na maioria dos casos para preencher lacunas durante a comunicação. Em alguns casos, porém, os aprendizes de LE cometem alguns erros de produção durante o processo de interlíngua entre a LM e a língua meta que não são de todo corrigidos<sup>6</sup>.

Erros, segundo Corder (1967), fazem parte do processo de aprendizagem de LE, uma vez que ajudam a identificar dificuldades que o aluno pode ter e a perceber o seu progresso. Gass e Selinker (2008, p. 102) afirmam que os “erros podem ser tomados como bandeiras vermelhas”, porque permitem observar o progresso do aprendiz em seu processo de aprendizagem de LE, especialmente porque indicam como o aprendiz tenta absorver a estrutura do sistema da LE e suas tentativas de determinar certa regularidade nesse sistema, sobretudo quando está em estágio inicial de aprendizagem. Não obstante, deve-se tomar cuidado para que o aprendiz não siga produzindo erros a ponto de esses se estabilizarem na interlíngua do aluno, ocorrendo fossilização, de modo que, mesmo quando esse já esteja em nível avançado de aprendizagem, o aluno continue produzindo os mesmos erros.

Segundo Baralo (2004, p. 45),

a fossilização é um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar em sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna com relação a uma dada língua objeto. Os erros gerados por este processo surgem novamente no sistema não nativo quando já pareciam erradicados e em circunstâncias muito variadas,

---

<sup>6</sup> Gutierrez Toledo (2001) discorre sobre analogias e erros intralinguísticos produzidos pelo aprendiz de LE, os quais não ocorrem necessariamente por transferência da LM. Entre esses erros está a hipergeneralização, que realça estratégias criativas do aprendiz durante a comunicação na LE. As analogias fonéticas e semânticas também são abordadas pelo autor, que explica que se trata do deslocamento de traços significativos de uma palavra a outra, por identificação fonética entre essas duas palavras. Para maiores informações, ver Gutiérrez Toledo (2001).

em especial, quando se fala de temas novos, ou se sente cansaço ou ansiedade.<sup>7</sup>

São erros que tendem a permanecer na interlíngua do aprendiz mesmo depois de determinado período, quando ele já está em nível mais avançado de aprendizagem, sobretudo dadas as circunstâncias em que ocorrem.

No que tange à aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos de LE, Blank e Zimmer (2009), de acordo com o Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM), desenvolvido por Flege (1995), afirmam que os processos utilizados por crianças ao estabilizar o sistema de sons da LM seguem disponíveis para os indivíduos mesmo na aprendizagem de uma LE, o que pode influenciar seu desempenho na língua-alvo (BLANK; ZIMMER, 2009). A idade do aprendiz também pode exercer influência nesse processo, posto que as categorias fonético-fonológicas da LM já estarão estabilizadas, de forma que tal estabilização pode dificultar a criação de novas categorias para a produção em LE.

O Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM – *Speech Learning Model*), de Flege (1995), é um modelo de aprendizagem que busca responder questões referentes às diferenças na aprendizagem de L2<sup>8</sup>, sobretudo no concernente à aquisição de pronúncia (sobretudo *native-like*, ausente de acento estrangeiro), comparadas com o processo de aquisição de L1<sup>9</sup>, bem como aquelas referentes à idade de aquisição/aprendizagem. Nele, o autor defende a aprendizagem precoce de uma L2, afirmando que o quanto antes acontecer essa aprendizagem, melhor será para o aprendiz. O estudo é realizado com base em análise da produção de indivíduos bilíngues, falantes da L2 há já algum tempo e se baseia em postulados e hipóteses – essas sendo derivadas dos postulados

---

<sup>7</sup> Em espanhol: La fossilización es un mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su interlengua ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada. Los errores generados por este proceso vuelven a surgir en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas, en especial, cuando se habla de temas nuevos, o se siente cansancio o ansiedad.

<sup>8</sup> ‘Segunda língua’ (L2) é o termo utilizado para designar qualquer língua estrangeira adquirida após a aquisição da LM, desde que em contexto de imersão (GASS; SELINKER, 2008). Usa-se aqui o termo ‘LE’, porque será abordada a aprendizagem em contexto formal, ocorrida fora de ambiente imersivo. Flege, em seu artigo, utiliza o termo *second language* (L2) e esse será mantido aqui.

<sup>9</sup> ‘Primeira língua’ (L1) é o termo utilizado para designar a primeira língua adquirida por um indivíduo. Apesar de nesse estudo ser utilizado o termo ‘língua materna’ (LM), usa-se aqui L1 para manter o termo utilizado pelo autor do artigo.

apresentados e de dados recolhidos previamente. Uma das principais premissas do SLM é a de que grande parte dos erros produzidos na L2 são causados por um problema perceptual dos sons da língua – quer se refira ao momento de aprendizagem, quer ao momento de produção.

Cenoz (2000) aponta que a distância tipológica, isto é, o grau de diferença estrutural entre as línguas em um processo de aprendizagem, ou seja, entre a LM de um indivíduo e a LE a ser aprendida, é um fator determinante para que esse processo seja eficaz. A aproximação da LM com a LE a ser aprendida pode tornar a aprendizagem mais fácil em um primeiro momento, porque o aprendiz pode compreender algo da língua meta e se comunicar de maneira razoável, mas de igual forma possibilita a ocorrência de determinadas transferências que podem dificultar o processo, sobretudo transferências fonético-fonológicas. Flege (1995) afirma que a aproximação ou o distanciamento entre as duas línguas envolvidas no processo de aprendizagem está relacionada à facilidade que o aprendiz pode ter. Com base nas hipóteses e postulados do Modelo de Aprendizagem de Fala (SLM), o autor afirma que as categorias fonéticas das vogais da L2, por exemplo, serão mais bem formadas à medida que forem percebidas como vogais diferentes da L1. Assim, conforme exemplo apresentado pelo autor, um estudante espanhol estabelecerá uma categoria fonética para a vogal /æ/ e /ə/ do inglês mais facilmente do que para a vogal /i/, que não difere tanto da vogal /i/ do espanhol (FLEGE, 1995).

Casos apresentados em Ortega (2013) indicam que tanto a distância quanto a proximidade podem ser facilitadores de aprendizagem, de igual forma que dificultadores. No estudo de Hyltenstam (1977 apud ORTEGA, 2013), aprendizes turcos de sueco como LE apresentaram dificuldades com os padrões de negação da língua meta, que eram pós-verbais em ambas as línguas, indicando que a proximidade de sua LM pouco facilitou durante a aprendizagem de LE. Por outro lado, conforme visto em Helmut Zobl (1980 apud ORTEGA, 2013), a posição do pronome, pós-verbal no inglês e pré-verbal no francês, não configurou um problema para aprendizes de inglês como LE falantes de francês como LM, assinalando que a distância tipológica entre ambas as línguas não foi um dificultador no processo de aprendizagem.

A teoria de Terence Odlin (2003, apud ORTEGA, 2013) sobre a identificação interlingual, ou seja, a percepção de algo em comum entre a LM e a LE do aprendiz, explicaria porque há casos em que não ocorre transferência mesmo entre línguas similares. Muito mais importante do que haver, de fato, correspondências entre a LM e a LE, é necessário que o aprendiz perceba essas similaridades, quer seja estratégia/escolha consciente, quer inconsciente. Nos casos em que há necessidade de preencher lacunas na comunicação em LE, a transferência da LM para a LE ocorre de maneira consciente, uma vez que o aprendiz percebe que pode preenchê-las com elementos de sua LM, porque percebe correspondências entre ambas as línguas. Nos casos em que a transferência ocorre inconscientemente, muitas vezes é a intuição do aprendiz que o faz perceber se determinado elemento cabe em determinada construção ou não, a depender das similaridades que ele percebe entre a LE e a sua LM.

No caso de aprendizes brasileiros, falantes de português como LM, aprendizes de espanhol como LE, alguns erros fonético-fonológicos costumam ser frequentemente produzidos. São exemplos dos erros frequentemente produzidos por estudantes brasileiros a realização da fricativa bilabial [β] do espanhol como a oclusiva bilabial [b] do português, a sonorização da sibilante surda [s] do espanhol (produzida como [z]) e a produção das vogais médias [e, o] como vogais médias-baixas [ɛ, ɔ] do português, sobretudo nos casos de palavras cognatas que levam acentuação gráfica, como nas palavras “médico”, “café”, “óbito” e “católico”, além da epêntese vocálica, foco desse estudo, em que alunos brasileiros tendem a inserir uma vogal diante de encontros consonantais do espanhol (ex.: étnico, produzido como ['etiniko] em vez de ['etniko], ['edniko] ou ['eðniko], formas variáveis no espanhol, mas que não admitem epêntese vocálica em sequências consonantais)<sup>10</sup>.

Nessa seção foram abordados os construtos teóricos de transferência linguística, erros e fossilização. Na seção 2.1.2, serão explicitados os conceitos de ‘acento’, ‘inteligibilidade’ e ‘compreensibilidade’ e qual papel desempenham no processo de aprendizagem de LE.

---

<sup>10</sup> Esse tópico será discutido mais detalhadamente na seção 2.3.

### 2.1.2 Pronúncia em LE: Acento, inteligibilidade e compreensibilidade

Os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade, enquanto relacionados à produção em LE, dizem respeito ao entendimento do interlocutor daquilo que foi dito pelo falante. Por outro lado, o acento, conforme Munro e Derwing (1995; 2009), diz respeito à diferença de padrão dos sons da fala em LE, quando comparado ao padrão dos sons da fala da língua-alvo – ou seja, em que medida, por exemplo, a fala em inglês de um falante nativo do espanhol é percebida como sendo diferente dos padrões próprios da língua inglesa; independentemente da compreensão do interlocutor a respeito do que foi dito, interessa saber o quão diferente essa fala lhe soou. Compreensibilidade, segundo os mesmos autores, trata da “percepção do ouvinte do quão fácil ou difícil é para entender determinada amostra de fala” (MUNRO; DERWING, 2009, p. 478)<sup>11</sup>. Inteligibilidade, por outro lado, é o total compreendido, de fato, pelo ouvinte – independentemente da sua percepção.

A pronúncia do aprendiz de LE, embora mensurada a partir do acento nativo – se próxima a esse ou marcadamente estrangeira –, não estará necessariamente relacionada com problemas de comunicação, ainda que seja percebida como marcadamente estrangeira. Assim, o acento do falante não corresponde exatamente à inteligibilidade e/ou à compreensibilidade da fala, ainda que esses conceitos estejam, em certa medida, interligados. Uma fala em LE, julgada como de fácil compreensão e entendida integralmente, não necessariamente será avaliada como ausente de acento estrangeiro. Em Munro e Derwing (1995), por exemplo, as amostras de fala não-nativas tiveram resultados de alta inteligibilidade, mesmo quando identificado considerável acento estrangeiro nessas mesmas amostras, o que indica que a percepção de um acento estrangeiro não implica em problemas de inteligibilidade e/ou compreensibilidade para essa fala (MUNRO; DERWING, 1995).

Em Munro e Derwing (1995), foram coletadas amostras de produção em inglês de 10 falantes nativos de mandarim que aprenderam a LE após a puberdade, além de duas amostras de falantes nativos do inglês canadense. Os falantes nativos do mandarim eram proficientes na LE e estiveram no Canadá

---

<sup>11</sup> Em inglês: “We define COMPREHENSIBILITY as the listener’s perception of how easy or difficult it is to understand a given speech sample.”

por, pelo menos, um ano como estudantes de graduação – os autores do estudo avaliaram seu inglês como evidentemente estrangeiro. Além desses, participaram também do estudo 18 falantes nativos de inglês como ouvintes. Eles conheciam os conceitos básicos de fonética articulatória<sup>12</sup> e estudavam na Universidade de Alberta em cursos na área ou de linguística, ou de metodologia de ensino.

A coleta das amostras foi feita através da narração (espontânea) de uma história ilustrada, ação na qual os participantes descreviam as cenas que observavam na LE sem ter qualquer tipo de informação verbal escrita na qual se apoiarem. Delas, foram selecionados excertos de curta duração, para que os outros participantes (ouvintes) pudessem escutar os excertos das amostras e transcrevê-los, avaliar a compreensibilidade da fala e, em momento posterior, avaliar o acento estrangeiro dos falantes.

A análise das amostras de fala ocorreu em dois momentos: no primeiro, os participantes ouvintes escutavam as amostras e transcreviam, em ortografia padrão, o que eles haviam escutado. Em seguida, avaliavam a compreensibilidade circulando um número de 1 (muito fácil de compreender) a 9 (muito difícil de compreender), a depender da dificuldade com que haviam compreendido a fala, isto é, foram instruídos a avaliarem a compreensibilidade de maneira crescente: quanto maior o valor, mais difícil havia sido de compreender a fala. Esses eram, respectivamente, os testes de inteligibilidade e compreensibilidade (o teste de inteligibilidade era avaliado de acordo com o número de correspondências entre o que foi escrito pelo ouvinte e o que foi dito, de fato, pelo participante). No segundo momento da análise, realizada quatro dias após as primeiras tarefas, os participantes avaliavam o sotaque dos falantes, marcando, também, um número de 1 (sem acento estrangeiro) a 9 (forte acento estrangeiro). Antes da avaliação, no entanto, as amostras foram reproduzidas novamente aos ouvintes.

O estudo mostrou que, a respeito das amostras dos falantes nativos do inglês canadense, essas foram as que obtiveram o menor resultado de acento

---

<sup>12</sup> Encarregada, basicamente, da descrição, classificação e transcrição dos sons produzidos em determinada língua. Preocupada, portanto, com as informações fisiológicas e articulatórias da produção de fala. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2012)

estrangeiro. Além disso, cinco dessas amostras foram as que obtiveram os melhores resultados quanto à compreensibilidade (eram fáceis de entender, portanto) - uma das amostras nativas, contudo, recebeu pontuação pior do que as amostras de fala não-nativa, ainda que tenha sido marcada com índice indicativo de “sem acento estrangeiro”. Os autores explicam que a compreensibilidade da fala pode variar, a depender de fatores como clareza da fala, escolha das palavras usadas e qualidade da voz, de modo que esse resultado não é tomado por eles como um fato surpreendente.

A análise dos acentos e da compreensibilidade das amostras foram dispostas de maneira diferente: enquanto a classificação dos acentos (se com ou sem acento estrangeiro) foi distribuída quase uniformemente entre os nove índices avaliativos, a classificação da compreensibilidade esteve avaliada sobretudo entre os três primeiros índices avaliativos. Essa diferença indica que a compreensibilidade de determinada fala não depende do acento do falante, ou seja, mesmo produções com acento marcadamente estrangeiro podem ser compreendidos com facilidade. Nessa mesma esteira, a análise da inteligibilidade mostrou que as amostras de produção dos falantes nativos do mandarim obtiveram resultados de 39% a 100% (porcentagem de palavras corretas transcritas pelos ouvintes). Os resultados das amostras de fala nativa do inglês variaram de 94% a 99%. Cinco amostras obtiveram resultado de 100%, todas produzidas por falantes nativos do mandarim. Os resultados mostram que, em suma,

Parece que as amostras de fala não-nativa utilizadas no estudo foram altamente inteligíveis. A distribuição dessas pontuações se assemelha à distribuição das pontuações de compreensibilidade percebida mais proximamente do que às pontuações de acento estrangeiro, embora difira de ambos em alguns aspectos. (MUNRO; DERWING, 1995, p. 84-85)<sup>13</sup>

Esses resultados sugerem que o ensino de pronúncia em LE deve estar voltado para a inteligibilidade, e não à diminuição do acento estrangeiro, sob o risco de problemas na comunicação, visto que não há implicação direta do acento na compreensibilidade e/ou inteligibilidade da fala, conforme demonstram

---

<sup>13</sup> Em inglês: “It appears that the nonnative speech samples used in this study were highly intelligible. The distribution of these scores resembles the distribution of the perceived comprehensibility scores more closely than that of the foreign accent scores, though it differs in some respects from both.”

os resultados do estudo anteriormente apresentado. Segundo Munro e Derwing (2015), o ensino da pronúncia baseado no princípio da inteligibilidade defende que os aprendizes busquem adquirir padrões de fala da língua que os permita se comunicarem sem grandes problemas, ainda que mantendo o acento estrangeiro. Dado que falantes de LE mantêm a mesma pronúncia quando não explicitamente instruídos durante a aprendizagem, os autores indicam que o caminho adequado a esse ensino de pronúncia é o trabalho voltado a questões gerais de inteligibilidade associado a atividades comunicativas – não apenas focado no ensino da pronúncia em si, mas também na comunicação na LE.

Os conceitos de acento, inteligibilidade e compreensibilidade, conforme Munro e Derwing (2009), foram apresentados nessa seção, a fim de elucidar aspectos importantes da pronúncia – e de seu ensino –, sobretudo para o falante durante a aprendizagem de LE. Com a discussão aqui realizada, destaca-se, de modo especial, a compreensibilidade e a inteligibilidade da produção em LE antes que seu acento, visto que esse último não necessariamente interfere na comunicação do falante.

Essa seção conclui a discussão sobre aprendizagem de LE nesse estudo. A seção seguinte abordará aspectos da sílaba no português e no espanhol.

## 2.2 Teoria da sílaba

A sílaba é unidade de singular importância na fonologia, porque, conforme afirma Bisol (1999, p. 701), “(...) ocupa uma posição fixa na hierarquia prosódica, pois ela é um elemento fundamental na fonologia das línguas como domínio de muitas regras e processos fonológicos. É tida como estrutura basilar.” Em português brasileiro, a sílaba é domínio, por exemplo, da vocalização da lateral /l/ em coda, como acontece em palavras como ‘sol’ [‘sɔw] e ‘caldo’ [‘kawdu] (CÂMARA JR., 1953). Em espanhol, por outro lado, a realização das oclusivas sonoras /b, d, g/ como as fricativas [β, ð, ɣ] quando em posição intervocálica (LLORACH, 1995), como em ‘cada’ [‘kaða] e ‘vago’ [‘bayɔ] tem como domínio a sílaba. Nesses exemplos, vemos que, no caso da vocalização no PB, o domínio da regra é o final de sílaba, já no espanhol, a fricativização das oclusivas ocorre em interior de sílaba. Segundo Collischonn (2014), no que diz respeito à

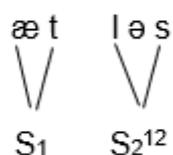
estrutura interna da sílaba, há duas principais teorias: a Teoria Autossegmental e a Teoria Métrica.

Entre os defensores da Teoria Autossegmental estão Kahn (1976) e Itô (1986). Por outro lado, entre os defensores da Teoria Métrica da Sílabas estão Pike (1967) e Selkirk (1982). A teoria Autossegmental concebe a sílaba em camadas e compreende os segmentos constituintes do ataque, núcleo e coda como independentes. Já a Teoria Métrica representa a sílaba binariamente: ataque e rima, essa sendo constituída do núcleo e da coda. Assim, há uma relação muito mais estreita entre o núcleo e a coda de uma sílaba do que entre o núcleo e o ataque, ou entre o ataque e a coda.

Em seu estudo, Kahn (1976) discute duas afirmações sobre a sílaba, a primeira de que ela é a menor unidade bem definida de percepção e produção na língua – sendo menor do que a palavra e maior do que um segmento –, e a segunda de que ela é de grande significância fonológica. O autor defende que a sílaba, ou seja, sua estrutura está ligada aos segmentos diretamente, formando camadas independentes, de modo que a aplicação de regras fonológicas é feita no âmbito da sílaba.

A seguinte estrutura silábica é a proposta por Kahn (1976) a partir da palavra ‘*atlas*’, do inglês.

Figura 1: Estrutura silábica segundo Kahn (1976)



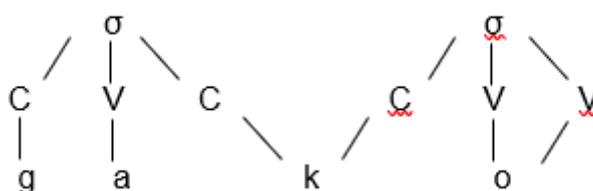
Fonte: Kahn (1976, p. 36)

Itô (1986) também defende que a representação da sílaba seja direta, isto é, a estrutura silábica se conecta diretamente aos segmentos. Segundo a autora, os segmentos se organizam dentro da sílaba a partir de sua sonoridade, ou seja, segmentos que constituem picos de sonoridade devem ser precedidos e seguidos, quando for o caso, de segmentos com valores de sonoridade decrescentes (ITÔ, 1986). Ainda, a autora admite a existência de regras e

condições para a boa formação da sílaba, entre as quais estão as regras de *onset* e de *coda*, que definem quais são os segmentos aptos a ocupar essas posições, e de Licenciamento Prosódico, que afirma haver uma estrutura prosódica superior à qual todas as unidades fonológicas estão ligadas (ITÔ, 1986).

A estrutura proposta por Itô (1986) a partir da palavra ‘*gakkoo*’ (escola), do japonês, é a seguinte:

Figura 2: Estrutura silábica segundo Itô (1986)



Fonte: Itô (1986, p. 15)

Nas seções 2.2.1 e 2.2.2 serão descritos os modelos teóricos de Itô (1986) e Selkirk (1982,1984).

### 2.2.1 Teoria autosegmental: A sílaba segundo Itô

Itô (1986) concebe a sílaba como unidade prosódica, estando essa intimamente ligada com outras estruturas hierárquicas, tais como pé métrico e frase entonacional, o que implica na relação direta entre teoria da sílaba e fonologia prosódica. Para a autora, a teoria da sílaba deve ser trabalhada de acordo com três princípios básicos da fonologia prosódica enquanto “princípios operativos”<sup>14</sup>, sendo eles 1) Licenciamento Prosódico; 2) Localidade e 3) Direcionalidade<sup>15</sup>. O primeiro princípio diz respeito à condição de toda unidade fonológica ser pertencente à uma estrutura prosódica superior. O segundo define que a “boa formação da sílaba é determinada localmente” (ITÔ, 1986, p.2)<sup>16</sup>, enquanto o terceiro afirma que o “mapeamento fonológico prossegue direcionalmente: da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda” (ITÔ,

<sup>14</sup> Em inglês: “operative principles” (ITÔ, 1986, p. 2)

<sup>15</sup> Em inglês: “Prosodic Licensing, Locality, Directionality”

<sup>16</sup> Em inglês: “well-formedness of a prosodic structure is determined locally.”

1986, p.2)<sup>17</sup>. Sob esse prisma, a silabificação é concebida como a “combinação contínua de modelos governada por condições de boa formação de sílaba e por um parâmetro direcional” (ITÔ, 1986, p.2)<sup>18</sup>.

Pelo ‘Princípio de Licenciamento Prosódico’, fica determinado que toda unidade fonológica deve pertencer a uma unidade hierarquicamente superior, o que define que todo nó fonológico deve estar silabificado, obedecendo aos moldes silábicos de cada língua, isto é, as possíveis estruturas silábicas de acordo com as regras de boa formação de sílaba da língua. Assim sendo, qualquer segmento desassociado de um nó silábico é eliminado da estrutura daquela sílaba para que o ‘Princípio de Licenciamento Prosódico’ não seja ferido. Como solução, há os processos de apagamento e epêntese.

No primeiro caso, palavras derivadas eliminam a consoante perdida presente na palavra de origem – em ‘absorto’ (absor.b.to), do verbo ‘absorber’ do espanhol, a obstruinte, desassociada de qualquer nó silábico, é apagada. (ITÔ, 1986). No caso da epêntese, por outro lado, há a inserção de um segmento vocálico junto à consoante perdida para que, a partir dessa, se forme uma nova sílaba – como em ‘eslavo’ (s.lavo), conforme ‘*yugoslavo*’ do espanhol (ITÔ, 1986, p.115). Há, no entanto, uma diferenciação entre os dois processos: enquanto o apagamento é universal, a “epêntese está sujeita à variação paramétrica” (ITÔ, 1986, p. 116). Isso quer dizer que o processo estará restrito a casos que obedeçam determinadas condições, como ocorrer somente com segmentos mais sonoros, e será aplicado antes do processo de apagamento.

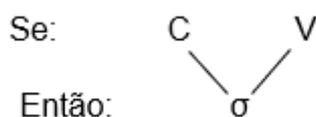
O molde silábico, enquanto condição de boa formação de sílaba, define as sequências de segmentos que poderão acontecer na estrutura silábica de uma língua, podendo ser universal ou específico para cada língua. Um exemplo de molde silábico universal é o molde CV (C sendo ‘consoante’ e V, ‘vogal’). Segundo a ‘Condição universal da sílaba de base’, conforme Itô (1986), toda sequência CV deve ser analisada como sendo tautossilábica, isto é, ambos segmentos pertencem a uma mesma sílaba. Assim,

---

<sup>17</sup> Em inglês: “Directionality: Phonological mapping proceeds directionally: left to right, or right to left”

<sup>18</sup> Em inglês: “continuous template matching governed by syllable well formedness conditions and a directional parameter”.

Figura 3: A sílaba a partir da sequência CV (ITÔ, 1986)



“(A sequência CV deve pertencer a uma única sílaba)”<sup>19</sup>

Fonte: Itô (1986, p. 5)

O ‘Princípio da Localidade’ define que a condição de boa formação de sílaba/ pé métrico não será determinada por informações exteriores à sílaba e/ou ao pé métrico. Conforme esse princípio, em uma língua na qual somente soantes podem ocupar a posição de coda, não é possível que obstruintes estejam na coda de uma sílaba. Sendo assim, é condição de boa formação de coda que somente soantes ocupem essa posição (ITÔ, 1986). Por essa explicação, Itô afirma que “o princípio de localidade só pode ser mantido se as condições específicas da linguagem forem declaradas não sobre regras de sílabas, mas sobre representações de sílabas” (ITÔ, 1986, p. 8)<sup>20</sup>. Dessa forma, esse tipo de condição de boa formação supõe a existência de um molde silábico na gramática da língua.

De acordo com o ‘Princípio da Direcionalidade’, o mapeamento da estrutura silábica é parametrizado para a direcionalidade, de modo que esse princípio consegue explicar algumas regras de construção silábica, como a maximização do ataque, por exemplo, que determina que a divisão de sequências de consoantes entre vogais é feita para que o ataque seja maximizado (ex: *patron*, do inglês, na qual as consoantes [tr] formam, juntas, o ataque da sílaba) (SELKIRK, 1982). Segundo Itô (1986), o ‘Princípio da Direcionalidade’ permite o mapeamento de consoantes intervocálicas de maneira inequívoca. Segundo esse princípio, o modelo de mapeamento da direita para a esquerda integra ao máximo os segmentos ao ataque, resultando a maximização do ataque. Por outro lado, o modelo de mapeamento da esquerda para a direita maximiza a coda, integrando ao máximo os segmentos à coda.

<sup>19</sup> Em inglês: “The sequence CV must belong to a single syllable.” (ITÔ, 1986, p. 5)

<sup>20</sup> Em inglês: “the principle of Locality can only be maintained if language-specific conditions are stated not over syllable rules but over syllable representations”.

O 'Princípio da Direcionalidade' ajuda a explicar melhor, também, a epêntese, de modo que esse fenômeno é melhor compreendido como "mapeamento de sílaba degenerada (i.e. formando sílabas sem núcleos vocálicos)" (ITÔ, 1986, p. 11), o que significa dizer que, por esse princípio, entende-se a formação de uma nova sílaba, ainda sem núcleo vocálico, realizada a partir de uma consoante perdida. Assim, de acordo com "a abordagem de mapeamento silábico" (ITÔ, 1986, p. 118), a epêntese forma parte integrante do processo de silabificação, porque atribui a consoantes perdidas estrutura silábica mínima (do tipo CV, por exemplo). A consoante perdida é mapeada para o molde silábico e, com o núcleo ainda vazio, exige a inserção de um segmento vocálico que possa preencher essa posição.

### 2.2.2 Teoria métrica: A sílaba segundo Selkirk

Selkirk defende que a sílaba seja uma "unidade linguisticamente significativa" (SELKIRK, 1982, p. 337)<sup>21</sup> com base em três razões, as quais atribuem ao domínio da sílaba as explicações sobre as restrições fonotáticas realizadas numa língua, o exame de segmentos suprasegmentais (como acento e entonação) e a aplicação de regras e de processos fonológicos. Segundo a autora, essas mesmas razões indicam a presença de unidades dentro da sílaba, ou seja, grupos de segmentos que constituem uma unidade ainda dentro da estrutura silábica.

As restrições fonotáticas dizem respeito aos segmentos possíveis de ocuparem determinadas posições na sílaba, conforme padrões permitidos pela fonologia da língua. No caso do português brasileiro, por exemplo, não é permitido que segmentos plosivos ocupem posição de coda<sup>22</sup>. No entanto, há casos em que uma consoante plosiva ocupa essa posição. Para que se corrija essa construção, os falantes recorrem à epêntese vocálica, que cria uma nova sílaba a partir da consoante plosiva perdida com a inserção de uma vogal. É o que

---

<sup>21</sup> Em inglês: "linguistically significant unit".

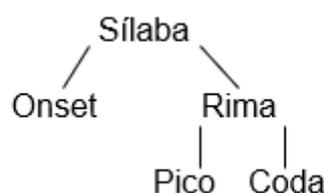
<sup>22</sup> Bisol (1999), em 'A sílaba e seus constituintes', faz referência ao 'Afrouxamento da Condição de Coda'. Segundo a autora, algumas obstruintes ocorrem em posição de coda, em poucos vocábulos do PB (ex.: *optar*, *captar*), em que pode não haver epêntese, segundo a autora, por resquício de uma gramática antiga. Para saber mais, ler capítulo, dando ênfase na página 731.

acontece em palavras como ‘pneu’ [pi'new], ‘afta’ ['afita] e ‘advogado’ [adʒivo'gadu].

O exame dos aspectos suprasegmentais, tais como o acento, acontece no domínio da sílaba, porque são descritos a partir dessa, organizada em pés métricos juntamente com as outras sílabas de determinada palavra (BISOL, 1999). A aplicação de algumas regras e processos fonológicos são igualmente do domínio da sílaba<sup>23</sup>, porque é nela que esses são aplicados. No caso do português, há o exemplo da palatalização de /d/ e /t/ quando em contato com a vogal alta /i/, como nos casos de ‘dia’ [ˈdʒia] e ‘tia’ [ˈtʃia], e da neutralização de /s/ em posição de coda, como nos casos de ‘mesmo’ [ˈmezmu] e ‘pesca’ [ˈpɛska]<sup>24</sup>.

Ainda, de acordo com Selkirk (1982), a sílaba pode ser representada através de um esquema arbóreo, o qual a define como sendo constituída de *onset*, pico e coda. Os dois últimos formam, juntos, a rima. A estrutura interna da sílaba, hierárquica, tem o *onset* como o primeiro constituinte, seguido da rima. Na rima, o pico contém o núcleo silábico, único elemento imprescindível. A explicação para tal distribuição de segmentos está no fato de que a grande maioria das restrições fonotáticas ocorrem entre o pico e a coda, e não entre o *onset* e a coda, ou entre o *onset* e o pico. Desse modo, pico e coda formam uma unidade, a rima. Dessa maneira, *onset* e coda ficam nas margens da sílaba na estrutura proposta por Selkirk (1982):

Figura 4: Estrutura silábica segundo Selkirk (1982)



Fonte: Selkirk (1982, p. 341)

<sup>23</sup> Há regras e processos que são de domínio de outras estruturas prosódicas, sem ser a sílaba, como no caso da neutralização da átona final, que ocorre em final de palavra, por exemplo, e a elisão de /a/, como em “camisa usada” cami[zu]sada, que ocorre na fronteira vocabular, podendo ter como domínio a frase fonológica ou o grupo clítico.

<sup>24</sup> Nesses casos, não há distinção entre os fonemas /s/ e /z/, visto que a sibilante assume o vozeamento da consoante seguinte (AZEVEDO, 2011).

Na estrutura proposta pela autora, o ataque e a coda são compostos por consoante ou encontro consonantal, enquanto o pico, núcleo silábico, será uma vogal na maioria das vezes (em inglês, por exemplo, o núcleo poderá ser constituído por uma consoante silábica<sup>25</sup>, mas o mesmo não acontece com línguas como o português e o espanhol). Dos constituintes, a rima é o único obrigatório, pois é nela que está o núcleo silábico.

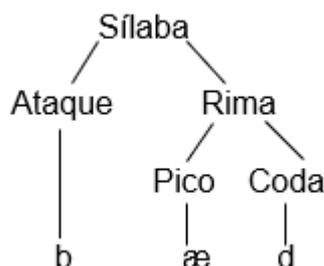
As sílabas podem ser leves ou pesadas, a depender da ramificação dos constituintes. O peso da sílaba é determinado pela complexidade da rima, mas não somente ela pode ser ramificada. O *onset* pode ser também simples ou complexo, a depender dos segmentos que estiverem ocupando essa posição. Quando somente um segmento for *onset* de uma sílaba, então o *onset* será simples. Quando dois segmentos estiverem ocupando essa posição, então o *onset* será complexo. As sequências de segmentos possíveis de serem *onset* de sílaba dependerá das regras fonotáticas de cada língua. No português brasileiro, por exemplo, somente as sequências de obstruente mais líquidas são permitidas, como /fr/ em “fraco” e /kl/ em “claro”, ainda que com algumas restrições (COLLISCHONN, 2014).

As sílabas de molde CV são as consideradas sílabas leves, porque têm a rima simples. As sílabas de molde CVC, ou ainda, CVV (quando se tem ditongo ou vogal longa), são sílabas pesadas, porque têm rima ramificada, isto é, têm segmento ocupando as posições de núcleo e coda (podendo haver mais de um segmento nessa posição). É a rima que determina o peso de uma sílaba, mesmo nos casos em que o *onset* é complexo. A palavra “*bad*” (ruim), do inglês, representa a complexidade da rima, pois apresenta segmentos ocupando as posições de núcleo e coda. A representação da sílaba, conforme estrutura proposta por Selkirk (1982) corresponde a:

---

<sup>25</sup> Essas consoantes podem ser as líquidas [j, l] e as nasais [m, n, ŋ], como acontece na pronúncia de algumas variedades do inglês das palavras “struggle” [stʌgl] (luta) e “panel” [pænl] (luta), nas quais a líquida [l] e a nasal [ŋ] são núcleo silábico, respectivamente (BRAWERMAN-ABINI; BECKER, 2020).

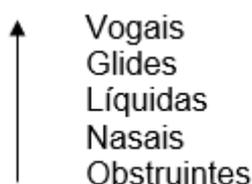
Figura 5: Estrutura silábica com exemplo



Fonte: A autora com base em Selkirk (1982)

Ainda, segundo Selkirk (1982), os segmentos obedecem a certa hierarquia quanto à sua sonoridade. O pico/núcleo é o constituinte mais sonoro da sílaba, sendo uma vogal na maioria dos casos ou uma líquida ou nasal. O *onset* e a coda são segmentos com sonoridade inferior, devendo o segmento em coda ser ainda menos sonoro do que o segmento em *onset*. A atribuição da sonoridade de cada segmento pode ser feita através da escala de sonoridade, universalmente definida. Selkirk (1984) sugere a seguinte escala de sonoridade, organizando os elementos conforme hierarquia sonora:

Figura 6: Escala de sonoridade



Fonte: Selkirk (1984)

A constituição das sílabas dependerá das restrições permitidas pela língua, de modo que as sílabas deverão obedecer aos moldes silábicos e a escala de sonoridade, que indicará as sequências de segmentos possíveis em determinada língua (SELKIRK, 1984).

### 2.2.3 Princípios gerais de composição silábica

Da estrutura silábica, representada em esquema arbóreo, depreendem-se os princípios gerais de composição da sílaba básica (BISOL, 1999, p.703), que definem a rima como constituinte obrigatório da sílaba, o núcleo como sendo

preenchido por uma vogal e, a coda, por uma consoante soante ou por /S/. Além disso, definem, também, que o ataque complexo poderá receber somente uma consoante soante não-nasal como segundo segmento constituinte. O núcleo será sempre um segmento pico de sonoridade, de acordo com o Princípio de sonoridade sequencial (BISOL, 1999). Há línguas que admitem outros segmentos no núcleo silábico, mas as vogais ocupam essa posição na maioria das línguas – é o caso do português e do espanhol, por exemplo.

O ‘Princípio de sonoridade sequencial’ define que haverá uma sonoridade crescente do ataque em direção ao núcleo e decrescente do núcleo em direção à coda, sabendo que o núcleo é o pico de sonoridade da sílaba. Há, também, uma sonoridade plana entre as sílabas, no contorno entre uma e outra. A essa sonoridade plana dá-se o termo de ‘platôs’ (BISOL, 1999). A ‘Escala de sonoridade’, conforme apresenta por Collischonn (2014), é mobilizada durante a formação da estrutura silábica para que as sílabas sejam bem-formadas. A ‘Condição de sequência de sonoridade’ prevê a posição que determinado segmento ocupa no interior da sílaba a partir do grau de sonoridade desse segmento e das regras de formação das sílabas da própria língua (COLLISCHONN, 2014).

Essa condição se apoia na escala de sonoridade, baseada em Selkirk (1984), que define um número para cada grupo de segmentos, conforme seu grau de sonoridade. Na escala apresentada por Collischonn (2014), as vogais têm grau de sonoridade três, as líquidas têm grau dois, as nasais têm grau um e as obstruintes têm grau zero, conforme os traços maiores do nó de raiz dos segmentos de cada grupo. Assim, “o elemento mais sonoro sempre ocupará o núcleo da sílaba, ao passo que os elementos menos sonoros ocuparão as margens (ataque e coda)” (COLLISCHONN, 2014 p. 109). De igual forma, nos casos de ataque os segmentos sempre apresentarão “sonoridade crescente em direção ao núcleo” (COLLISCHONN, 2014, p. 109), enquanto a coda deverá apresentar sonoridade decrescente. A partir dessa escala obtém-se as sequências de segmentos aptas a ocupar determinadas posições na sílaba (uma sequência de nasal mais obstruinte, por exemplo, não pode ocupar a posição de ataque, pois apresenta sonoridade decrescente em direção ao núcleo).

A silabificação tem como ponto de início a identificação do núcleo. Posteriormente, mapeia-se o ataque para, somente depois, mapear a coda. O ‘Princípio da Maximização do Ataque’ (Selkirk, 1982) indica que os ataques serão maximizados sempre quando houver encontro entre consoantes e vogal, sempre e quando estiverem de acordo com as condições de boa formação de sílaba (básica) da língua. Assim, sequências de molde VCV, por exemplo, serão entendidas sempre como V.CV, destacado primeiramente os núcleos silábicos e, em seguida, ataque e coda. Bisol (1999) dá o exemplo da palavra ‘fragrância’, silabificada como CCV.CCVC.CV.V. Nesse caso, ‘fr’ consiste no ataque da primeira sílaba, enquanto ‘a’ é o núcleo. A sequência ‘gr’ é ataque da sílaba seguinte, ‘a’ é o núcleo e a consoante nasal ‘n’ ocupa a posição de coda. Na sequência ‘ci’, a consoante consiste no ataque silábico e a vogal é o núcleo, de modo que a sílaba seguinte é constituída somente do núcleo silábico, ou seja, da vogal ‘a’.

Há, ainda, o ‘Licenciamento Prosódico’, formulado por Itô (1986), que determina uma ligação entre unidades prosódicas a estruturas prosódicas superiores. A hierarquia seria essa: os segmentos estão ligados a sílabas, essas ao pé, esse à palavra fonológica e essa à frase fonológica que, por sua vez, se liga ao enunciado (COLLISCHONN, 2014). Obedecendo à essa hierarquia, nenhum segmento pode estar desassociado da sílaba, unidade prosódica superior. Conforme Collischonn (2014, p. 111-112):

uma vez que a divisão da sequência fonológica em sílabas obedece a princípios bastante restritos, é possível que algum segmento não possa ser associado a um nó silábico em virtude da sua qualidade e da sua posição em relação a outros segmentos. Para que a estrutura silábica não viole o princípio de Licenciamento Prosódico, as línguas dispõem de dois mecanismos de ajustamento: a epêntese e o apagamento.

O apagamento acontece quando um segmento, desassociado de um nó silábico – perdido, portanto, –, é apagado em palavras derivadas, como no caso da obstruinte vozeada em ‘absorto’, de ‘absorber’ e da obstruinte desvozeada em ‘escultor’, de ‘esculpir’ – ambos do espanhol. Nesses casos, o apagamento evita a violação do ‘Princípio de Licenciamento Prosódico’, pois não permite que o segmento esteja desassociado da estrutura prosódica superior, a sílaba.

A epêntese será abordada na seção 3, dedicada à discussão sobre esse fenômeno.

### 2.3 A sílaba no português brasileiro e no espanhol

A sílaba, adotando a teoria de Selkirk (1982), é constituída por um ataque (A) e uma rima (R), essa sendo composta por um núcleo (N) e uma coda (C), de forma que o núcleo será sempre uma vogal. Assim, dentre essas categorias, salvo o núcleo, qualquer uma pode ser vazia. Segundo Câmara Jr. (1970), a sílaba tem como característica seu movimento crescente em direção a um ápice, seguido de um movimento decrescente. Assim, tem-se uma vogal como núcleo de sílaba por ser esse o segmento mais sonoro. No português brasileiro, o núcleo é sempre uma vogal e as sílabas podem ter ataque e coda simples e/ou complexos. São permitidos os seguintes moldes silábicos: V (é), VC (ir), VCC (instante), CV (só), CVC (mar), CVCC (menstruação), CCV (tri), CCVC (triste), CCVCC (transpirar), VV (ouro), CVV (sai), CCVV (frei), CCVVC (claustrofobia). Em português, as sílabas podem ter ataque simples ou complexo, e a coda também poderá ter um ou mais segmentos, sendo, portanto, simples ou complexa.

Em português, conforme Câmara Jr. (1970), 19 são as consoantes que compõem o sistema fonológico da língua. Dessas, seis são consoantes oclusivas – /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/ –, quatro são fricativas – /f/, /s/, /ʃ/, /v/, /z/, /ʒ/ –, três são nasais – /m/, /n/, /ɲ/ –, duas são líquidas – /l/, /ʎ/ – e duas são vibrantes – /r/, /x/. Qualquer uma dessas consoantes pode ocupar a posição de ataque simples, mas o tepe não ocupará a posição de ataque inicial, apenas medial. Os ataques complexos, no entanto, somente podem ser formados por uma primeira consoante oclusiva /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ ou fricativa labial /f/, e por uma segunda consoante vibrante ou lateral /r, l/.

A posição de coda simples fica restrita, no entanto, somente aos arquifonemas fricativo não-labial /S/ e nasal /N/ (CÂMARA JR, 1970), às consoantes vibrante e líquida /r/, /l/ e às semivogais [j, w]. Nos casos de coda complexa, isto é, constituída por mais de um segmento, somente a consoante sibilante /s/ poderá ocupar a posição final da coda, podendo suceder qualquer um dos segmentos citados anteriormente, exceto as consoantes vibrante e líquida.

Em espanhol, segundo Llorach (1965), os ataques simples podem, assim como no português, ser formados por qualquer consoante do sistema fonológico da língua, a saber as oclusivas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, as fricativas /f/, /θ/<sup>26</sup>, /s/, /x/, /j/, as nasais /m/, /n/, /ɲ/, a africada /tʃ/, as laterais /l/, /ʎ/, e as vibrantes /r/, /r/<sup>27</sup>. Os ataques complexos podem ter oclusiva /b/, /t/, /d/, /k/, /g/ ou fricativa labial /f/ ocupando a primeira posição e podem ser sucedidas pela lateral /l/ ou vibrante simples /r/, que ocupará a posição final.

Na coda simples poderá haver consoantes sibilantes, nasais ou líquidas – /s/, /N/, /L/, /R/ (LLORACH, 1965), respectivamente –, as obstruintes /p/, /b/, /t/, /d/, e /k/, /g/ e o fonema [θ]<sup>28</sup>, enquanto a coda complexa poderá ser formada por uma nasal /n/ ou vibrante simples /r/, mais sibilante /s/, respectivamente. Nessa língua, são permitidos os seguintes moldes silábicos: V (amaría), CV (comer), VC (arte), VV (euro), CVC (sal), CCV (gramado), VCC (instauración), CVV (ley), CVCC (constancia), CCVC (tres), CCVV (claudicar), CCVVC (claustro) e CCVCC (transbordar).

Conforme o estudo de Brisolara e Costa (2013), pode que, por influência do português, um aprendiz brasileiro de espanhol como LE realize epêntese vocálica durante a produção na língua meta, apresentando marcas da LM do aprendiz. No espanhol, as sílabas com oclusivas, fricativas ou nasais em posição de coda são bem-formadas, de modo que a realização da epêntese não é necessária para solucionar problemas quanto ao molde silábico. Em palavras como “*adquirir*”, “*alumno*” e “*construcción*”, é comum aprendizes brasileiros realizarem epêntese vocálica, tal como no português, o que constitui uma palavra que não segue a boa-formação da sílaba na LE.

Essa seção conclui a discussão até aqui realizada sobre as teorias da sílaba e, também, sobre a descrição das sílabas no português e no espanhol. A seção 3 está destinada à discussão sobre o fenômeno da epêntese e à

<sup>26</sup> A interdental só existe no sistema fonológico do espanhol peninsular, excluindo-se Ilhas Canárias e Andaluzia, que não apresentam esse fonema. Nas demais regiões, há a neutralização de /s/ e /θ/ em favor de /s/. (BRISOLARA, 2016)

<sup>27</sup> A vibrante simples, ainda que possa ser ocupar a posição de ataque, não poderá ser ataque inicial de palavra, por exemplo, ‘brazo’, em que o tepe ocupa a segunda posição do ataque (LLORACH, 1965).

<sup>28</sup> Quando a consoante em coda está em final absoluto de palavra, o número de fonemas possíveis de ocupar essa posição pode ser inferior (LLORACH, 1965).

apresentação de alguns estudos sobre esse fenômeno quando realizado durante a aprendizagem de LE.

#### 2.4 Epêntese

Epêntese é o termo utilizado para designar a inserção de um segmento dentro de uma palavra – quer seja consonantal, quer seja vocálico. Segundo Bisol (2016, p. 54), “a epêntese de segmentos para solucionar problemas métricos como acento, silabificação e outros é comum nas línguas humanas”, sobretudo no português, língua na qual a epêntese contribui para respeitar as condições de boa formação da sílaba na língua, isso é, o molde silábico consoante-vogal (CV). Trata-se de um recurso, portanto, e é utilizado por brasileiros mesmo na produção em LE, por influência da LM. Pode ser tanto vocálica, quanto consonantal – a depender do segmento inserido.

A epêntese consiste na inserção de um segmento a um nó silábico ainda vazio a uma sílaba degenerada a partir de uma consoante perdida (ITÔ, 1986). Esse processo obedece ao Princípio da Direcionalidade, que explica o fenômeno da epêntese como sendo parte integrante do processo de silabificação, visto que incorpora consoantes perdidas à estrutura silábica mínima de acordo com os moldes da língua. Essa consoante perdida ocupa a posição de ataque da sílaba criada e, com a posição de núcleo ainda vazia, um segmento é inserido para que a sílaba esteja completa e as condições de boa formação de sílaba da língua sejam respeitadas. Pela direcionalidade, a inserção do segmento epentético estará previsto conforme a direção da sílaba: quando a sequência fonológica exigir que o molde se alinhe da esquerda para a direita, o segmento será inserido à esquerda da consoante perdida. Quando, por outro lado, o molde estiver alinhado da direita para a esquerda, o segmento epentético será inserido à direita da consoante perdida. No exemplo dado por Itô (1986, p. 206) o molde da esquerda para a direita se refere à língua ‘Harari’ (/t-sabr/ passa a ser ‘t[i]sabr[i]’) e o molde da direita para a esquerda se refere à língua ‘Iraqi’ (/katab-t/ passa a ser ‘katab[i]t’).

	Esquerda para direita	Direita para esquerda
Inicial	#CC – #CVC	#CC – #VCC
Medial	CCC – CCVC	CCC – CVCC
Final	CC# – CCV#	CC# – CVC# <sup>29</sup>

Fonte: Itô (1986, p. 207)

No caso de epêntese vocálica, foco desse estudo, duas são as vogais que podem ser inseridas durante o processo de epêntese: a vogal alta [i], na grande maioria dos casos, e a vogal média [e], em algumas palavras e/ou dialetos do português brasileiro (GOMES, 2014). A vogal alta costuma ser inserida em palavras como “afta” [’afita] e “psicólogo” [pisi’kɔlugu], por exemplo. A vogal média pode ser inserida em palavras como “pneu” [pe’new], que também pode ser produzida como [pi’new], “advogado” [adevo’gadu], que também pode ser pronunciada como [adzivo’gadu].

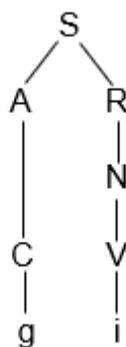
Conforme Pereyron (2008, p. 38):

O processo de epêntese em português ocorre em três posições na palavra: em início (prótese), como em [es’tadu] (stadu) ou [es’kɔla] (scola); em meio de palavra (anaptixe), como em [kõ’pakito] (compacto) e [’xitjimo] (ritmo) e em final de palavra (paragoge), como em [’õgi] (ONG) e [ẽ’gɔvi] (Engov).

A epêntese é utilizada quando uma consoante em posição de coda, não adequada para ocupar essa posição, passa a ser ataque da sílaba seguinte, que é nova, criada a partir da consoante desassociada da sílaba de origem e com a inserção de um novo núcleo silábico, a vogal epentética (COLLISCHONN, 2003). No caso da palavra ‘dogma’, por exemplo, o fonema /g/ é desassociado de sua sílaba, pois consoante obstruinte em posição de coda no português brasileiro fere as condições de boa formação de sílaba. O fonema ocupa a posição de ataque da nova sílaba e a vogal alta [i], então, é inserida como núcleo silábico. Assim, com a epêntese, tem-se a produção [’dɔgima] para essa palavra, com uma nova sílaba constituinte:

<sup>29</sup> O símbolo ‘#’ indica início e fim de palavra

Figura 7: Estrutura da sílaba criada com a inserção do segmento vocálico<sup>30</sup>



Fonte: A autora

Em palavras como ‘afta’, ‘ritmo’ e ‘advogado’, a epêntese funciona como recurso de preenchimento dos nós vocálicos criados durante a silabação, ainda vazios. Segundo Schneider e Schwindt (2010, p.18),

esses nós vocálicos vazios correspondem a núcleos de sílabas que são criadas para salvar consoantes extraviadas, i.e, consoantes inicialmente dessilabadas porque violam as condições de boa-formação de onset<sup>31</sup> ou de coda silábica.

Assim, ‘afta’ é produzida como a[fi]ta, ‘ritmo’ como ri[tʃi]mo e ‘advogado’ como a[dʒi]vogado. Nessas duas últimas palavras, ocorre também um processo de palatalização<sup>32</sup>, no qual as oclusivas [d] e [t] são produzidas como africadas [tʃ] e [dʒ] devido à presença da vogal alta [i].

Collischonn (1996) formaliza a análise da direção da epêntese em português da seguinte forma:

- (a) o mapeamento do molde ocorre da direita para a esquerda;
- (b) sempre que o molde encontra uma consoante perdida, ou seja, não associada a nenhum nó ‘σ’ em passagens anteriores do mapeamento, ele procura inserir um elemento V à esquerda de C’;
- (c) se isto não for possível, porque C’ é uma consoante não permitida em final de sílaba, o molde insere um elemento V à direita de C’ (COLLISCHONN, 1996, p. 155)

<sup>30</sup> No esquema correspondente à realização da palavra dogma com e, S se refere à sílaba e A e R ao ataque e à rima, respectivamente. N se refere ao núcleo dessa sílaba, C e V à consoante e à vogal que ocupam essas posições.

<sup>31</sup> Termo sinônimo de ataque nesse caso.

<sup>32</sup> Palatalização é o fenômeno de alçamento das oclusivas dentais [t] e [d] por influência da vogal alta [i] ou do glide [j]. Esse fenômeno ocorre por um processo assimilatório, no qual as consoantes assumem o traço [+alto] do segmento vocálico seguinte e passam a ser consoantes africadas, portanto. Assim, [t] e [d] passam a ser [tʃ] e [dʒ], respectivamente, diante de [i] ou [j] (MATZENAUER, 2014).

A autora usa como exemplo as palavras “pneu” e “Skol”. No caso da palavra ‘pneu’, a inserção do segmento vocálico acontece à direita de C, porque /p/ não pode ocupar a posição de coda de acordo com as condições de boa formação de sílaba do português, de modo que a sílaba formada é de molde CV. Por outro lado, na palavra ‘Skol’, a inserção é feita à esquerda de C, visto que somente consoantes sibilantes e nasais são permitidas em posição de coda na língua, formando, assim, uma sílaba de molde VC (COLLISCHONN, 1996).

No português, a epêntese vocálica tende a ocorrer em casos de sílaba fechada por obstruinte, como no caso da palavra “observo”, em que há uma sequência de oclusiva mais fricativa, e em “admitir”, em que a obstruinte é seguida de uma nasal. Nesses casos, a sílaba fechada do molde VC (“ob” e “ad”), com a realização da epêntese vocálica, torna-se uma sequência de sílabas abertas de molde V.CV (“o.bi” e “a.di”). A vogal epentética, inserida, portanto, na sílaba, para que haja a adequação às condições de boa formação da sílaba no português, assume a posição de núcleo da nova sílaba, criada a partir da consoante perdida, que antes não estava ligada a nenhum nó silábico por não estar apta a pertencer à posição de coda (COLLISCHONN, 2004).

#### 2.4.1 Estudos sobre epêntese no português brasileiro

A epêntese no português brasileiro é objeto de estudo de muitas pesquisas, tema de teses e dissertações e artigos científicos. Cagliari e Massini-Cagliari (2000) e Bisol (2016), por exemplo, abordam a epêntese consonantal, enquanto os estudos de Collischonn (2003, 2004) e Azevedo (2016), por outro lado, tratam da epêntese vocálica.

Em Cagliari e Massini (2000), a epêntese consonantal foi estudada a partir da Teoria da Otimalidade. Nesse estudo, o contexto da epêntese realizada em português, as consoantes inseridas durante o processo de epêntese (de articulação coronal, como /t/, /tʃ/, /d/, /dʒ/, /l/, /r/, /s/, e /z/) e as implicações de

derivação foram abordadas, além da relação desse fenômeno com os processos de sândi e *liaison*<sup>33</sup>.

O referido estudo “mostrou que a ocorrência das consoantes epentéticas em junção morfológica interna de palavras ocorre para evitar a presença de hiatos ou para preencher o *onset* da sílaba inicial do segundo morfema” (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 2000, p. 185), de modo a manter a estrutura das sílabas. Assim, tem-se as palavras “cafe-t-eira”, “nu-d-ez” e “pau-l-ada”, nas quais há a presença de uma consoante epentética, inserida no processo de derivação.

Ainda, sobre esse mesmo processo, o estudo apontou alguns problemas no que diz respeito ao radical e sua constituição fonológica e ao sufixo e a possibilidade de haver uma consoante inicial ou não. No caso da palavra “traição”, por exemplo, seria possível dizer que foi inserida uma consoante epentética “tra-i-ç-ão”, bem como dizer que há a presença de um sufixo, iniciado por uma consoante não epentética “ção”.

O estudo de Bisol (2016), também sobre epêntese consonantal, abordou o processo de derivação, sob a ótica da Teoria da Otimalidade, e evidenciou a inserção das consoantes /z/ e /r/, sobretudo /z/, nos sufixos examinados, bem como a conversão do glide epentético em consoante (como em pele – pelear – peleio - pelear). A análise foi empreendida com vistas a analisar a consoante epentética que surge no processo de derivação, apesar de esta não ser encontrada previamente nem “na palavra base da derivação, nem no sufixo em sua forma original” (BISOL, 2016, p. 55).

A autora apresenta um quadro com os tipos de derivação abordadas no estudo. No quadro, há palavras base nas quais serão inseridos os sufixos “-eiro”, “-al”, “-ada” e “-inho”, como em “abacaxi”, “bambu”, “buriti” e “café”. Na grande maioria das palavras apresentadas no quadro, há a primazia da consoante epentética /z/ (abacaxizeiro, bambuzal, buritizada e cafezinho, conforme os

---

<sup>33</sup> Esse processo é característico do Francês e se trata do deslocamento da consoante em coda de uma sílaba para o ataque da sílaba seguinte. No estudo, esse processo é relacionado com os processos de epêntese e de sândi porque, segundo a Teoria da Otimalidade, o fenômeno da epêntese só acontece nos casos em que a regra de sândi (elisão, ditongação e degeminação) não é aplicada. Quando as regras de epêntese e de sândi não foram aplicadas, emprega-se, então a regra de *liaison*.

exemplos anteriores). A consoante /t/ é inserida em apenas quatro palavras (café – cafeteira, croché – crocheteira, tricô – tricoteira e corral – corral) e em apenas duas palavras há a presença da palavra com hiato e com epêntese no léxico da língua, como em cafezeiro e cafeeiro e cajuzeiro e cajueiro.

Bisol (2016) ainda apresenta duas seções específicas, uma sobre o diminutivo e outra sobre a epêntese da vibrante /r/. No caso da primeira, a autora explica a interpretação de /z/ como consoante epentética e “inho” como sufixo, contrária àquela de que “-zinho” seria, na verdade, uma palavra lexical. Através da Teoria da Otimidade, a autora explica que a epêntese, além de evitar o hiato, também mantém os traços do *input*, que figura como regra inviolável na hierarquia entre as regras da Teoria da Otimidade apresentadas pela autora no caso do diminutivo da palavra “bom” (bonzinho, conforme análise empreendida).

No caso da epêntese de /r/, a autora explica que as palavras com a epêntese preservam a vogal temática, neutralizada para a vogal baixa /a/. Assim, tem-se “bicharada” para “bicho”, “cusparada” para “cuspe” e “linguara” para “língua”. Nesses casos, as palavras derivadas costumam ampliar o sentido da palavra originária, dando a ideia de um conjunto de bichos no caso de bicharada, por exemplo.

O artigo de Collischonn (2003) apresentou uma pesquisa realizada sobre a inserção de vogais epentéticas com base em dados do Banco Varsul (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), analisando, a realização de algumas palavras com encontros consonantais, como “opção”, “tecnologia” e “admitir”, entre outras analisadas, de falantes do português do sul do Brasil. A pesquisa, de cunho variacionista, evidenciou que a realização do fenômeno aumenta nos falantes das capitais (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba), comparada às cidades do interior (Flores da Cunha, Blumenau e Panambi).

O estudo analisou entrevistas realizadas com falantes de três cidades interioranas de contato com dialetos do alemão (Blumenau – SC e Panambi – RS) e dialetos italianos (Flores da Cunha – RS), além de analisar, também, a fala de participantes de três capitais (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba). A análise foi empreendida de acordo com a pesquisa sociolinguística quantitativa e foram utilizados dados do Varsul, conforme mencionado anteriormente. O

estudo buscava “testar as predições do modelo teórico adotado<sup>34</sup>, mas acabou revelando outros aspectos do fenômeno [*epêntese*]” (COLLISCHONN, 2003, p. 286-287). Nesse estudo, a autora abordou somente esses outros aspectos do fenômeno – as variáveis linguísticas não foram contempladas no artigo.

Foram contempladas as variáveis ‘escolaridade’, ‘idade’ e ‘sexo’, evidenciando particularidades de cada cidade. No que tange à variável ‘escolaridade’, por exemplo, a autora concluiu que, especialmente nas capitais (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba), quanto maior o nível de escolaridade, menor a realização do fenômeno, com ênfase aos resultados de Porto Alegre e Curitiba. Nas cidades interiorianas, no entanto, a escolaridade não foi selecionada como variável relevante pelo programa estatístico utilizado, pois os dados não evidenciaram uma relação direta entre a variável e o fenômeno da epêntese (menos de 6% de diferença entre a realização da epêntese de falantes com escolaridade baixa e alta em Flores da Cunha e menos de 1% na amostra de Panambi e Blumenau).

Nas cidades de Panambi, Blumenau e Flores da Cunha, a variável ‘idade’ foi considerada relevante, pois indicava uma “variação conscientemente controlada pelo falante” (COLLISCHONN, 2003, p. 291), uma intenção do falante de adequar a sua fala à fala das capitais – indivíduos com menos de 50 anos realizaram mais a epêntese do que indivíduos com mais de 50 anos. Nas amostras de Panambi e Blumenau, houve um total de 13% de realização de epêntese na fala de pessoas com mais de 50 anos e 36% na fala de pessoas com menos de 50 anos. Em Flores da Cunha, houve um total de 35% de realização de epêntese na fala de pessoas acima de 50 anos e 59% na fala de pessoas abaixo dessa idade.

A variável ‘sexo’ foi selecionada apenas para a cidade de Flores da Cunha, visto que houve uma diferença considerável entre as porcentagens para

---

<sup>34</sup> O modelo teórico adotado é a “teoria derivacional da sílaba de Itô (1986), baseada também em Pigott (1995)” (COLLISCHONN, 2003, p. 286). Segundo esse modelo teórico, é no componente lexical da fonologia que a epêntese ocorre, sendo essa um produto da silabação. Nesse processo, uma consoante não estaria ligada a nenhum nó silábico por não estar apta a ocupar nem a posição de ataque, nem de coda. Assim, essa consoante perdida causaria a criação de uma nova sílaba, ainda sem núcleo vocálico, e ocuparia a posição de ataque. Em seguida, “no pós-léxico, a sílaba criada seria preenchida com uma vogal e a mora correspondente.” (COLLISCHONN, 2003, p. 286)

os dois sexos. Na fala de mulheres, houve um total de 56% de realização de epêntese, enquanto na fala de homens, o total foi de 35%. Segundo os dados, há “uma situação de mudança em curso, liderada pelas mulheres” (COLLISCHONN, 2003, p. 292). A variável escolaridade não foi selecionada, porque não demonstrou exercer influência na realização do fenômeno.

Assim, o estudo analisou a fala de seis cidades ao total, três capitais e três cidades interioranas. A variável “escolaridade” foi a única que se mostrou relevante na fala das capitais (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba), não sendo selecionada para as cidades do interior –. A variável “idade” foi relevante na amostra das três cidades interioranas (Panambi, Blumenau e Flores da Cunha), mas a variável “sexo” foi significativa apenas na amostra de Flores da Cunha.

O estudo de Collischonn (2004) integrou um projeto de pesquisa intitulado “A variação da epêntese no português do sul do Brasil”, que também utilizou os dados do Banco Varsul. Os dados foram interpretados com base na Teoria da Otimidade e abordou-se a relação entre epêntese e acento, evidenciando que o acento tem papel na estrutura silábica, visto que a realização do fenômeno está intimamente ligada ao acento, conforme os dados apresentados pela pesquisa.

O estudo foi realizado com dados de falantes das três capitais do Sul do Brasil (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba), totalizando 72 participantes, divididos segundo grupo geográfico, idade, sexo e escolaridade. A análise quantitativa foi realizada com o pacote VARBRUL e três foram os grupos de fatores selecionados: Posição da consoante perdida, contexto seguinte à consoante perdida e tipo de consoante perdida. A variável dependente considerada foi a presença ou a ausência de um elemento epentético vocálico – aplicação quando houve a realização do fenômeno, não-aplicação quando não.

A análise do referido estudo mostrou que a epêntese é realizada em palavras pretônicas (ex.: objeto [obi'ʒɛtu], opção [opi' sãw])<sup>35</sup> muito mais do que em palavras postônicas (ex.: étnico ['ɛtʃiniku], egípcios [e'ʒipisjus]), porque sofre restrições de acento. No que tange aos contextos de consoante seguinte, o estudo mostrou que a epêntese ocorre mais com consoantes fricativas não

---

<sup>35</sup> Os exemplos utilizados foram retirados de Collischonn (2004).

sibilantes e consoantes nasais (ex.: advogado [adʒivo'gadu], mogno ['mɔginu]). Em contexto de consoante seguinte oclusiva não nasal e fricativa sibilante (ex.: optar [op'tar], opção [op'sãw]), a taxa de realização de epêntese diminui.

No que se refere à epêntese vocálica, Azevedo (2016) realizou um estudo sobre o fenômeno no português (brasileiro e europeu), a partir de uma abordagem fonético-fonológica e com base em dados de produção e percepção de falantes nativos. A autora propôs-se a formalizar o referido fenômeno a partir do Modelo de Processamento Bidirecional de L1 – Biphon, de Boersma (2006, 2007, 2008, 2010) e Boersma e Hamman (2009). A análise evidenciou que se trata de um fenômeno variável e que a percepção da epêntese é fonológica, visto que os informantes identificavam “uma vogal ilusória para satisfazer as restrições fonotáticas da língua” (AZEVEDO, 2016, p. 9).

No que tange às diferenças entre o português brasileiro e europeu, a partir do modelo bidirecional, o estudo apontou que “no nível fonológico (lexical), ambas as variedades do português mostraram que a plosiva em coda constitui uma estrutura imprópria na língua” (AZEVEDO, 2016, p. 255), como em ‘admissão’, além de demonstrar a relevância do contato silábico, sobretudo nos casos de “sequência heterossilábica, formada de plosiva, em posição de coda medial”, como em ‘advogado’ (AZEVEDO, 2016, p. 255).

No que tange à correção dos segmentos da coda com o uso do fenômeno da epêntese, o português brasileiro e o europeu se mostraram diferentes. Na variedade brasileira a epêntese vocálica vozeada ocorreu de maneira frequente, enquanto que, na variedade portuguesa, só houve o aparecimento de epêntese surda nas sequências examinadas (/p.t/, como em “rpto”, /p.n/, como em “apneia” e /t.n/, como em “etnia”). O Quadro 1 sintetiza as informações dos estudos sobre epêntese no português apresentados nesta dissertação.

Quadro 1: Quadro-síntese dos estudos apresentados sobre epêntese no português<sup>36</sup>

Estudo	Tipo de Epêntese	Resultados
Cagliari e Massini (2000)	Consonantal, a partir da Teoria da Otimidade	Consoantes de articulação coronal (“cafe-t-eira”, “nu-d-ez”, “pau-l-ada”) inseridas no processo de derivação.
Bisol (2016)	Consonantal, a partir da Teoria da Otimidade	Inserção das consoantes /z/ e /r/ durante o processo de derivação (‘abacaxi-z-eiro’, ‘cafe-z-inho’, ‘bicha-r-ada’).
Collischonn (2003)	Vocálica, com base em dados do Banco Varsul – Análise da fala de três cidades interioranas (Blumenau, Panambi e Flores da Cunha e de três capitais (Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba)	Variável ‘escolaridade’ foi selecionada como relevante nas capitais, mas não nas cidades do interior; variável ‘idade’ foi considerada relevante nas cidades interioranas, mas não nas capitais; variável ‘sexo’ considerada relevante apenas para a amostra de Flores da Cunha.
Collischonn (2004)	Estudo sobre a relação entre epêntese (vocálica) e acento, a partir da Teoria da Otimidade e com base em dados do Banco Varsul	Epêntese realizada majoritariamente em palavras pretônicas (como em ‘objeto’ e ‘opção’) e em contato com consoantes fricativas não sibilantes e consoantes nasais (como em ‘advogado’ e ‘mogno’).
Azevedo (2016)	Vocálica, análise feita em dados do português brasileiro e europeu	A plosiva em coda é considerada imprópria nas duas variedades do português, sobretudo em coda medial (como em ‘admissão’ e ‘advogado’); no português brasileiro, a epêntese vocálica vozeada foi mais frequente, mas no português europeu só ocorreu epêntese surda nas sequências /p.t/ (rpto), /p.n/ (apneia), /t.n/ (etnia).

Fonte: A autora

Os estudos apresentados na seção 3.1.1, sintetizados no Quadro 1, evidenciam que a realização da epêntese, quer consonantal, quer vocálica, é um

<sup>36</sup> Não foi possível realizar uma síntese mais uniforme dos estudos aqui apresentados porque a metodologia e os resultados apresentados em cada um deles eram bastante heterogêneos.

fenômeno muito comum no português, utilizado como um recurso de condição de boa formação da estrutura silábica das palavras – quer seja a inserção de uma consoante em palavras derivacionais (ex.: aguaceiro, cafeteira), por exemplo, quer seja a inserção de uma vogal para manter o padrão silábico CV da língua (ex.: obstante, corrupto). O problema, no entanto, surge quando o falante nativo do português realiza a epêntese na língua estrangeira, que pode ou não admitir a realização do fenômeno; no caso da não admissão da epêntese na LE, haverá uma transferência de sua língua materna para a língua-alvo. Esse ponto será abordado na próxima seção.

#### 2.4.2 Estudos sobre epêntese na aquisição de língua estrangeira por brasileiros

A epêntese, embora característica do português brasileiro, pode ser realizada durante a aprendizagem de LE, por influência da LM do aprendiz. O estudo de Schneider e Schwindt (2010) sobre a realização de epêntese vocálica medial por brasileiros aprendizes de inglês como LE aponta para essa transferência da LM para a LE durante o processo de aprendizagem. Os autores investigaram o papel dos prefixos na realização da epêntese em português, conforme hipótese de Collischonn (2002 *apud* SCHNEIDER; SCHWINDT, 2010), e em inglês, e o fizeram por meio de testes e de análise estatística – os resultados comprovaram a importância do papel dos prefixos na realização do fenômeno, bem como a transferência do português LM para o inglês LE.

No estudo, foram testados dois grupos de amostras de fala, um de português brasileiro e o outro de inglês. Foram feitos quatro testes no total, dois para a “verificação de transparência de prefixos” (SCHNEIDER; SCHWINDT, 2010, p. 19) e dois para a leitura de listas de frases, de modo que foram aplicados dois testes a cada um dos grupos (dois testes, um para a verificação dos prefixos e um para a leitura de frases, para a amostra de fala do português e dois testes para a amostra de fala do inglês). Os testes foram realizados em Porto Alegre, com 20 falantes nativos do português – no teste de verificação dos prefixos em inglês, participaram 20 falantes nativos do português aprendizes do inglês como LE. Para a verificação de transparência de prefixos do português, foram contempladas 46 palavras no teste, das quais 30 apresentavam os prefixos ad-, ab-, ob-, ec-, sob- ou sub- e 16, apesar de não apresentarem prefixo, iniciavam

com a mesma grafia dos prefixos analisados (os autores dão o exemplo da palavra 'subtração'). O mesmo teste realizado com a amostra de fala do inglês LE analisou 28 palavras, vinte com os prefixos *out-*, *arch-*, *post-* ou *sub-* e oito não prefixadas, mas de grafia inicial igual à dos prefixos (os autores dão o exemplo da palavra '*postiche*', peruca em português).

As amostras de fala foram obtidas de duas maneiras: para a amostra de fala 1, foi feita a leitura de 13 frases em português, nas quais havia 39 palavras com contexto propício para a realização de epêntese. Para a amostra de fala 2, foi feita a leitura de quatro parágrafos em inglês, nos quais havia 61 palavras com contexto propício para a realização do fenômeno. Para cada uma das variáveis linguísticas independentes consideradas no estudo, havia no mínimo uma palavra. Essas variáveis eram: contexto morfológico, tipo de consoante perdida, vozeamento, tipo de consoante seguinte, vozeamento do contexto seguinte, acento e tipo de *cluster*<sup>37</sup>. A variável dependente era a inserção de um elemento vocálico entre duas consoantes. Além dessas, foram consideradas as seguintes variáveis extralinguísticas: idade, sexo e proficiência em inglês.

Os resultados das análises evidenciaram o grau elevado de transparência dos prefixos *sob-* e *sub-* do português, o que explica os altos índices de epêntese realizada em palavras com esse prefixo. Em inglês, os quatro prefixos considerados apresentaram alto grau de transparência. A realização da epêntese nas duas amostras de fala não ocorreu da mesma maneira. Nos dados da amostra de fala do português, houve um total de 246 realizações de epêntese, de 642 palavras com contexto propício para a realização do fenômeno (um total de 39,4%). Além disso, a realização de epêntese aconteceu em maior número no contexto morfológico 'prefixo + base' (42,2%) que no contexto 'interior de palavra' (38%). Nos dados da amostra de fala do inglês, por outro lado, houve um total de 151 realizações de epêntese (15,5%), consideradas as 976 palavras analisadas<sup>38</sup>. Esses resultados indicam que

existe uma relação muito próxima entre os fatores que podem condicionar a aplicação da epêntese em PB e os fatores que estão relacionados a percentuais elevados de aplicação de epêntese em inglês; essa relação estreita é resultado da transferência linguística que

<sup>37</sup> Encontro de duas consoantes em sílabas diferentes.

<sup>38</sup> Os autores explicam que esse resultado pode ter se dado conhecimento do sistema fonético-fonológico da língua inglesa, que permite sílabas com obstruintes em posição de coda.

opera na direção L1 → interlíngua. (SCHNEIDER; SCHWINDT, 2010, p. 26)

Pereyron (2008) estudou a realização de epêntese vocálica na produção de brasileiros aprendizes de inglês como LE e buscou analisar se a epêntese ocorria na LE por meio dos mesmos condicionadores que atuam na regra de aplicação do fenômeno em português. No estudo, participaram 16 falantes nativos do português, oito homens e oito mulheres, com nível de proficiência entre básico e avançado. A amostra de dados foi feita por meio de leitura de lista de palavras e de frases, analisadas perceptual e acusticamente, de modo que foram selecionadas para a análise estatística as seguintes variáveis linguísticas: Consoante perdida, vozeamento da consoante perdida, contexto seguinte, vozeamento do contexto seguinte, (se pretônico ou postônico), tipo de *cluster* e alteração na produção do falante (quando esse produz a forma de uma maneira inesperada). As variáveis extralinguísticas selecionadas foram: idade, sexo, e nível de proficiência.

Os resultados mostraram uma diferença entre as análises da realização de epêntese – 33% na análise perceptual e 8% na análise acústica – conforme era o esperado. Com base na análise acústica, foram registrados 168 casos de inserção de vogais: em 143 dados a vogal [i] foi inserida, em 24 dados a vogal [ə] foi inserida e em apenas um caso a vogal [o] foi inserida. A análise das variantes independentes apontou a consoante perdida [g] como a que mais favorece a realização da epêntese, sobretudo quando seguida de nasal, como em *magnet* ['magnət], do inglês, produzida como ['maginət]. Da mesma forma, o fator 'vozeado' foi o que mais favoreceu a realização do fenômeno. Segunda a autora, "a única variável que se mostrou estatisticamente relevante em ambos os estudos, acústico e perceptual, foi idade. Esta variável apontou para os falantes na faixa etária de 35 a 57 anos maior aplicação de regra" (PEREYRON, 2008, p.148).

O estudo de Evangelista (2017) abordou a realização de epêntese vocálica na produção em espanhol como LE de estudantes brasileiros, falantes

de português como LM<sup>39</sup>. A análise do fenômeno foi feita a partir da Teoria da Sílabas, de Selkirk (1982), e da Teoria Autossegmental, de Clements e Hume (1995) e realizada através do *software* GoldVarb 2001. O estudo analisou a inserção do glide palatal [j] durante a aprendizagem em espanhol como LE e a formação de ditongos crescentes a partir dessa epêntese. Os dados apontaram que o contexto mais favorável para a inserção desse segmento é em sílabas fechadas, de padrão CVC como '*tengo*' e '*continente*'.

No estudo, participaram 34 alunos de graduação em Letras Português/Espanhol, da Universidade Federal de Pelotas, de níveis inicial, intermediário e avançado (primeiro, terceiro e sétimo semestre da graduação, respectivamente). A coleta de dados aconteceu em dois momentos: primeiramente, os participantes fizeram a leitura de 30 palavras isoladas da LE. Em seguida, foi realizada uma entrevista em espanhol de 15 minutos aproximadamente, na qual foram feitas 34 perguntas. Após, os participantes leram 60 frases em espanhol para que se observasse a inserção (ou não) do segmento a ser analisado. O segundo momento consistiu na leitura de dois textos retirados de manuais de espanhol para aprendizes estrangeiros, autênticos, portanto, e, por fim, na identificação de imagens que eram apresentadas aos participantes.

O estudo teve como variável dependente a realização da epêntese do glide palatal [j] em contexto tônico. As variáveis independentes linguísticas foram 'contexto precedente' e 'contexto seguinte', sempre em relação à sílaba na qual o fenômeno poderia ocorrer, e 'gênero gramatical', que dividiu as palavras entre verbos e nomes. O 'nível de proficiência na língua' foi a variável independente extralinguística considerada no estudo. A análise dos dados indicou, conforme mencionado anteriormente, que a epêntese ocorreu em maior número em sílabas fechadas do tipo CVC, nas quais uma consoante nasal ocupava a posição de coda, como em '*diferente*' [dife'rjente] e '*alimento*' [ali'mjento]. Além disso, as vogais médias precedentes e/ou seguintes à sílaba alvo foram as que mais condicionaram a inserção do segmento analisado (como no caso das

---

<sup>39</sup> Apesar da similaridade entre o estudo de Evangelista (2017) e a pesquisa aqui realizada, ressalta-se que, em Evangelista (2017), a análise feita não foi sobre realização de epêntese em encontros consonantais, como é o caso desse estudo, mas sim sobre a inserção do glide palatal [j] em contexto tônico, sobretudo para formar ditongos decrescentes.

palavras '*mente*' ['mjente] e '*inteligente*' [inteli'xjente]). De igual forma, as consoantes plosivas ocupantes da posição de ataque da sílaba alvo foram as que mais condicionaram a realização da epêntese (como em '*espero*' [es'pjero] e '*vender*' [ben'djer]). De maneira geral, o fenômeno ocorreu em maior número nos vocábulos verbais (como '*entender*' [enten'djer] e '*volver*' [bol'bjer].), independentemente do nível de proficiência do falante. A análise aponta, ainda, que os alunos em nível inicial foram os que mais realizaram a epêntese.

A epêntese vocálica também é muito comum na produção em inglês de alunos brasileiros, conforme estudos apresentados de Pereyron (2008) e Schneider e Schwindt (2010). Em inglês, tal como em espanhol, sílabas com consoantes oclusivas em posição de coda são sílabas bem-formadas, o que descarta a necessidade da realização de epêntese para resolver irregularidades do molde silábico, como ocorre em português. Dessa forma, um aluno brasileiro falante nativo de português tende a realizar epêntese mesmo na LE, por influência das condições de boa formação de sílaba da sua LM. O Quadro 2 sintetiza as informações de todos os estudos sobre epêntese no português apresentados até aqui.

Quadro 2: Quadro-síntese dos estudos apresentados sobre epêntese em língua estrangeira<sup>40</sup>

Estudo	Língua estrangeira	Resultados
Schneider e Schwindt (2010)	Epêntese vocálica medial no inglês (aprendizes brasileiros)	Estudo sobre a transparência dos prefixos – grau elevado de transparência nos prefixos ‘sob-’ e ‘sub-’ do português e nos prefixos ‘out-’ ‘arch-’, ‘post-’ e ‘sub-’ do inglês; a epêntese foi realizada num total de 39,4% na amostra de fala do português e 15,5% na amostra do inglês por estudantes brasileiros; maior realização de epêntese no contexto morfológico ‘prefixo + base’ que no contexto ‘interior de palavra’.
Pereyron (2008)	Epêntese vocálica no inglês (aprendizes brasileiros) – análise perceptual e análise acústica	Na análise perceptual da realização de epêntese, o resultado foi de 22% e, na análise acústica, 8%; as vogais inseridas foram [i], em 143 dados, [ə] em 24 dados e [o] em apenas um caso; a consoante perdida [g], principalmente quando seguida de nasal, é a que mais favorece a realização da epêntese (como em ‘ <i>magnet</i> ’); fator ‘vozeado’ e variável ‘idade’ também se mostraram relevantes para o favorecimento da realização do fenômeno.
Evangelista (2017)	Epêntese vocálica no espanhol (aprendizes brasileiros) – inserção do glide palatal [j] e formação de ditongos crescentes	Epêntese ocorreu em maior número em sílabas do tipo CVC, a consoante em coda sendo uma nasal (como em ‘ <i>diferente</i> ’); vogais médias precedentes/seguintes à sílaba alvo (como em ‘ <i>mente</i> ’) e consoantes plosivas no ataque da sílaba alvo (como em ‘ <i>espero</i> ’) foram as que mais favoreceram a realização de epêntese; vocábulos verbais foram os que mais condicionaram a realização do

<sup>40</sup> Assim como no Quadro 1, não foi possível realizar uma síntese mais homogênea dos estudos aqui reunidos porque a metodologia e os resultados apresentados eram bastante heterogêneos.

		fenômeno (como em ' <i>volver</i> '). A epêntese ocorreu em maior número na amostra de fala dos alunos em nível inicial.
--	--	--

Fonte: A autora

Nessa seção, foi feita uma exposição sobre o fenômeno da epêntese e foram apresentados estudos sobre a realização desse fenômeno em português LM e, também, em LE durante o processo de aprendizagem de inglês e espanhol por aprendizes brasileiros.

Aqui encerra-se o capítulo de referencial teórico, que apresentou os pressupostos teóricos que embasam essa pesquisa e abordou construtos como aprendizagem de LE, transferência linguística, fossilização, acento e compreensibilidade, além de apresentar a teoria da sílaba e o fenômeno da epêntese. O próximo capítulo, apresentado a seguir, abordará a Metodologia dessa pesquisa.

### 3. Metodologia

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia do estudo<sup>41</sup>. São apresentados os participantes da pesquisa, como foi definida a amostra e como se deu o contato com cada um deles. Também é apresentado o instrumento e como se deu a coleta e as variáveis analisadas nesse estudo – a variável dependente e variáveis independentes linguísticas e extralinguística. Além disso, serão explicitados o método de análise estatística e o software por meio do qual foi realizada essa análise.

#### 3.1 Participantes

O estudo foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e contou com a participação de 18 estudantes do curso de Letras Português/Espanhol, do Instituto de Letras e Artes da referida universidade, considerados os turnos diurno e noturno. Desses alunos, nove estavam cursando o primeiro semestre da graduação e os outros nove estavam cursando o quinto semestre<sup>42</sup>. Somente participaram dessa pesquisa estudantes brasileiros nativos que não haviam estudado formalmente outra língua estrangeira e que estavam vinculados ao Instituto de Letras e Artes (ILA) da universidade.

Os participantes eram todos falantes nativos do português brasileiro, estudantes do curso de Letras Português/Espanhol e naturais da região sul do Brasil. Os critérios de inclusão foram: a) ser falante nativo do português brasileiro; b) ser estudante do curso de Letras Português/Espanhol e c) ser natural da região sul do Brasil. Os critérios de exclusão, por outro lado, foram: a) ser menor de 18 ou maior de 60 anos<sup>43</sup>; b) falar outra variedade do português

---

<sup>41</sup> O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob o parecer de número 43322021.7.0000.5324.

<sup>42</sup> Cabe salientar que, no momento da coleta, os estudantes estavam com aulas remotas, portanto, os alunos do primeiro semestre nunca haviam tido aulas presenciais no Curso de Letras Português-Espanhol e os do quinto semestre tinham aulas remotas desde o terceiro semestre do curso de graduação, tendo tido aulas presenciais nos dois primeiros semestres do curso.

<sup>43</sup> Esse limite entre a idade mínima e a idade máxima para os participantes ocorreu devido a determinações específicas para a realização de estudo com participantes menores de 18 anos e acima de 60 anos, conforme orientações do comitê de ética. Assim, optou-se por determinar esse intervalo de mínimo 18 anos e máximo 60 anos para os participantes deste estudo.

que não seja a variedade gaúcha e c) ter feito curso de idiomas ou estudado formalmente outra LE além do espanhol, exceto durante a educação básica.

A definição de população e amostra foi feita considerando o número máximo de dez alunos por turma matriculados no sexto semestre, em cada um dos turnos (diurno e noturno). Dessa forma, foram convidados a participarem da pesquisa dez alunos por turma, de modo que dez fossem alunos do segundo semestre e outros dez do sexto semestre, totalizando 20 participantes no total, isto é, 50% da população total das turmas. No entanto, apenas 18 alunos aceitaram fazer parte da pesquisa e enviaram sua gravação. Os participantes tinham idade entre 18 e 60 anos (média de idade de 28 anos; desvio padrão de 10,1) e eram 14 mulheres e 4 homens. O Quadro 3 a seguir resume as principais informações sobre cada um desses estudantes.

Quadro 3: Informações dos participantes

<b>Participante/ Gênero<sup>44</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Cidade de nasci.</b>	<b>Sem.</b>	<b>Turno</b>	<b>LE na escola</b>	<b>Curso de idiomas</b>
C/F	26	Rio Grande	Primeiro	Noturno	Inglês e Espanhol, séries finais e ensino médio	Não
F/F	23	Rio Grande	Primeiro	Noturno	Inglês, 6 anos	Inglês, por 4 anos
J/F	19	Rio Grande	Primeiro	Noturno	Inglês e Espanhol, 3 anos	Não
L/F	20	Rio Grande	Primeiro	Diurno	Inglês, 3 anos   Espanhol, 7 anos	Não
R/F	19	Pelotas	Primeiro	Diurno	Inglês, 3 anos   Espanhol, 2 anos	Inglês, por 1 ano
T/F	40	Rio Grande	Primeiro	Noturno	Inglês, 1 ano	Não

<sup>44</sup> O termo 'gênero' foi utilizado conforme discussão empreendida em Freitag (2015).

H/F	29	Porto Alegre	Primeiro	Diurno	Inglês e Espanhol, 3 anos	Não
Z/F	20	Rio Grande	Primeiro	Diurno	Inglês e Espanhol, 3 anos	Não
G/M	36	Rio Grande	Primeiro	Noturno	Inglês, 5 anos	Não
A/F	28	Rio Grande	Quinto	Diurno	Inglês, 7 anos   Espanhol, 1 ano	Não
B/F	22	Sapucaia do Sul	Quinto	Noturno	Inglês e Espanhol, 4 anos	Inglês, 6 meses
K/M	60	Rio Grande	Quinto	Noturno	Inglês, 3 anos	Não
E/M	20	Rio Grande	Quinto	Diurno	Inglês, 6 anos   Espanhol, 3 anos	Inglês, 1 ano
Y/F	22	Rio Grande	Quinto	Diurno	Inglês e Espanhol, 7 anos	Não
O/F	27	Rio Grande	Quinto	Noturno	Inglês, 3 anos	Não
P/M	30	Rio Grande	Quinto	Diurno	Inglês, 8 anos	Não
N/F	33	Pelotas	Quinto	Noturno	Espanhol, 5 anos	Não
V/F	27	Rio Grande	Sexto <sup>45</sup>	Diurno	Inglês, 3 anos	Não

Fonte: A autora

Dos 18 participantes, nove eram do primeiro semestre e os outros nove eram do quinto. Desses 18 participantes, nove estudavam no período diurno e, os outros nove, no noturno. A maioria dos participantes era natural de Rio Grande, mas também havia participantes naturais de Pelotas, Porto Alegre e Sapucaia do Sul. No que tange ao conhecimento de línguas estrangeiras, todos os participantes aprenderam ou inglês e/ou espanhol durante o período da educação básica (ensino fundamental e médio). Ao responderem se haviam

<sup>45</sup> A participante estava no sexto semestre de graduação, mas cursava a disciplina de Língua Espanhola V no período da coleta.

estudado em curso de idiomas, apenas quatro estudantes afirmaram que estudaram inglês, todos por mais de 6 meses.

O primeiro contato com os estudantes foi feito por intermédio dos docentes responsáveis pelas disciplinas de Língua Espanhola I e V, que fizeram o convite para que eles participassem da pesquisa. Após, foi encaminhado um e-mail contendo um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) em formato de formulário do *Google Forms*, para que os estudantes pudessem conhecer melhor a pesquisa e a finalidade do estudo – no formulário, os estudantes puderam responder se aceitavam ou não participar da pesquisa. Depois do aceite, os alunos foram convidados a responderem um questionário (Apêndice III), também em formato *Google Forms*, para que fossem coletadas informações pessoais de cada participante e questões relativas ao conhecimento da língua espanhola. Foram feitas até duas tentativas através de envio de e-mail para que os alunos enviassem seus dados de produção para a realização do estudo.

### 3.2 Instrumento

A coleta de dados foi realizada através da leitura de frases-veículo em espanhol, como “*Diga alumno, por favor*”, distribuídas em um arquivo de formato *Power Point* com apresentação automática e intervalo de cinco segundos entre cada *slide*. Cada frase tinha a mesma estrutura, variando apenas a palavra-alvo, o que tornou possível controlar o ritmo e a entonação da fala dos participantes no momento de produção dos dados. Foram lidas, ao todo, 29 frases, apresentadas individualmente em cada *slide* do arquivo. Cada frase apareceu duas vezes em *slides* diferentes. Palavras distratoras foram utilizadas no instrumento para que os participantes não percebessem o objeto de análise do estudo.

Foram analisadas as 22 palavras, das quais 11 eram cognatas e as outras 11 não eram. Foi verificada a realização de epêntese em codas mediais, isto é, final de sílaba em meio de palavra, de modo que não foi abordada a análise de codas finais (final de sílaba em final de palavra), porque o intuito da pesquisa era analisar os encontros consonantais. Os Quadros 3 e 4, apresentam as palavras

cognatas e não cognatas que foram utilizadas nesse estudo. O Quadro 5 apresenta as palavras distatroras:

Quadro 4: Palavras cognatas utilizadas no estudo

	Nasal + nasal
Tônica	Alumno
Átona	Amnesia
	Oclusiva + nasal
Tônica	Dogma
Átona	Tecnología
	Fricativa + nasal
Tônica	Dafne
Átona <sup>46</sup>	
	Oclusiva + oclusiva
Tônica	Amígdala
Átona	Abdomen
	Fricativa + oclusiva
Tônica	Nafta
Átona	Oftalmología
	Oclusiva + fricativa
Tônica	Ábside
Átona	Opción

Fonte: A autora

Quadro 5: Palavras não-cognatas utilizadas no estudo

	Nasal + nasal
Tônica	Rámneo
Átona	Columnario
	Oclusiva + nasal
Tônica	Cetme
Átona	Agnomento
	Fricativa + nasal
Tônica	Rododafne
Átona <sup>47</sup>	
	Oclusiva + oclusiva
Tônica	Escéptico
Átona	Anfición
	Fricativa + oclusiva
Tônica	Afgano
Átona	Exoftalmos
	Oclusiva + fricativa
Tônica	Cóccido

<sup>46</sup> Não foi encontrada palavra que apresentasse a sequência de segmentos 'fricativa + nasal' em contexto átono.

<sup>47</sup> Não foi encontrada palavra que apresentasse a sequência de segmentos 'fricativa + nasal' em contexto átono.

Átona	Facsímil
-------	----------

Fonte: A autora

Quadro 6: Palavras distratoras utilizadas no instrumento

Afabilidade
Psicólogo
Pneumático
Ciudad
Acritud
Pseudónimo
Acometividad

Fonte: A autora

### 3.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) convidou os estudantes a participarem do estudo, explicando brevemente os objetivos e a justificativa da pesquisa, além de informar sobre o instrumento de coleta e como essa seria realizada. Através do Termo, esperava-se obter a concordância e o consentimento dos estudantes para participarem do estudo e lhes assegurava garantia de sigilo dos dados, bem como lhes informava sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos durante a realização da coleta.

No Termo, pontuou-se que não era esperado que a pesquisa oferecesse riscos aos participantes, mas se cogitava a possibilidade de haver cansaço e/ou nervosismo durante a gravação e/ou constrangimento ao enviar o arquivo de produção por e-mail, por exemplo. Pelo termo, foi assegurado aos participantes assistência imediata, integral e gratuita, além de ter sido garantida a liberdade de desistência de participação e posterior exclusão dos dados de informação pessoal e de produção em espanhol dos participantes. O termo também pontuou que não se esperavam benefícios diretos para os estudantes, mas ressaltava a importância do tema para a área de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e para novos estudos na área de Fonética e Fonologia.

### 3.2.2 Questionário

O questionário (Apêndice III), elaborado com base em Scholl e Finger (2013), foi aplicado em formato *Google Forms* e pretendeu coletar informações pessoais sobre os participantes, como idade e cidade de nascimento, por exemplo, bem como informações sobre sua proficiência em espanhol e se haviam estudado outra língua estrangeira. A aplicação do questionário foi de extrema importância para verificar se os participantes se adequavam aos critérios de inclusão propostos para esse estudo.

### 3.3 Coleta

A realização desse estudo se deu por meio de coleta da produção em espanhol

Para a realização desse estudo, foram coletados dados de produção de palavras cognatas e não cognatas do espanhol faladas por aprendizes brasileiros, estudantes do primeiro e quinto semestres da graduação em Letras Português/Espanhol, a fim de investigar se esses falantes produziram ou não epêntese vocálica, além de verificar se palavras cognatas contribuíam ou não para a realização desse fenômeno. A coleta de dados levou em consideração o contexto sanitário da COVID-19, o que definiu que esta seria realizada remotamente, de maneira virtual.

Assim, o material produzido para a coleta de dados foi enviado a cada participante por e-mail, junto com instruções para a gravação e envio do material, ou seja, os estudantes receberam os slides já programados com a transição de tempo e as instruções de como realizar a gravação das frases-veículo. Os estudantes tiveram um prazo de duas semanas para enviar o arquivo com seus dados de produção e este poderia ser gravado em um aparelho celular ou com o auxílio do software *Audacity*<sup>48</sup>, programa gratuito, que foi indicado no corpo do e-mail enviado aos participantes. O arquivo deveria ser gravado em formato áudio '.wav' e enviado também por e-mail.

---

<sup>48</sup> As instruções de como instalar e utilizar o *software* foi enviado por e-mail aos estudantes que participaram dessa pesquisa.

Antes da realização da coleta de dados, no entanto, os estudantes foram informados de que sua participação no estudo era voluntária e não obrigatória, de modo que poderiam se desvincular da pesquisa em qualquer momento. Eles preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado por e-mail devido à necessidade de isolamento social, no qual exprimiam sua concordância para participar desse estudo e através do qual foram informados dos possíveis riscos e benefícios da pesquisa. Além disso, foram informados também de que seus dados de produção de sons da fala seriam utilizados apenas e somente para fins desse estudo.

### 3.4 Variáveis analisadas no estudo

Entende-se por 'variável' o grupo de fatores condicionadores para a realização de uma ou outra forma variante, no caso deste estudo a realização ou não de epêntese vocálica em coda medial. 'Variável dependente' refere-se ao fenômeno estudado, enquanto 'variáveis independentes' são os grupos de fatores que favorecem a realização ou não do fenômeno estudado. Essas variáveis independentes podem ser tanto linguísticas, quando se referem a fatores internos à língua, quanto extralinguísticas, quando remetem a questões externas da língua, como idade e escolaridade dos participantes, por exemplo (GUY; ZILLES, 2007 *apud* CALDEIRA, 2019).

#### 3.4.1 Variável dependente

A variável dependente, que diz respeito ao conjunto de formas em variação, considerada nesse estudo foi a realização de epêntese vocálica, ou seja, presença da vogal epentética. Assim, se o falante produzisse uma palavra com a vogal epentética inserida, como em '*étnico*' ['etiniko], então a regra havia sido aplicada. As palavras que foram produzidas com a preservação do encontro consonantal, ou seja, sem a inserção do segmento epentético ('*étnico*' ['etniko]) constituíram a não aplicação da regra.

### 3.4.2 Variáveis independentes linguísticas

As variáveis independentes linguísticas selecionadas para essa pesquisa se deram com base nos estudos de Collischonn (2004), Pereyron (2008), Schneider e Schwind (2010) e Evangelista (2017). Esses estudos analisavam a realização da epêntese na produção em língua estrangeira, salvo Collischonn (2004), que abordou a epêntese na LM (português).

Assim, foi definido que as variáveis independentes linguísticas seriam: a) Consoante-alvo, b) tonicidade, c) contexto seguinte à consoante alvo e d) palavras cognatas.

#### 3.4.2.1 Consoante-alvo

Esta variável diz respeito ao tipo de consoante que ocupa a posição de coda da sílaba analisada, se é uma oclusiva (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) como em '*abdomen*' e '*anfiction*', uma fricativa (/f/), como em '*nafta*' e '*exoftalmos*', ou uma nasal (/m/, /n/) como em '*alumno*' e '*ramneo*'.

#### 3.4.2.2 Tonicidade

Esta variável diz respeito à tonicidade da sílaba em que está a consoante alvo. Ou seja, se a consoante em coda está em uma sílaba tônica ou átona, como em '*ábside*' e '*cetme*', em que a consoante em coda está em sílaba tônica, ou '*opcion*' e '*columnario*', em que a consoante em coda está em sílaba átona.

#### 3.4.2.3 Contexto seguinte à consoante-alvo

Esta variável diz respeito ao tipo de consoante que segue a consoante-alvo, se oclusiva (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), como em '*oftalmología*' e '*escéptico*' (que têm a oclusiva /t/), fricativa (/s/), como em '*ábside*' e '*facsími*' (que têm a fricativa /s/) e ou nasal (/m/, /n/), como em '*dogma*' (que tem a nasal /m/) e '*rododafne*' (que tem a nasal /n/).

#### 3.4.2.4 Palavras cognatas

Nesta variável, analisam-se se a semelhança entre o português e o espanhol influencia na inserção da vogal em encontros consonantais. Há dois fatores considerados: cognatas e não-cognatas. Entre as palavras analisadas, “*amígdala*” e “*opción*” fazem parte do grupo das cognatas e “*rámneo*” e “*anfición*” fazem parte do grupo das não-cognatas.

#### 3.4.3 Variáveis independentes extralinguísticas

Além das variáveis independentes linguísticas, analisaram-se também as variáveis independentes extralinguísticas ‘semestre do estudante’, ‘repetição da palavra’ e ‘participante’.

##### 3.4.3.1 Semestre do estudante

Esta variável diz respeito ao semestre de graduação que cursa cada participante, se o primeiro ou quinto semestre do curso de Letras Português/Espanhol. Nessa variável, os participantes foram identificados como alunos do primeiro ou do quinto semestre.

##### 3.4.3.2 Repetição da palavra

Esta variável diz respeito ao número de tentativas acertadas para a leitura de cada uma das palavras e busca analisar a primeira e a segunda produção de cada palavra-alvo, observando se o aprendiz apresenta o mesmo comportamento quando ele lê a mesma palavra duas vezes ou se há diferença na produção.

##### 3.4.3.3 Participante

Esta variável faz referência a cada um dos participantes da pesquisa; desta forma, pode-se controlar comportamentos individuais e a variação no próprio sujeito. Nesta variável, portanto, estão incluídos os 18 participantes do estudo.

De maneira resumida, o Quadro 7 apresenta todas as variáveis analisadas no estudo e dá exemplos para cada caso.

Quadro 7: Variáveis analisadas no estudo

Variáveis		Exemplo
Dependente	Epêntese Não-epêntese	“op[i]ción” “opción”
Independentes linguísticas		
Consoante-alvo	oclusiva fricativa nasal	“dogma” “dafne” “alumno”
Tonicidade	tônica átona	“ábside” “columnario”
Contexto seguinte	oclusiva fricativa nasal	“escéptico” “cóccido” “agnomento”
Palavras cognatas	cognatas não-cognatas	“amnesia” “facsimil”
Independentes extralinguísticas		
Repetição	primeira tentativa segunda tentativa ambas	
Semestre	primeiro quinto	
Participante		C F J L R T H Z G A B K E Y O P N V

Fonte: A autora

A seção seguinte apresenta o método utilizado para que fosse realizada a análise estatística e descreve o programa utilizado para essa etapa do estudo.

### 3.5 Método de análise estatística

A análise estatística dos dados coletados foi realizada através do programa GoldvarbX, desenvolvido por David Sankoff, Sali A. Tagliamonte, e Eric Smith, da Universidade de Toronto, em 2005. Ainda que o programa seja usado recorrentemente para analisar a variação de LM, ele também tem sido usado para abordar a variação no processo de aquisição de LE, como nos estudos de Lima e Lucena (2013; 2015) e Fragozo (2010), sobre a aquisição do inglês por estudantes brasileiros, uma vez que os padrões da LE não estão fixados.

O primeiro passo para a análise estatística com o GoldVarbX é a codificação dos dados: a pesquisadora atribui um símbolo único para as variáveis dependente e independentes (linguísticas e extralinguísticas) selecionadas para a pesquisa, de acordo com cada palavra analisada e participante e, assim, cada dado analisado recebe um conjunto de símbolos. As ocorrências são codificadas conforme a variável dependente e as variáveis independentes. Cada palavra foi ouvida, no mínimo, três vezes, para que não houvesse dúvida quanto à realização (ou não) de epêntese. É fundamental que o arquivo de dados, primeiro arquivo criado para a análise do programa, seja conferido para que não haja nenhum erro de digitação, pois caso contrário, o GoldVarbX gerará resultados não condizentes com os dados verdadeiros. A Figura 8 ilustra a primeira etapa de criação do arquivo de dados, que tem extensão. tkn.

Figura 8: Arquivo de dados

(0oabcspC	abdomen
(0fabcipC	oftalmología
(0otmcipC	dogma
(0oazdipC	facsímil
(1otbcipC	amígdala
(0ftbcipC	nafta
(0oamdipC	agnomento
(0ftmcipC	dafne
(0namdipC	columnario
(0fabdipC	afgano
(0otmdipC	cetme
(1oazcrpC	opción
(0namcipC	amnesia
(0fabdipC	exoftalmo
(0otbdspC	escéptico
(0oamcipC	tecnología

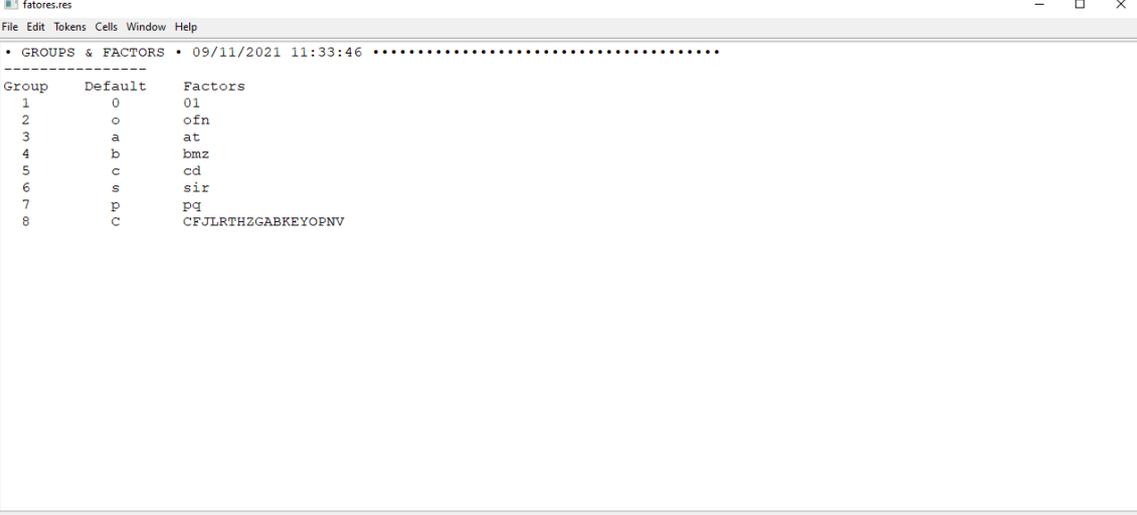
Fonte: A autora

Conforme se pode observar na Figura 8, as ocorrências são codificadas conforme a variável dependente e os grupos de fatores independentes correspondentes. Na coluna após o parêntese, aparecem os fatores ‘0’ ou ‘1’, que se referem à variável dependente; sendo ‘0’ preservação do encontro consonantal e ‘1’ epêntese vocálica. Os demais códigos fazem referência às variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas e todas elas estão descritas no capítulo ‘Metodologia’. No caso da palavra ‘abdomen’, a codificação foi a seguinte: 0oabcspC, sendo que o primeiro código indica que não houve epêntese, o segundo indica que a consoante-alvo era uma oclusiva, o terceiro indica que a consoante-alvo estava em uma sílaba átona, o quarto indica que a consoante seguinte à consoante-alvo era uma consoante oclusiva, o quinto indica que a palavra foi produzida com epêntese somente na segunda leitura, o sexto indica que o participante era do primeiro semestre e o último código diz respeito ao participante que produziu essa palavra.

A partir da codificação do arquivo de dados, a pesquisadora gera no programa um arquivo de especificações, no qual é possível observar quais foram as variáveis codificadas e quais os fatores para cada grupo de variável. Assim, para o grupo da variável “tonicidade”, por exemplo, há dois fatores de especificação: tônica e átona, cada um com um símbolo correspondente. Através

desse arquivo é possível observar quais foram as variáveis inseridas na codificação e quais os fatores presentes em cada grupo. A Figura 9 ilustra a criação do arquivo de especificações, que tem extensão .res.

Figura 9: Arquivo de especificações



The screenshot shows a text editor window with the following content:

```

GROUPS & FACTORS 09/11/2021 11:33:46
-----
Group  Default  Factors
1      0         01
2      o         ofn
3      a         at
4      b         bmz
5      c         cd
6      s         sir
7      p         pç
8      C         CFJLRTHZGABKEYOPNV

```

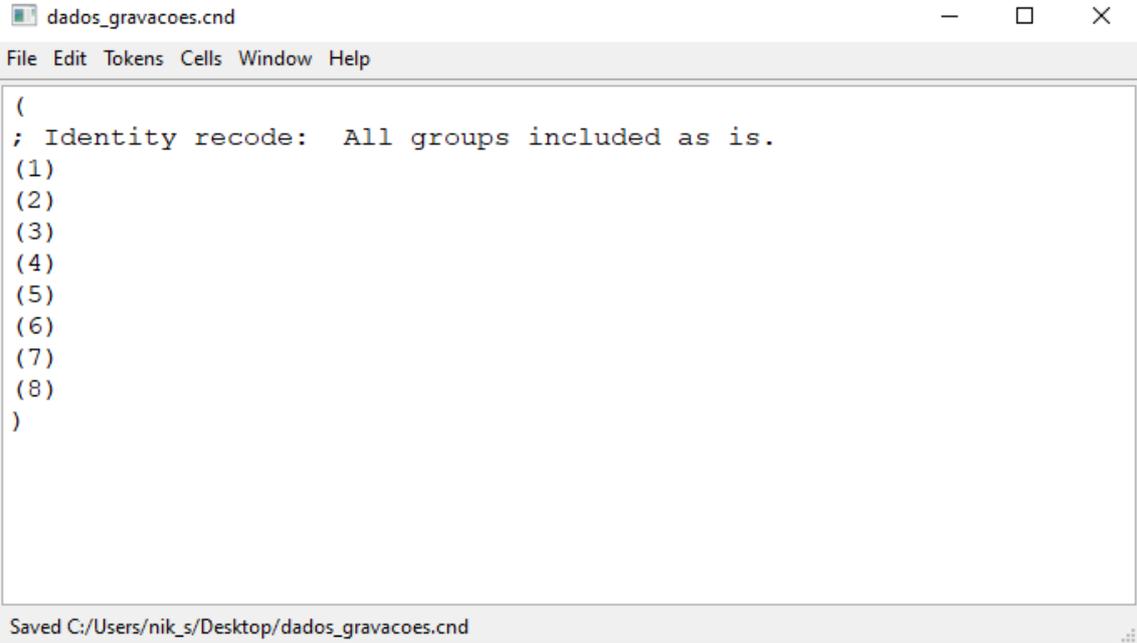
The table has three columns: Group, Default, and Factors. The data is as follows:

Group	Default	Factors
1	0	01
2	o	ofn
3	a	at
4	b	bmz
5	c	cd
6	s	sir
7	p	pç
8	C	CFJLRTHZGABKEYOPNV

Fonte: A autora

A partir do arquivo de especificações, exemplificado na Figura 9, é possível gerar o arquivo de condições, no qual todos os grupos de variáveis estarão identificados a partir de um código numérico. Esse arquivo é importante, pois é a partir dele que é possível realizar operações de amalgamações e/ou exclusão de fatores nos casos em que não haja variação, ou seja, de aplicação total da regra (100%) ou não-aplicação (0%) (knockout). Através deste arquivo também podem ser feitas amálgamas sempre que a pesquisadora considerar sua pertinência linguística e estatística. Esses procedimentos só serão feitos após a obtenção dos percentuais no arquivo de células. A Figura 10 apresenta o arquivo de condições, que tem extensão. cnd.

Figura 10: Arquivo de condições



```
(
; Identity recode: All groups included as is.
(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
(8)
)
```

Fonte: A autora

Com o arquivo de condições, apresentado na Figura 10, a pesquisadora passa para a etapa seguinte que é a criação de um arquivo de células. Nele, constam a quantidade das variáveis dependentes (duas, no caso desse estudo, as quais: aplicação da regra de epêntese e não-aplicação), o número de variáveis independentes e a quantidade de fatores para cada grupo (três, no grupo “consoante-alvo” e duas no grupo “tonicidade”, por exemplo). A Figura 11 apresenta o arquivo de células, que tem extensão .cel. Neste arquivo já é possível obter o número de ocorrências, os percentuais, bem como verificar se há algum knockout, ou seja, 0% ou 100% de aplicação da regra, ou *Singleton Group*, ou seja, quando o grupo apresenta apenas um fator.

Figura 11: Arquivo de células

```

dados_gravacoes.cel
File Edit Tokens Cells Window Help
210
7
  3ofn
  2at
  3bmz
  2cd
  3sir
  2pq
  18CFJLRTHZGABKEYOPNV
  0 2
fabcipC
  0 2
fabcipJ
  2 0
fabcipL
  0 2
Saved C:/Users/nik_s/Desktop/dados_gravacoes.cel

```

Fonte: A autora

A partir do arquivo de células, mostrado na Figura 11, a pesquisadora clicará em Cells – Binomial, Up and Down, e obterá o arquivo de resultados, no qual o programa contabiliza os pesos relativos para cada fator de cada variável, o valor do input, da significância e do log likelihood<sup>49</sup>, bem como há os grupos de fatores selecionados como pertinentes para a pesquisa (que aparecem no nível *Stepping up*) e os grupos de fatores excluídos (que aparecem no nível *Stepping down*) pelo GoldVarbX. É importante considerar a ordem em que os grupos foram selecionados pelo programa para a descrição e análise dos dados. Os resultados dessa contagem são apresentados no arquivo de resultados, que tem extensão .res.

<sup>49</sup>Input diz respeito à porcentagem de uso de determinado fator da variável dependente. O valor da significância corresponde ao nível de confiabilidade dos resultados apresentados. Log likelihood é o logaritmo de verossimilhança que calcula a aproximação entre os dados e o modelo analisado. O valor, do log likelihood, que varia conforme o número de dados e as aplicações para cada célula, corresponde à robustez dos dados, de modo que quanto maior seu valor, maior a robustez (BRISOLARA, 2004).

Figura 12: Arquivo de resultados

Number of cells: 362  
Application value(s): 10  
Total no. of factors: 33

Group		1	0	Total	%
-----					
1 (2)		1	0		
o	N	148	254	402	53.7
	%	36.8	63.2		
f	N	100	106	206	27.5
	%	48.5	51.5		
n	N	25	115	140	18.7
	%	17.9	82.1		
Total	N	273	475	748	
	%	36.5	63.5		
-----					
2 (3)		1	0		
a	N	141	271	412	55.1
	%	34.2	65.8		
t	N	132	204	336	44.9
	%	39.3	60.7		
Total	N	273	475	748	

Saved C:/Users/nik\_s/Desktop/dados\_gravacoes.res

Fonte: A autora

O arquivo de resultados apresenta os pesos relativos de cada fator de cada variável independente para, em seguida, selecionar quais variáveis são consideradas estatisticamente relevantes e quais não são relevantes para a aplicação da regra (neste caso, para a realização de epêntese). Considerando o peso relativo de cada fator, é este que define a relevância desse para a aplicação da regra – os valores dos pesos variam de 0,00 a 1,00: quanto mais próximo ao valor máximo, maior o favorecimento de aplicação a regra; quanto mais próximo ao valor mínimo, menor o favorecimento. Valores próximos a 0,50 indicam um ponto neutro, em que não há efeito sobre a aplicação da regra. A Figura 12 ilustra essa etapa do trabalho.

A partir desse arquivo de resultados, a pesquisadora analisa as variáveis que se mostraram relevantes para a aplicação da regra de epêntese de acordo com a seleção feita no *Stepping up* pelo programa.

#### 4. Resultados e Discussões

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos referentes à realização do fenômeno de epêntese em espanhol língua estrangeira a partir da análise realizada conforme descrita na seção 3.5. A amostra foi constituída de 748 dados, excluindo-se as palavras distratoras e aqueles vocábulos que não foram produzidos adequadamente, como nos casos em que houve supressão do encontro consonantal, como na leitura da palavra “*cóccido*” [ˈkosido] e “*alumno*” [aˈluno], por exemplo.

##### 4.1 Exclusão de dados

Conforme relatado no capítulo 3, a amostra foi constituída de gravações da frase-veículo “*Diga ‘ \_\_\_\_\_’, por favor*”, em palavras com encontros consonantais mediais, (ex.: “*abdomen*”, “*rododafne*” e “*cóccido*”), produzidas por 18 participantes do curso de Letras Português/Espanhol, sendo 9 alunos do primeiro semestre e 9 do quinto semestre.

Cada aluno deveria produzir a mesma frase duas vezes, consideradas as 22 palavras a serem analisadas e as outras 7 distratoras. Desse modo, havia um total de 58 frases a serem produzidas por cada um dos 18 participantes, um total de 1044 dados por alunos. Sabendo que as palavras distratoras não seriam analisadas, havia um total inicial de 792 dados por alunos.

Como nem todas as palavras foram produzidas de maneira adequada, 44 dados dos 792 foram excluídos<sup>50</sup>, resultando em 748 dados a serem analisados. Entre os motivos para as exclusões, estão a supressão do encontro consonantal, como em “*cóccido*” [ˈkosido] e “*alumno*” [aˈluno] e “*escéptico*” [eˈsetiko] e a não-produção das palavras.

Da amostra de dados do participante ‘C’, foram excluídas duas palavras, “*cóccido*” e “*anfiction*”. Do participante ‘F’, foram excluídas as palavras “*anfiction*”, “*rododafne*”, “*ábside*” e “*agnomento*”. Do participante ‘J’, foi excluída a palavra “*exoftalmos*”. Do participante ‘R’, foram excluídas as palavras “*cóccido*” e

---

<sup>50</sup> Em alguns casos, as palavras foram excluídas nas duas leituras das frases-veículo, de modo que não são 44 palavras excluídas no total, mas 44 dados de produção dessas palavras que não puderam ser analisados.

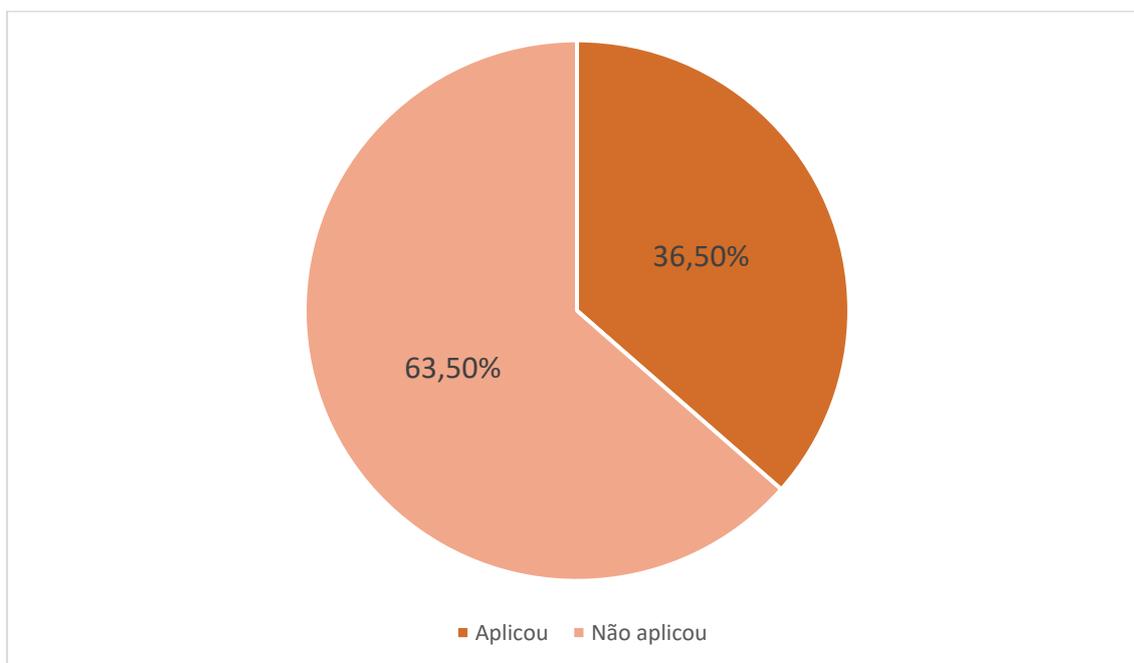
“*anfictión*”. Do participante ‘T’, foram excluídas as palavras “*cóccido*” e “*alumno*”. Do participante ‘H’, foi excluída a palavra “*cóccido*”. Do participante ‘G’, foram excluídas as palavras “*cóccido*” e “*afgano*”. Dos participantes ‘L’ e ‘Z’ não foi excluído dado nenhum.

Da amostra do participante ‘A’, foram excluídas as palavras “*cóccido*” e “*columnario*”. Do participante ‘B’, foram excluídas as palavras “*cóccido*”, “*facsimil*” e “*afgano*”. Do participante ‘K’, foi excluída a palavra “*cóccido*”. Do participante ‘O’, foram excluídas as palavras “*anfictión*”, “*afgano*” e “*agnomento*”. Do participante ‘P’, foram excluídas as palavras “*cóccido*” e “*afgano*”. Dos participantes ‘E’, ‘Y’, ‘N’ e ‘V’ não foi excluído dado nenhum.

#### 4.2 Realização de epêntese na produção em espanhol de alunos brasileiros

De todos os 748 dados analisados, a epêntese foi realizada na produção de 273 palavras, um total de 36,5%. Em 475 dados, um total de 63,5%, a epêntese não foi realizada. O Gráfico 1 apresenta a taxa de aplicação da regra de epêntese em todos os casos analisados.

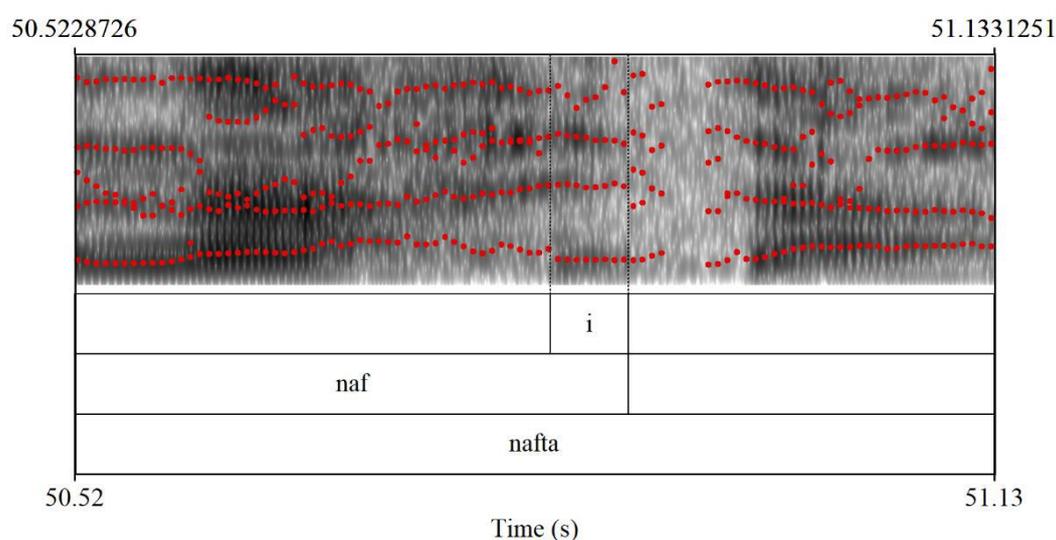
Gráfico 1: Aplicação da regra de epêntese



Fonte: A autora

Conforme mostra o Gráfico 1, na maioria dos dados, isto é, em 63,5% dos dados (475/748), a regra de epêntese não foi aplicada. Para exemplificar a aplicação e a não-aplicação da regra, as Figuras 13 e 14 apresentam, no Praat, a segmentação de duas palavras produzidas com epêntese e, as Figuras 15 e 16, de duas palavras produzidas sem epêntese. A codificação foi feita a partir de análise oitiva, mas algumas palavras foram segmentadas, a fim de garantir que houve ou não epêntese. Algumas dessas segmentações são apresentadas aqui a título de exemplificação.

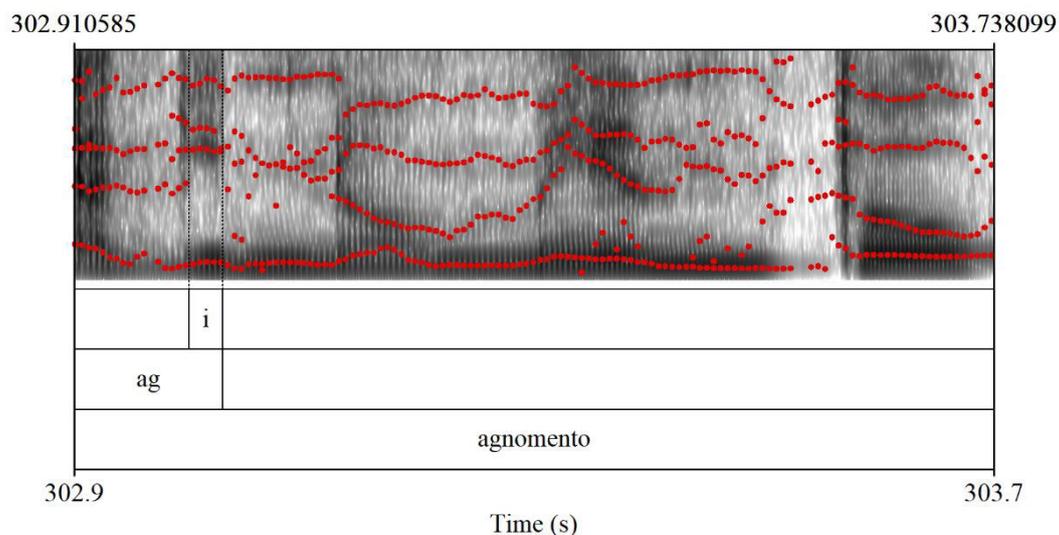
Figura 13: Segmentação da palavra '*nafta*' (Participante F) com epêntese



Fonte: A autora

Conforme mostra a Figura 13, é possível observar a inserção do elemento vocálico ao final da sílaba naf-, logo após a consoante fricativa. Na Figura 14, também é possível observar a realização de epêntese na palavra "*agnomento*".

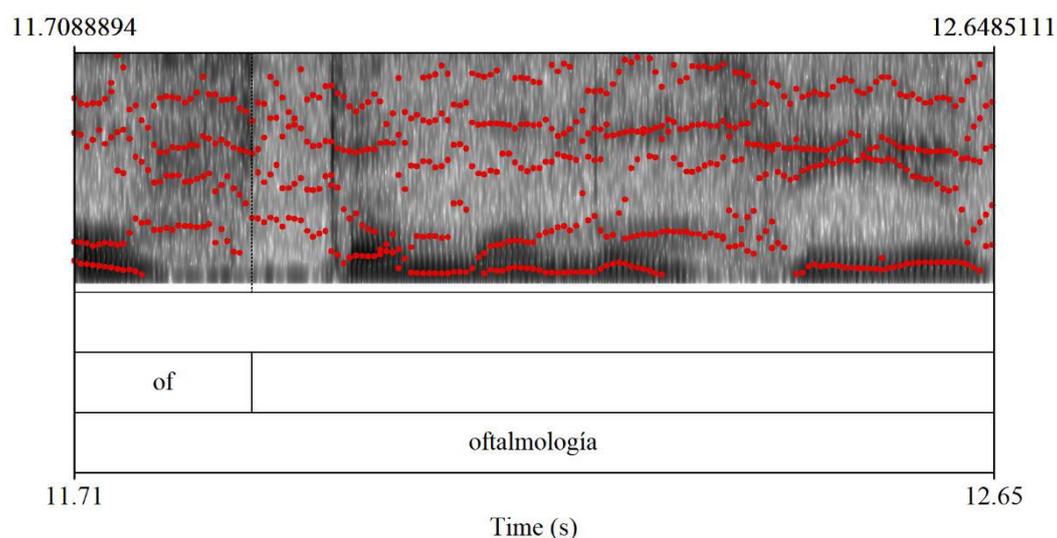
Figura 14: Segmentação da palavra '*agnomento*' (Participante V) com epêntese



Fonte: A autora

Conforme a Figura 14, é possível perceber a vogal epentética inserida após a consoante oclusiva, evitando o encontro consonantal. As Figuras 15 e 16, por outro lado, demonstram a produção de palavras sem a realização da epêntese.

Figura 15: Segmentação da palavra '*oftalmología*' (Participante C) sem epêntese

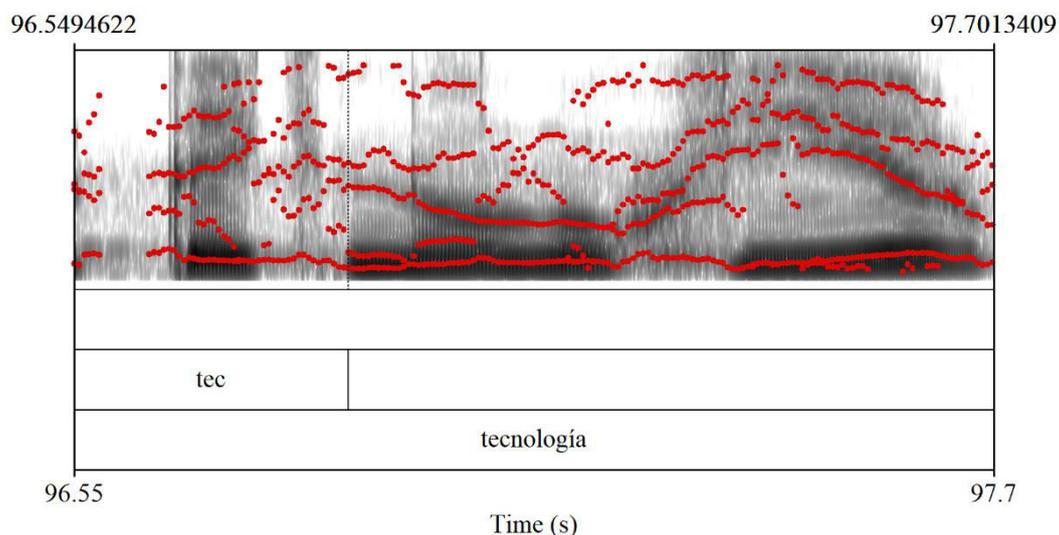


Fonte: A autora

Ao contrário do que foi demonstrado nas Figuras 13 e 14, a Figura 15 demonstra a realização da palavra "*oftalmología*" sem aplicação da regra de

epêntese. O participante manteve o encontro consonantal durante a produção e não criou uma nova sílaba a partir da consoante perdida. Na Figura 16, ocorre o mesmo.

Figura 16: Segmentação da palavra ‘tecnología’ sem epêntese (Participante Y)

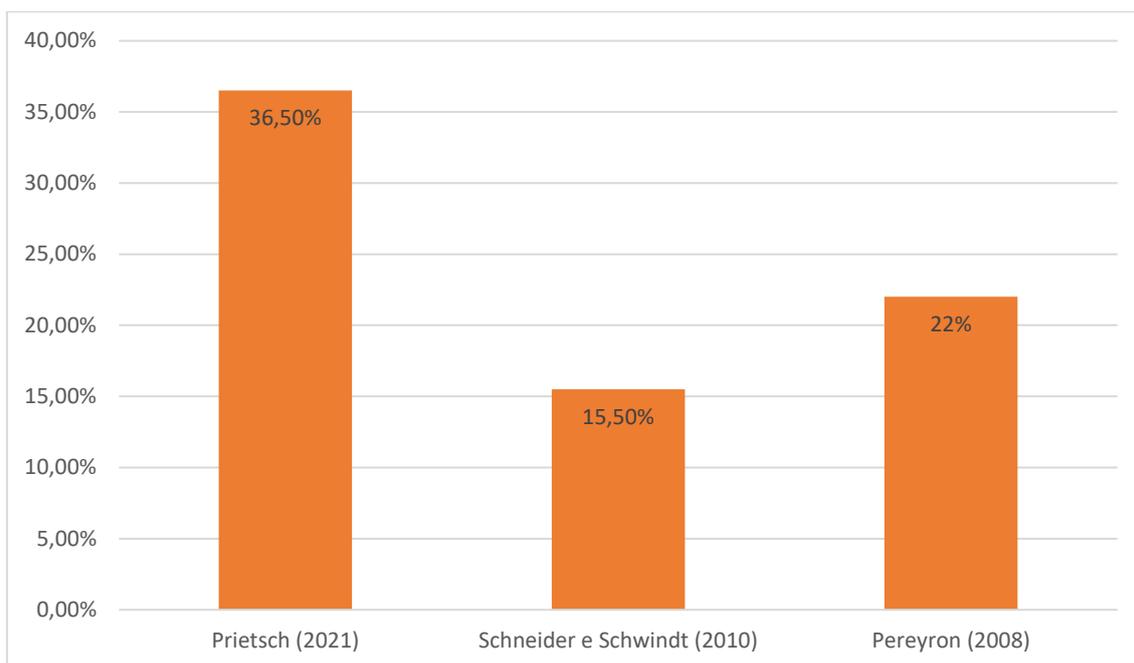


Fonte: A autora

Conforme Figura 16, a palavra “*tecnología*” também foi produzida sem que a regra de epêntese fosse aplicada. Não foi inserido o segmento vocálico ao final da sílaba *tec-*, de modo que o encontro consonantal foi preservado.

Comparando o resultado de realização de epêntese dos dados aqui analisados com os resultados dos estudos de Schneider e Schwindt (2010) e Pereyron (2008), ambos sobre aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira, observa-se que a taxa de realização epêntese é maior nos dados analisados nesse estudo. O Gráfico 2 apresenta a comparação entre os percentuais de realização de epêntese nos três estudos.

Gráfico 2: Taxa de realização de epêntese em estudos sobre aprendizagem de LE



Fonte: A autora

Conforme apresenta o Gráfico 2, a taxa de realização de epêntese em espanhol LE no presente estudo é maior que em inglês LE em Pereyron (2008) e em Schneider e Schwindt (2010). Nesse último, que também analisou a produção de epêntese em PB, a taxa de realização de epêntese em palavras do português foi de 39,4% (cf. seção 2.4.2, Quadro 2), superior ao percentual de realização do fenômeno nos dados aqui apresentados. É possível que a proximidade entre o português e o espanhol dê pistas a respeito da diferença entre as taxas de realização de epêntese em espanhol LE e inglês LE.

Ao comparar a taxa de realização de epêntese no presente estudo e em estudos sobre a realização de epêntese em português, a realidade é outra. No estudo de Azevedo (2016)<sup>51</sup>, houve um total de 41% de realização de epêntese vozeada e 20% de epêntese surda<sup>52</sup> no português brasileiro.

As comparações realizadas entre os dados de epêntese no português brasileiro e na língua estrangeira com os dados do presente estudo parecem

<sup>51</sup> Os resultados do estudo de Collischonn (2004) não foram usados para a comparação geral, porque não houve dados de percentual total de realização de epêntese, apenas percentuais referentes a cada variável analisada.

<sup>52</sup> Inserção de segmento vocálico sem vibração das cordas vocais (AZEVEDO, 2016).

evidenciar que, ainda que a língua materna dos estudantes, ou seja, o português brasileiro possa estar influenciando a realização de epêntese na produção em língua estrangeira, a baixa aplicação da regra, inclusive no semestre inicial de graduação, pode indicar que os alunos estão se guiando mais pela fonologia da própria língua estrangeira do que da língua materna.

Uma questão a ser considerada é que a coleta de dados foi realizada através de frases-veículo, o que pode ter influenciado o resultado de realização de epêntese. Possivelmente, se a coleta tivesse sido de fala espontânea, o índice de realização de epêntese seria mais elevado. Por outro lado, no entanto, as variáveis controladas nesse estudo não poderiam ter sido consideradas em uma coleta de fala espontânea, por não poder prever nem controlar quais palavras seriam produzidas.

#### 4.3 Resultados da análise estatística

Nos dados em que houve epêntese, a análise estatística realizada com o programa GoldVarbX mostrou que as variáveis independentes linguísticas ‘consoante-alvo’ e ‘contexto seguinte à consoante-alvo’ foram as selecionadas como pertinentes para a aplicação da regra em estudo. Entre as variáveis independentes extralinguísticas, ‘repetição da palavra’ e ‘participante’ foram as variáveis que também mais influenciaram na realização de epêntese, segundo a seleção feita no *Stepping Up*. Dentre as variáveis contempladas no presente estudo, ‘tonicidade’, ‘palavras cognatas’ e ‘semestre do estudante’ foram excluídas no *Stepping Down*, ou seja, não foram consideradas como estatisticamente relevantes para a aplicação da regra de epêntese.

A variável ‘consoante-alvo’, que observava o tipo de consoante em coda da sílaba analisada, foi a primeira selecionada como estatisticamente relevante para a realização da epêntese. Essa variável contém os seguintes fatores: consoante oclusiva, consoante fricativa e consoante nasal, conforme pode ser observado na Tabela 1, que apresenta a porcentagem de aplicação da regra e o peso relativo de cada fator para a variável ‘consoante-alvo’.

Tabela 1: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável ‘consoante-alvo’

<b>Consoante-alvo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
<b>Oclusiva</b> (‘ábside’)	148/402	36,8	0,549
<b>Fricativa</b> (‘rododafne’)	100/206	48,5	0,633
<b>Nasal</b> (‘alumno’)	25/140	17,9	0,203
<b>Total</b>	273/748	36,5	—

Input: 0.339

Significância: 0.010

Log Likelihood: -425.881

Fonte: A autora

Os resultados mostraram que as consoantes fricativas foram as que mais favoreceram a aplicação de epêntese, com peso relativo de 0,63. Por outro lado, as consoantes nasais foram as que menos favoreceram – tiveram peso relativo de 0,20. Em português, conforme Câmara Jr. (1970), o arquifonema /N/ pode ocupar a posição de coda simples, assim como no espanhol (cf. LLORACH, 1965), o que pode explicar o não-favorecimento de realização de epêntese das consoantes nasais em coda, quando consoantes-alvo.

Por outro lado, ao contrário do que demonstrou o estudo de Azevedo (2016), sobre o português, no presente estudo, sobre o espanhol falado por brasileiros, as consoantes oclusivas em coda não foram as que mais favoreceram a aplicação de epêntese. No referido estudo, as consoantes oclusivas em coda, como em ‘advogado’, foram as que mais favoreceram a realização de epêntese (ver seção 2.4.1).

A segunda variável selecionada como relevante para a aplicação de epêntese foi a variável independente linguística ‘contexto seguinte à consoante-alvo’, que verificava o tipo de consoante em posição de ataque da sílaba imediatamente posterior à consoante-alvo. Os fatores para essa variável também eram ‘oclusiva’, ‘fricativa’ e ‘nasal’ e são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável ‘contexto seguinte à consoante-alvo’

<b>Contexto seguinte à consoante-alvo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
<b>Oclusiva</b> (‘afgano’)	105/207	38,9	0,435
<b>Fricativa</b> (‘facsimil’)	31/124	25,0	0,322
<b>Nasal</b> (‘dafne’)	137/354	38,7	0,613
<b>Total</b>	273/748	36,5	—

Input: 0.339

Significância: 0.010

Log Likelihood: -425.881

Fonte: A autora

De acordo com os resultados, as consoantes nasais foram as que mais favoreceram à aplicação da epêntese, com peso relativo de 0,61. As consoantes fricativas foram as que menos favoreceram, com peso relativo de 0,32. A Tabela 2 apresenta esses resultados.

O estudo de Azevedo (2016), sobre a realização de epêntese no português brasileiro e europeu, evidenciou que a realização do fenômeno ocorreu mais quando consoantes fricativas e nasais ocupavam a posição seguinte à consoante-alvo. É interessante observar que os resultados aqui apresentados demonstram que, enquanto as consoantes nasais seguintes à consoante-alvo favorecem a aplicação de epêntese, conforme ocorre no estudo de Azevedo (2016), as consoantes fricativas não exercem a mesma influência, ao contrário do que ocorre no referido estudo. No estudo de Pereyron (2008) sobre aprendizagem de inglês LE, a consoante nasal seguinte à consoante-alvo também influenciou na aplicação de epêntese.

A terceira variável selecionada como relevante para a aplicação da regra de epêntese foi a variável independente extralinguística ‘participante’, que buscou observar possíveis comportamentos individuais e a variação no próprio sujeito. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável 'Participante'

<b>Participante</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
<b>C</b>	9/40	22,5	0,335
<b>F</b>	19/42	45,2	0,582
<b>J</b>	13/42	31	0,459
<b>L</b>	15/44	34,1	0,467
<b>R</b>	5/40	12,5	0,211
<b>T</b>	17/40	42,5	0,570
<b>H</b>	18/42	42,9	0,566
<b>Z</b>	11/44	25	0,382
<b>G</b>	11/40	27,5	0,367
<b>A</b>	19/40	47,5	0,612
<b>B</b>	8/38	21,1	0,327
<b>K</b>	29/42	69	0,828
<b>E</b>	22/44	50	0,651
<b>Y</b>	22/44	50	0,653
<b>O</b>	11/38	28,9	0,467
<b>P</b>	14/40	35	0,486
<b>N</b>	11/44	25	0,373
<b>V</b>	19/44	43,2	0,600
<b>Total</b>	273/748	36,5	—

Input: 0.339

Significância: 0.010

Log Likelihood: -425.881

Fonte: A autora

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 3, o participante 'K' foi o que mais produziu epêntese (29/42, um total de 69% de realização do fenômeno, PR 0,828). Por outro lado, o participante 'R' foi o que menos produziu epêntese (5/40, um total de 12,5% de aplicação, PR 0,211). Embora o programa não tenha selecionado a variável 'semestre do estudante' como relevante para a aplicação da regra de epêntese, os dados mostram que há diferença entre os alunos do primeiro e os alunos do quinto semestre. Os resultados indicam que os alunos do quinto semestre tendem a realizar mais epêntese (41,4%) do que os alunos do primeiro semestre (31,6%). Os estudantes do primeiro semestre preservaram o encontro consonantal em 256 dados, de 374 no total. Os alunos do quinto semestre, no entanto, preservaram o encontro consonantal em 219 de 374 dados no total.

Ao observar o questionário realizado com os participantes antes da realização da coleta (Apêndice III), foi possível observar que o participante 'K', quem apresentou índices mais altos de realização de epêntese (PR 0,828), era

também o participante mais velho dentre todos. Além disso, em sua autoavaliação de proficiência em espanhol para produção oral, esse participante afirmou estar em um nível 'razoável'. Por outro lado, o participante 'R', quem menos produziu epêntese (PR 0, 211) era um dos mais jovens e afirmou ter começado a estudar espanhol ainda no ensino fundamental. Esse mesmo participante também afirmou costumar manter contato com a LE através de filmes, séries e vídeos de falantes nativos do espanhol, além de participar e realizar atividades da graduação com bastante frequência.

De maneira geral, conforme as respostas do questionário, os participantes mantêm contato com a LE através de filmes e séries, músicas e podcasts e alguns, inclusive, mantêm contato direto com falantes nativos do espanhol. De maneira geral, também, os participantes, em sua autoavaliação, afirmaram ter nível de proficiência 'razoável' e 'bom' para todas as quatro habilidades na LE: compreensão leitora, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita. Essas informações podem ajudar a compreender os baixos índices de realização de epêntese durante a produção em LE.

A quarta variável selecionada como relevante, também extralinguística, foi 'repetição da palavra', em que se analisou se houve epêntese na produção da palavra em ambas as vezes em que ela foi lida ou se houve apenas na primeira ou na segunda leitura. Para essa variável, foram selecionados os fatores 'primeira repetição', 'segunda repetição' e 'ambas', que se referia à realização da epêntese nas duas leituras de cada palavra. A Tabela 4 apresenta os resultados relativos a esta variável.

Tabela 4: Aplicação da regra de epêntese a partir da variável 'repetição da palavra'

<b>Repetição da palavra</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Peso relativo</b>
<b>Primeira repetição</b> ([afi'gano], [af'gano])	48/96	50	0,607
<b>Segunda repetição</b> ([fak'simil], [faki'simil])	56/113	49,6	0,597
<b>Ambas as leituras</b> (['dafine], ['dafine])	169/539	31,4+	0,460
<b>Total</b>	273/748	36,5	—

Input: 0.339

Significância: 0.010

Log Likelihood: -425.881

Fonte: A autora

Conforme apresentam os resultados, o fator 'primeira repetição' foi o que se mostrou mais relevante à aplicação da regra de epêntese, seguido da 'segunda repetição'. O fator 'ambas' foi o que menos favoreceu a realização do fenômeno. Este resultado é interessante porque evidencia que os participantes tenderam a produzir com epêntese ou na primeira ou na segunda leitura, mas não em ambas, o que pode indicar que não estão seguros da produção adequada em espanhol, quer seja com ou sem epêntese, o que também parece indicar que os estudantes estão formulando hipóteses sobre a produção dos encontros consonantais na língua, revelando que estão em estágio de interlíngua, sistema transitório entre a LM e a LE (SELINKER,1972; GASS; SELINKER, 2008).

#### 4.3.1 Variáveis excluídas

Três variáveis não foram selecionadas como relevantes para a aplicação da regra de epêntese: 'semestre do estudante', 'palavra cognata' e 'tonicidade'. Embora o programa não tenha selecionado essas variáveis como estatisticamente relevantes para o fenômeno estudado, pode ser que elas estejam influenciando a manutenção do encontro consonantal, sobretudo as

variáveis independentes linguísticas ('palavra cognata' e 'tonicidade'), por isso são apresentadas a seguir. Cabe salientar que, embora sejam apresentados os resultados das variáveis excluídas pelo GoldVarbX, não é intenção deste trabalho afirmar que tais grupos de fatores são significativos, apenas mostrar algumas diferenças entre os fatores de cada variável, a fim de apontar para a necessidade de estudo futuro considerando tais variáveis, ampliando-se a amostra ou buscando-se novos instrumentos de coletas, que poderão apontar ou não para alguma relevância de tais variáveis.

A variável extralinguística 'semestre do estudante' não exerceu influência na aplicação da regra de epêntese. No primeiro semestre, houve apenas 31,6% de aplicação (118/374), enquanto no quinto semestre houve 41,4% (155/374). A Tabela 5<sup>53</sup> apresenta os percentuais e o total de realização de epêntese para cada fator desta variável.

Tabela 5: Realização de epêntese a partir da variável 'semestre do estudante'

<b>Semestre do estudante</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Primeiro</b>	118/374	31,6
<b>Quinto</b>	155/374	41,4
<b>Total</b>	273/748	36,5

Fonte: A autora

Ainda que o programa não tenha selecionado essa variável como relevante para a realização de epêntese, é possível perceber uma pequena diferença entre a taxa de aplicação da regra do primeiro e do quinto semestre. Conforme a Tabela 5, os estudantes do quinto semestre realizaram mais epêntese (155/374) do que os estudantes do primeiro (118/374), o que significa que os estudantes de nível mais inicial tendem a preservar mais o encontro consonantal do que os estudantes de nível mais avançado.

Embora a hipótese inicial do estudo era de que os estudantes do primeiro semestre produziram mais epêntese do que os estudantes do quinto, os resultados mostraram que aconteceu o contrário. Houve um total de 31,6% de realização de epêntese para o primeiro semestre e 41,4% para o quinto.

<sup>53</sup> As tabelas que demonstram a taxa de realização de epêntese a partir das variáveis que não foram selecionadas pelo programa como relevantes não apresentam peso relativo.

É importante ressaltar que há uma diferença entre os alunos do primeiro e do quinto semestre no que diz respeito a terem ou não assistido aulas presenciais. Durante um semestre da graduação, os estudantes têm carga horária de, no mínimo, seis horas semanais de aula de espanhol. Entre os participantes da pesquisa, os alunos do quinto semestre tiveram um ano de aulas presenciais, enquanto os alunos do primeiro semestre somente tiveram aulas remotas.

Essa diferença pode ter influenciado na maior realização de epêntese dos estudantes do quinto semestre, porque houve uma ‘quebra’ no contato com a língua estrangeira. Os estudantes do primeiro semestre, por outro lado, realizaram todas as atividades remotamente, sem que antes tivessem tido a experiência do ensino de espanhol presencial. No entanto, esta é apenas uma hipótese que precisa ser investigada para que se possa chegar a uma conclusão sobre a influência ou não das diferentes modalidades de ensino para a aquisição dos encontros consonantais do espanhol por brasileiros.

As variáveis ‘palavra cognata’ e ‘tonicidade’ tampouco se mostraram relevantes. Considerando a primeira variável, a taxa de realização de epêntese em palavras cognatas foi de 37,1% (146/394) e, em palavras não cognatas, 35,9% (127/354). A Tabela 6 apresenta esses dados.

Tabela 6: Realização de epêntese a partir da variável ‘palavra cognata’

<b>Palavra cognata</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cognata</b> ( <i>‘opción’</i> )	146/394	37,1
<b>Não-cognata</b> ( <i>‘cóccido’</i> )	127/354	35,9
<b>Total</b>	273/748	36,5

Fonte: A autora

Uma das hipóteses desse estudo apontava que haveria maior realização de epêntese em palavras cognatas do português e do espanhol do que em palavras não-cognatas, por se considerar que, em se tratando de línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português, a semelhança nos vocábulos poderia influenciar na produção com epêntese, já que na LM dos estudantes o fenômeno é bastante recorrente, tornando mais difícil a produção sem epêntese, como seria esperado para o espanhol. Nesse sentido, palavras cognatas podem ser realizadas tomando-se por base a estrutura fonética da LM,

distanciando-se mais da forma fonética da LE (MACHRY DA SILVA, 2014). Esperava-se que os resultados comprovassem essa hipótese, mas isso não aconteceu. A diferença de taxa de realização entre os dois fatores dessa variável foi pequena e não foi considerada pelo programa como relevante para a aplicação da regra de epêntese.

Conforme apresenta a Tabela 6, houve um total de 37,1% de realização de epêntese em palavras cognatas do português e do espanhol (146/394), como ‘*amnesia*’ e ‘*tecnología*’, enquanto houve um total de 35,9% de realização do fenômeno em palavras não-cognatas (127/354), como ‘*cetme*’ e ‘*anfición*’. Ainda que a taxa maior tenha sido para palavras cognatas, a diferença entre os resultados não é considerada estatisticamente relevante.

Na Tabela 7, são apresentados os percentuais de aplicação da variável ‘tonicidade’, considerando os fatores ‘tônica’ e ‘átona’.

Tabela 7: Realização de epêntese a partir da variável ‘tonicidade’<sup>54</sup>

<b>Tonicidade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Tônica</b> ( <i>‘rámneo’</i> )	132/336	39,3
<b>Átona</b> ( <i>‘abdomen’</i> )	141/412	34,2
<b>Total</b>	273/748	36,5

Fonte: A autora

Conforme os resultados da Tabela 7, houve um total de 39,3% de realização de epêntese para palavras em que a consoante-alvo estava na sílaba tônica (132/336). Em palavras em que a consoante-alvo ocupava a coda de uma sílaba átona, no entanto, o total foi de 34,2% de realização (141/412). Em 65,8% dos casos de sílaba átona, o encontro consonantal foi preservado (271/412). Nos casos de sílaba tônica, a porcentagem total para a preservação do encontro consonantal foi de 60,7% (204/336).

Embora a diferença seja pequena e, por isso, estatisticamente não relevante, há um indício de que, quando a consoante-alvo ocupa a coda de uma sílaba átona, os participantes tendem a preservar mais o encontro consonantal.

<sup>54</sup> Quando a tonicidade das palavras mudava a partir da produção dos estudantes, a classificação era alterada. Assim, ainda que palavras como “*amígdala*” ([a’ migdala]) e “*cóccido*” ([’ koksido]) fossem tônicas, eram codificadas como átonas quando produzidas dessa maneira pelos estudantes ([amig’ dala], [kok’ sido]).

Esses resultados diferem dos resultados de Collischonn (2004) sobre a epêntese em português (cf. seção 2.4.1), que apontou que a epêntese era mais realizada em palavras pretônicas, como ‘objeto’ e ‘opção’, devido às restrições de acento. Em palavras postônicas, como ‘étnico’ e ‘egípcios’ a realização de epêntese era menor. No presente estudo, ocorre o contrário. De qualquer forma, o resultado aponta para uma preservação do encontro consonantal na amostra da presente pesquisa.

#### 4.4. Cruzamento de variáveis

Com base nos resultados obtidos para cada variável selecionada como relevante pelo programa, foi feito o cruzamento das variáveis linguísticas ‘consoante-alvo’ e ‘contexto seguinte à consoante-alvo’ e das variáveis extralinguísticas ‘participante’ e ‘repetição da palavra’. A Tabela 8 apresenta as taxas de realização de epêntese conforme o primeiro cruzamento realizado:

Tabela 8: Realização de epêntese conforme encontro consonantal

Contexto seguinte à consoante-alvo	Consoante-alvo							
	Oclusiva		Fricativa		Nasal		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Oclusiva</b> (‘ <i>abdomen</i> ’, ‘ <i>afgano</i> ’, —)	39/136	29	66/134	49	0	—	105/270	39
<b>Fricativa</b> (‘ <i>opción</i> ’, —, —)	31/124	25	0	—	0	—	31/124	25
<b>Nasal</b> (‘ <i>dogma</i> ’, ‘ <i>rododafne</i> ’, ‘ <i>alumno</i> ’)	78/142	55	34/72	47	25/140	18	137/354	39
<b>Total</b>	148/402	37	100/206	49	25/140	18	273/748	36

Fonte: A autora

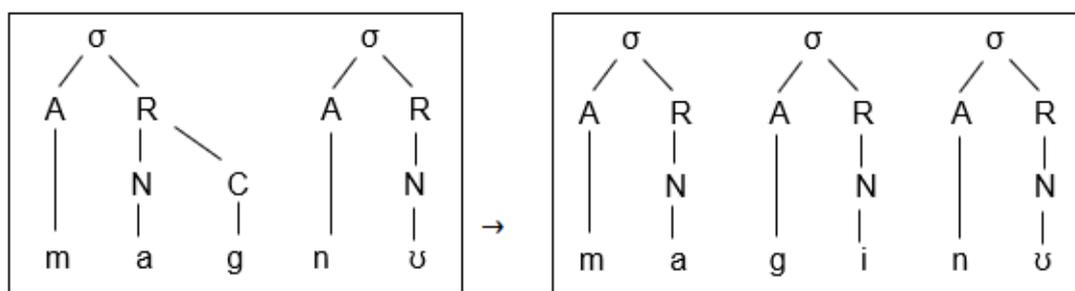
Conforme resultados apresentados na Tabela 8, palavras com encontro consonantal formado por oclusiva mais nasal, como ‘*dogma*’ e ‘*agnomento*’, foram as que mais influenciaram a produção de epêntese, um total de 55% dos casos (78/142). Palavras com encontro consonantal formado por nasal mais nasal, como ‘*alumno*’ e ‘*columnario*’, foram as que menos influenciaram a produção de epêntese – um total de 18% dos casos (25/140).

Em Collischonn (2004), sobre a realização de epêntese em português, os resultados apontaram para maior realização de epêntese quando consoantes nasais ocupavam posição de ataque da sílaba seguinte, como em 'mogno'. Conforme a autora, em casos de oclusiva seguida de nasal, como em 'signo', 'admitir' e 'etnia', as consoantes tendem a ser modificada devido à sonoridade crescente da segunda, uma nasal, em relação a primeira, uma oclusiva (VENNEMANN, 1985; CLEMENTS, 1990 *apud* COLLISCHONN 2004).

No estudo de Pereyron (2008), sobre a epêntese em inglês LE na produção de fala de brasileiros (cf. seção 2.4.2), os resultados também indicam que encontros consonantais formados por oclusiva mais nasal influenciam na realização de epêntese. Os números apontaram que o fenômeno ocorreu em maior número em casos de consoante perdida [g], uma oclusiva velar, sobretudo quando em contato com uma nasal, em palavras como '*magnet*'.

A Figura 17 apresenta a estrutura silábica, conforme Selkirk (1982), da palavra 'dogma' produzida em português, com encontro consonantal formado de oclusiva mais nasal.

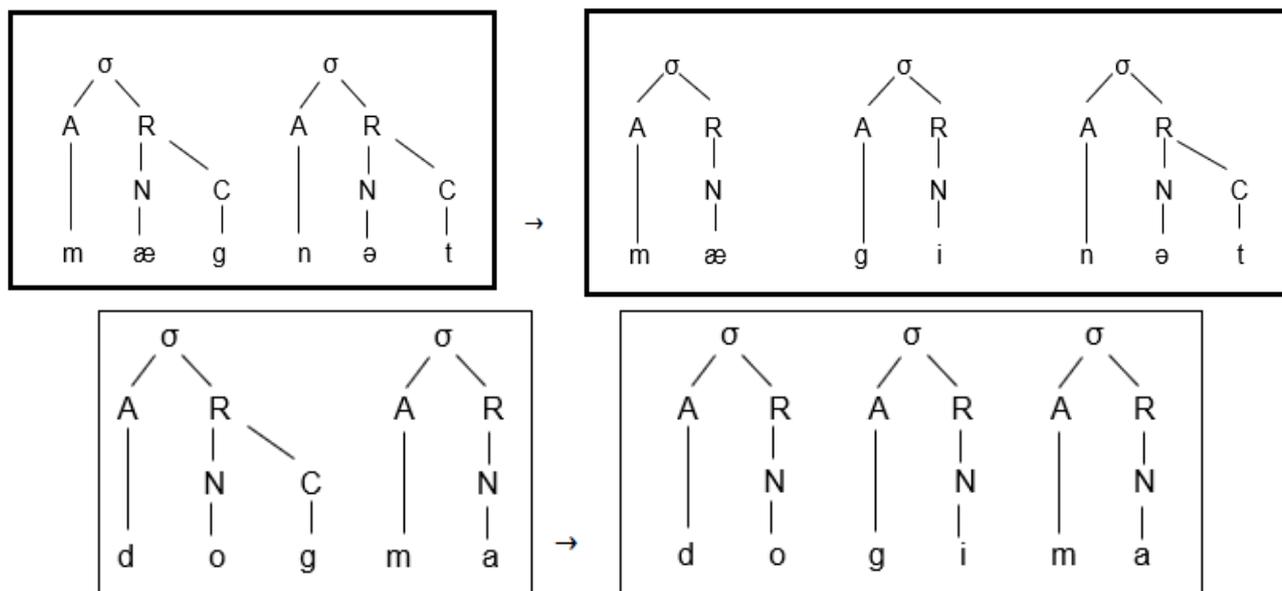
Figura 17: Estrutura silábica da palavra 'magno' produzida em português



Fonte: A autora

Em português, o encontro consonantal não é mantido e ocorre a epêntese, criando uma nova sílaba a partir da consoante perdida. Em espanhol, a epêntese pode ocorrer na produção de estudantes brasileiros por influência do português, de modo que ocorre o mesmo processo. A Figura 18 ilustra essa produção.

Figura 18: Produção da palavra 'dogma' em espanhol com epêntese



Fonte: A autora

Por influência da LM dos estudantes brasileiros, a palavra 'dogma', que inclusive é cognata do português, seria produzida com a epêntese vocálica, porque a sílaba oclusiva em posição de coda fere as condições de boa formação da sílaba em português – mas não em espanhol, o que causaria o erro na produção em LE. A título de ilustração, a Figura 19 apresenta a estrutura silábica da palavra 'magnet', do inglês.

Figura 19: Estrutura silábica da palavra 'magnet' do inglês com epêntese em coda medial

Fonte: A autora

Da mesma forma como ocorre em espanhol LE, é possível acontecer o mesmo processo durante a produção em inglês de estudantes brasileiros, que tendem a corrigir os encontros consonantais a partir da realização de epêntese por influência de sua LM, português, conforme Figura 19.

A partir dos resultados das variáveis extralinguísticas apontadas como relevantes pelo programa para a realização de epêntese também foi feito um cruzamento de dados. A Tabela 9 mostra os resultados para o cruzamento das variáveis 'repetição' e 'participante':

Tabela 9: Realização de epêntese conforme leitura e participante

Participante	Repetição da palavra							
	Primeira leitura		Segunda leitura		Ambas		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>C</b>	2/4	50	3/6	50	4/30	13	9/40	22
<b>F</b>	5/10	50	6/12	50	8/20	40	19/42	45
<b>J</b>	0	—	5/10	50	8/32	25	13/42	31
<b>L</b>	3/6	50	6/12	50	6/26	23	15/44	34
<b>R</b>	0	—	1/2	50	4/38	11	15/44	34
<b>T</b>	5/10	50	0	—	12/30	40	17/40	42
<b>H</b>	6/12	50	2/4	50	10/26	38	18/42	43
<b>Z</b>	5/10	50	2/5	40	7/35	20	11/44	25
<b>G</b>	5/10	50	4/8	50	2/22	9	11/40	28
<b>A</b>	5/10	50	2/4	50	12/26	46	19/40	48
<b>B</b>	2/4	50	0	—	6/34	18	8/38	21
<b>K</b>	1/2	50	4/8	50	24/32	75	29/42	69
<b>E</b>	3/6	50	5/10	50	14/28	50	22/44	50
<b>Y</b>	2/4	50	6/12	50	14/28	50	22/44	50
<b>O</b>	0	—	1/2	50	10/36	28	11/38	29
<b>P</b>	4/8	50	2/4	50	8/28	29	14/40	35
<b>N</b>	1/2	50	4/8	50	6/34	18	11/44	25
<b>V</b>	2/4	50	3/6	50	14/34	41	19/44	43
<b>Total</b>	48/96	50	56/113	50	169/539	31	273/748	36

Fonte: A autora

Conforme os dados apresentados na Tabela 9, os participantes tendem a manter o mesmo comportamento nas duas produções de cada palavra, quer seja realizando epêntese, quer seja mantendo o encontro consonantal. O número de palavras produzidas da mesma maneira nas duas leituras é superior entre todos os participantes, independentemente da aplicação ou não da regra de epêntese. A baixa taxa de realização do fenômeno, no entanto, parece indicar a aquisição da estrutura silábica do espanhol, mesmo entre os estudantes do primeiro semestre.

Entre os 18 participantes, 14 apresentaram baixos índices de epêntese, tendo produzido as palavras da língua estrangeira de acordo com sua estrutura silábica. Quatro participantes, no entanto, apresentaram índices mais altos de realização do fenômeno comparados aos outros. Dois desses participantes ('E' e 'Y') apresentaram taxa de 50% de aplicação da regra de epêntese. O participante 'A' apresentou taxa similar, um total de 48% consideradas todas as leituras de cada palavra. Não obstante, o participante 'K' apresentou alta taxa de

realização de epêntese, tendo aplicado a regra em um total de 75% em ambas as leituras de cada palavra, um número bastante elevado quando comparado aos resultados dos outros participantes. É interessante observar, também, que os quatro casos de maior realização de epêntese ocorreram em estudantes do quinto semestre. Entre os participantes do primeiro semestre, as taxas de realização de epêntese foram mais baixas.

#### 4.5 Discussão dos resultados

Os resultados obtidos através da análise realizada pelo programa GoldvarbX mostraram um percentual de realização de epêntese em espanhol LE baixo (36,5%), o que indica uma tendência à preservação do encontro consonantal conforme estrutura silábica da LE, independentemente dos padrões da LM dos estudantes (houve um total de 63,5% de preservação de encontro consonantal, isto é, não aplicação da regra de epêntese, característica da LM dos aprendizes investigados). As diferenças entre os moldes silábicos permitidos para as duas línguas, sobretudo no que tange às consoantes aptas a ocuparem a posição de coda, podem justificar a realização de epêntese a partir da transferência dos padrões de sílaba do português LM para o espanhol LE, mesmo que os índices de preservação do encontro consonantal sejam superiores aos índices de realização de epêntese no caso deste estudo.

Conforme Brisolara e Costa (2013), na produção em espanhol LE de estudantes brasileiros pode haver ocorrência de epêntese por influência da LM, língua na qual esse fenômeno é utilizado para corrigir problemas do molde silábico, evitando que consoantes oclusivas, fricativas ou nasais ocupem posição de coda nas sílabas. Em espanhol, no entanto, essas consoantes estão aptas a ocuparem a posição de coda e não é necessário, portanto, que haja a epêntese. Em produções de estudantes brasileiros de palavras do espanhol como '*dogma*' e '*afgano*', por exemplo, é possível que haja epêntese por influência do português, mesmo que a estrutura da LE não peça esse tipo de inserção de segmento.

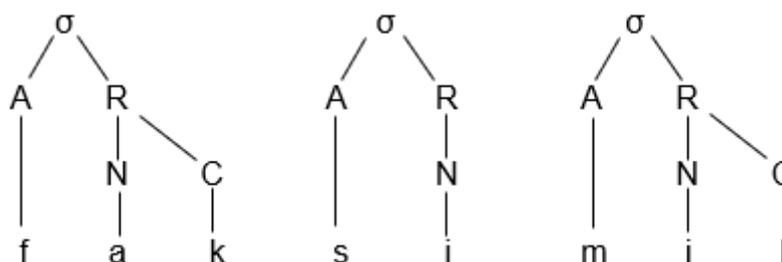
Segundo Llorach (1965), as consoantes sibilantes, nasais, líquidas ou obstruintes poderão formar a coda simples de uma sílaba, mas somente a

consoante nasal /n/ ou a vibrante simples /r/ seguidas de /s/ poderão formar a coda complexa em espanhol. Em português, por outro lado, somente os arquifonemas fricativo não-labial /S/ e nasal /N/, as consoantes vibrante e líquida /r/ e /l/ e as semivogais [j,w] poderão ocupar a posição de coda simples (CÂMARA JR, 1970).

Na coda complexa, poderá haver somente os arquifonemas fricativo não-labial /S/ ou nasal /N/ ou, ainda, as semivogais [j, w], seguido da sibilante /s/. A principal diferença entre os padrões das duas línguas está, portanto, nas consoantes oclusivas e fricativas labiais – aptas a ocuparem a posição de coda simples em espanhol, mas não em português.

Em espanhol, conforme os padrões silábicos e as consoantes aptas a ocuparem a posição de coda simples, palavras como ‘amígdala’, ‘rámneo’ e ‘facsimil’ devem ser produzidas sem que haja a realização de epêntese. A Figura 20 ilustra a estrutura silábica da palavra ‘facsimil’.

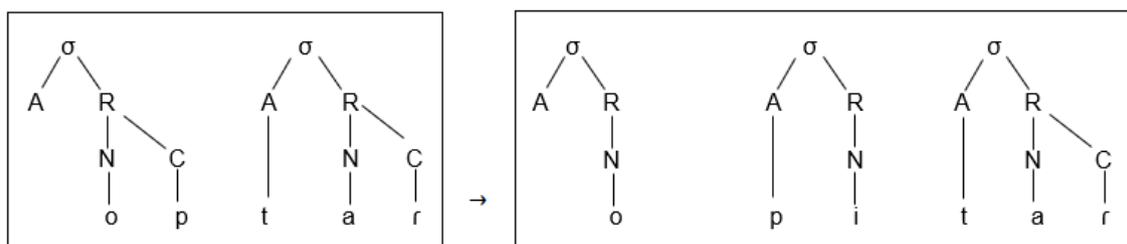
Figura 20: Estrutura silábica da palavra ‘facsimil’ do espanhol



Fonte: A autora

Diferentemente do que acontece em espanhol, a estrutura silábica das palavras com consoantes oclusivas em coda é modificada para que a condição de boa-formação da sílaba do português seja corrigida. Assim, em casos como a palavra ‘optar’, há a realização de epêntese durante a produção. A Figura 21 ilustra esse processo.

Figura 21: Estrutura silábica da palavra 'optar' do português



Fonte: A autora

A oclusiva dental/alveolar ocupando a posição de coda acaba virando ataque de uma nova sílaba, criada a partir da inserção do segmento vocálico para que a condição de boa-formação de sílaba seja respeitada (SCHNEIDER; SCHWINDT, 2010). Esperava-se que, por influência da LM, os estudantes participantes dessa pesquisa realizassem epêntese durante a produção na LE, mas os resultados mostraram que a estrutura silábica da LE foi mantida, de modo que o índice de preservação dos encontros consonantais foi superior ao índice de realização de epêntese, obedecendo às condições de boa-formação da sílaba do espanhol.

Para que se realizasse a análise estatística através do GoldvarbX, foram consideradas sete variáveis independentes, quatro linguísticas e três extralinguísticas, as quais 'consoante-alvo', 'contexto seguinte à consoante-alvo', 'tonicidade' e 'palavras cognatas' e 'repetição da palavra', 'semestre do estudante' e 'participante', respectivamente. De acordo com a análise feita pelo programa, dentre essas variáveis, apenas 'consoante-alvo', 'contexto seguinte à consoante-alvo', 'repetição da palavra' e 'participante' foram selecionadas como estatisticamente relevantes para a realização do fenômeno. As variáveis 'tonicidade', 'palavras cognatas' e 'semestre do estudante' foram excluídas.

No que tange à variável 'consoante-alvo', as consoantes fricativas foram as que mais favoreceram a realização de epêntese (100/206, um total de 48,5%, PR. 0,633), como nas palavras '*afgano*' e '*rododafne*'. Por outro lado, a consoante nasal foi a que menos influenciou na aplicação da regra de epêntese (25/140, um total de 17,9%, PR. 0,203), como em '*alumno*'. Os resultados da variável 'contexto seguinte à consoante-alvo', por outro lado, apontaram que as consoantes nasais foram as que mais influenciaram a realização de epêntese

(137/354, um total de 38,7%, PR. 0,613), como em '*rámneo*', enquanto as consoantes fricativas foram as que menos favoreceram (31/124, um total de 25%, PR. 0,322), como em '*facsimil*'. O cruzamento dessas duas variáveis, no entanto, mostrou que os encontros consonantais formados por oclusiva mais nasal, como em '*dogma*' e '*agnomento*' foram os que mais favoreceram a realização de epêntese (78/142, um total de 55%), confirmando o que Collischonn (2004) já havia apontado.

De acordo com a variável 'participante', através da qual buscou-se observar o comportamento individual de cada estudante, apenas um deles apresentou taxa elevada de realização de epêntese (29/42, um total de 69%, PR. 0,828). Os resultados da maioria dos participantes, por outro lado, ficaram abaixo dos 45% de realização do fenômeno. A variável 'repetição da palavra' evidenciou que o fator 'primeira leitura' foi o que mais favoreceu a aplicação (48/96, um total de 50%, PR. 0,607), evidenciando que os alunos realizaram mais epêntese durante a primeira leitura das palavras, tendo se corrigido durante a segunda leitura.

Em 'ambas as leituras', os estudantes produziram menos epêntese, apesar de os dados terem sido mais numerosos (169/539, um total de 31,4%, PR. 0,460). O cruzamento das duas variáveis evidenciou que os estudantes mantiveram o mesmo comportamento durante as duas leituras de cada palavra, independentemente da aplicação ou não da regra de epêntese. Dentre os participantes, quatro apresentaram taxas mais elevadas de realização de epêntese conforme a leitura (se primeira, segunda ou se ambas), em oposição ao comportamento da grande maioria.

As variáveis 'semestre do estudante', 'palavra cognata' e 'tonicidade' não foram selecionadas como relevantes, apesar de serem observadas diferenças percentuais conforme os fatores de cada variável. Em 'semestre do estudante', os alunos do primeiro semestre mantiveram muito mais os encontros consonantais da LE (aplicaram o fenômeno em 118 dos 374 dados, um total de 31,6), enquanto os estudantes do quinto semestre realizaram mais epêntese (155/374, um total de 41,4%). Esses resultados indicam que os alunos, no que tange aos encontros consonantais estudados nessa pesquisa, podem estar se aproximando do espanhol e se afastando do português, pois obedecem às

condições de boa-formação de sílaba da LE, e não de sua LM. Na mesma medida, a diferença entre a realização de epêntese entre os dois semestres parece indicar que os alunos do quinto semestre sofrem mais influência da LM.

Em 'palavra cognata', a diferença foi ainda menor: a epêntese foi realizada em 146 de 394 dados de palavras cognatas (como '*opción*'), um total de 37,1%, enquanto o fenômeno foi realizado em 127 dos 354 dados de palavras não-cognatas (como '*cóccido*'), um total de 35,9%. A variável 'tonicidade' apontou que em palavras nas quais a consoante-alvo ocupava uma sílaba tônica, como em '*rámneo*', houve mais realização de epêntese (132/336, um total de 39,3%) do que em palavras nas quais a consoante-alvo ocupava uma sílaba átona, como em '*abdomen*' (141/412, um total de 34,2%), mas ainda assim os percentuais são próximos.

Ainda, faz-se uma relação entre a taxa de realização de epêntese e o tipo de instrumento, que pode ter influenciado no baixo índice de aplicação do fenômeno. Apesar de este estudo não dar respaldo para que se obtenha uma conclusão acerca do tópico, é possível que, caso o instrumento fosse mais livre, como coleta de fala espontânea ou, ainda, entrevista semiestruturada, haveria maior emprego de epêntese. Considerando que a gravação dos dados foi realizada remotamente e que a coleta previa leitura de dados, pode ser que os alunos tenham controlado mais a sua produção com vistas a manter a estrutura silábica da LE, o que contribuiria para justificar o baixo índice de realização de epêntese. Essa hipótese, no entanto, precisaria ser investigada para que fosse possível tecer quaisquer conclusões. Em estudos futuros, instrumentos mais livres de coleta de dados podem ser considerados para uma análise da produção em LE menos controlada.

## 5. Conclusões

O presente estudo se propôs a analisar a realização de epêntese na produção de estudantes de graduação em Letras Português/Espanhol do primeiro e quinto semestres da Universidade Federal do Rio Grande, em palavras cognatas e não cognatas do português e do espanhol, a fim de verificar se seriam mantidos os encontros consonantais conforme estrutura silábica da LE ou se seria inserido o segmento vocálico conforme estrutura da LM.

Eram objetivos da pesquisa analisar a produção em espanhol de estudantes brasileiros para ver se haveria epêntese vocálica ou não e verificar se as palavras cognatas exerceriam maior influência na realização de epêntese do que as não cognatas; verificar se o contexto linguístico influenciaria na realização do fenômeno e se haveria diferença entre as taxas de realização de epêntese conforme o semestre de graduação.

A hipótese inicial era a de que a realização de epêntese seria maior entre os estudantes do primeiro semestre da graduação, de modo que o tempo de estudo da LE exerceria bastante influência na realização do fenômeno. Além disso, esperava-se que houvesse maior epêntese em casos de palavras cognatas do português e do espanhol do que em palavras não cognatas.

Os resultados do estudo mostraram que houve pouca realização de epêntese, de modo que, na maioria dos casos, os estudantes produziram as palavras da LE conforme sua estrutura silábica, sem manter o padrão de sua LM. No que tange ao contexto linguístico, os encontros consonantais que mais influenciaram na realização da epêntese foram os formados por oclusiva mais nasal, em conformidade com o estudo de Collischonn (2004) sobre a epêntese em PB. Nem as palavras cognatas, nem o semestre dos estudantes favoreceram a realização do fenômeno, contrariando o que se esperava a partir da hipótese inicial.

De acordo com a análise realizada a partir do programa GoldvarbX, duas foram as variáveis linguísticas selecionadas como estatisticamente relevantes para a realização da epêntese, as quais 'consoante-alvo' e 'contexto seguinte à consoante-alvo'. Na primeira variável, as consoantes fricativas foram as que mais favoreceram a realização de epêntese e, na segunda variável, as

consoantes nasais demonstraram exercer maior influência para a realização do fenômeno.

Outras duas variáveis também foram selecionadas como estatisticamente relevantes, as extralinguísticas 'participante', que revelou o comportamento individual de cada estudante, e 'repetição da palavra', que analisava as diferentes leituras de um mesmo dado. Entre os participantes, um deles apresentou taxa de realização de epêntese bastante elevada em relação aos resultados dos demais participantes. A variável 'repetição da palavra' apontou que os estudantes tendiam a manter o mesmo comportamento nas duas leituras que realizavam de cada palavra, independentemente da realização ou não de epêntese. Não obstante, o fator 'primeira repetição' foi o que mais favoreceu a realização do fenômeno.

As variáveis 'semestre do estudante', 'palavra cognata' e 'tonicidade' não foram selecionadas pelo programa como sendo relevantes para a aplicação da regra de epêntese, apesar de ter havido certas diferenças quanto à realização do fenômeno a partir de cada uma dessas variáveis. Em 'semestre do estudante', por exemplo, houve maior índice de realização de epêntese entre os estudantes do quinto semestre do que entre os participantes do primeiro semestre. Em 'palavra cognata', a diferença foi pequena entre os dois fatores, de modo que a porcentagem total dos resultados foi bem similar. Da mesma forma, a tonicidade não influenciou a aplicação da regra de epêntese, de modo que a diferença na taxa de realização do fenômeno entre os dois fatores dessa variável foi bem pequena.

Por último, o cruzamento das variáveis 'consoante-alvo' e 'contexto seguinte à consoante-alvo' mostrou que encontros consonantais formados por oclusiva mais nasal tendem a favorecer a realização de epêntese, conforme já havia sido apontado em Collischonn (2004). Por outro lado, consoantes nasais seguidas de nasais motivaram a manutenção do encontro consonantal, conforme estrutura silábica da LE. O cruzamento das variáveis extralinguísticas 'participante' e 'repetição da palavra', por outro lado, apontou para o comportamento individual de cada participante a partir das leituras de cada palavra, indicando que os resultados de quatro estudantes se diferenciaram da maioria: enquanto 14 estudantes apresentaram índices mais baixos de

realização de epêntese, três apresentaram percentual próximo de 50%, (um total de 48% e dois de 50% de realização do fenômeno) e um apresentou um resultado mais elevado (um total de 69% de aplicação da regra).

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada durante a pandemia de COVID-19 e em meio a necessidade de isolamento social. Assim, as coletas foram realizadas remotamente e a experiência dos estudantes com as aulas de LE durante a graduação não foi a mesma, visto que os alunos do quinto semestre tiveram aulas presenciais por um ano e os estudantes do primeiro semestre tiveram somente aulas remotas. Essa diferença e a impossibilidade de controle da qualidade de gravação dos dados para análise (ao contrário do que aconteceria caso houvesse sido possível realizar a coleta de dados em uma cabine acústica) podem ter influenciado, em certa medida, nos resultados da análise – embora esta seja apenas uma hipótese que precisa de maior investigação para que se possam obter quaisquer conclusões.

Outro ponto importante que é interessante ressaltar é a possibilidade de serem feitas duas análises para que se verifique a realização ou não de epêntese, oitiva e acústica. No presente estudo, foi feita apenas a análise oitiva<sup>55</sup>, visto que não houve tempo hábil de realizar uma análise acústica para cada um dos dados coletados<sup>56</sup>. Espera-se que, futuramente, seja possível realizar as duas análises para que se possam tecer novos comentários e fazer novas conclusões a respeito da realização de epêntese em espanhol língua estrangeira na produção de estudantes brasileiros.

---

<sup>55</sup> A análise de oitiva foi feita somente pela própria pesquisadora, embora com ao menos três escutas por palavra para garantir a maior precisão, visto que não foi possível a solicitação de revisores da oitiva, em função do tempo que demandaria o processo e da necessidade de se obter ajuda de pessoas experientes em transcrição fonética, que se disponibilizassem a realizar o trabalho, inclusive considerando a necessidade de cumprir prazos muito apertados para a realização das revisões. Essa observação, no entanto, é algo é importante a ser considerado para pesquisas futuras.

<sup>56</sup> A análise acústica de quatro dados selecionados apresentada na seção 4.2 foi feita apenas a guisa de ilustração, sem que tivesse sido considerada parte da metodologia desse estudo.

## Referências

AZEVEDO, R. **A epêntese no português brasileiro (L2), em segmentos plosivos em codas mediais, por falantes nativos do espanhol colombiano (L1):** Uma análise via teoria da otimidade estocástica e gramática harmônica. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

AZEVEDO, R. 2016. **Formalização fonético-fonológica da interação de restrições na produção e na percepção da epêntese no português brasileiro e no português europeu.** Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

ALVES, U. K. Aquisição fonético-fonológica de L2: Contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. **Cadernos de linguística.** Campinas, SP. V. 2, n. 1, p.1-28, jan. 2021.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** 2ª ed. Madri: Arco Libros, S.L., 2004.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M.H.M. (org.). **Gramática do português falado.** v.7. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 701-742.

BISOL, L. Epêntese consonantal. **SCRIPTA.** Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 54-69, 1º sem. 2016

BRAWERMAN-ALBINI, A.; BECKER, M. R. A sílaba e o acento em inglês. In: ALVES, U. *et al* (Orgs.). **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

BRISOLARA, L. **A prosodização dos clíticos pronominais no sul do Brasil:** Uma análise variacionista com base na elevação da vogal átona /e/. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

BRISOLARA, L.; COSTA, L. Dificultades fonéticas ante secuencias de consonantes del español: el caso de la epêntesis en la interlengua del brasileño. **Artexto:** Revista do Instituto de Letras e Artes. Rio Grande, v. 14, s/n., p.21-31, 2013.

BRISOLARA, L. B. El sistema consonántico del español y del portugués. In.: BRISOLARA, L.; SEMINO, M. J. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos. 2ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.55-74.

CAMARA JR., J. J. **Para o estudo da fonêmica portuguesa.** Rio de Janeiro: Simões, 1953.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa.** 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

CAGLIARI, L; MASSINI-CAGLIARI, G. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 163-192, jan/jun 2000.

CALDEIRA, Wilson. **Uso pronominal de “a gente” na fala de personagens da obra de Monteiro Lobato: Contribuições para o ensino.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal De Santa Catarina, Santa Catarina.

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

COLLISCHONN, G. Epêntese Vocálica e Restrições de Acento no Português do Sul do Brasil. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 285-297, 2003

COLLISCHONN, G. Epêntese Vocálica e Restrições de Acento no Português do Sul do Brasil. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 7/1, p. 61-78, jun. 2004

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** Pelotas, EDIPUCRS, 2014. p. 99-128.

CONFORTIN, H. O aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. **PERSPECTIVA**, Erechim. v. 37, n. 140, p. 7-18, dezembro/2013.

CORDER, P. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching.** Vol 4, p.161-170, jan. 1967.

DE MARCO, M. **A fonologia na aquisição precoce de uma 'LE'**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Escola de Educação – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford University Press, 1997.

EVANGELISTA, M. **Processo epentético vocálico na aquisição do espanhol L2 por falantes nativos do português**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Letras e Comunicação – Universidade Federal de Pelotas.

FLEGE, J. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Org). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, J. Age of learning and second language speech. In: BIRDSONG, D (Org). **Second language acquisition and the critical period hypothesis**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 101-132.

FRAGOZO, C. **A redução vocálica em palavras funcionais produzidas por falantes brasileiros de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

FRAGOZO, C. **Aquisição de regras fonológicas do inglês por falantes de PB**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

FREITAG, R. M. K.; (Re)Discutindo Sexo/Gênero na Sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (Org). **Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira**. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-74.

GASS, S. SELINKER, L. **Second language acquisition: An introductory course**. New York: Routledge, 2008.

GOMES, E. F. A função da vogal epentética na construção da sílaba CV. **MARGENS** (UFPA), v. 6, p. 307-318, 2014.

GUTIERREZ TOLEDO, F. **Aprendizaje/enseñanza del vocabulario de una segunda lengua**: Algunas cuestiones teóricas y prácticas. *Aula*, n. 14, p. 177-195, 2002.

ITÔ, J. **Syllable Theory in Prosodic Phonology**. Tese (Doutorado - PhD) – University of Massachusetts, 1986.

KAHN, D. **Syllable – based generalizations in English Phonology**. Tese (Doutorado, PhD) – Cambridge, Mass: MIT, 1976.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press Incorporation, 1982.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for teachers**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LIMA JUNIOR, R. M. A hipótese do período crítico na aquisição de língua materna. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 225-239, 2013.

LIMA, L. A. S.; LUCENA, R. M. Análise variacionista da epêntese vocálica medial na aquisição de inglês como L2. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Dossiê: Língua em uso** no 47, p. 145-161. 2013.

LIMA, P. E. M.; LUCENA, R. M. A palatalização do /s/ pós-vocálico: análise variacionista da transferência fonológica de dialeto L1 na aquisição do inglês como L2. **Signótica**, Goiânia, v. 27 n. 2, p. 307-324, jul./dez. 2015.

LLORACH, E. A. **Fonología española**. Madrid: Editorial Gredos, 1965.

MACHRY DA SILVA, Susiele. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: Percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. Fonética. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol.1. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-156

MATZENAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (Org). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Pelotas, EDIPUCRS, 2014. p. 11-81.

MUNRO, M.; DERWING, T. Foreign Accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**. Michigan. v. 45, n. 1, p. 73-97, mar. 1995.

MUNRO, M.; DERWING, T. The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research. **Language Teaching**. Cambridge. v. 42, n. 4, p. 476-490, 2009.

MUNRO, M.; DERWING, T. Intelligibility in research and practice: Teaching priorities. In: REED, M.; LEVIS, J. (Orgs). **The handbook of English pronunciation**. Wiley Blackweel: 2015. p. 377-396.

ORTEGA, L. **Understanding Second language acquisition**. New York: Routledge, 2013.

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

PIKE, K. **Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour**. 2 ed., The Hague: Mouton, 1967.

PINKER, S. **The Language Instinct: How the Mind Creates Language**. New York: Morrow, 1994.

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

SCHNEIDER A; SCHWINDT, L. A epêntese vocálica medial em PB e na aquisição de inglês como LE: uma análise morfofonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 16-26, jan./mar. 2010.

SCHOL, A. P.; FINGER, I. Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues. **Nonada: Letras em Revista**. Porto Alegre, RS. Vol. 2, n. 21 (2013), 17 p.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**. v. 10, n.3, p. 209-231, 1972.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST; SMITH (Eds.). **The structure of phonological representations (Part II)**. Dordrecht: Foris. 1982. p. 337-384.

SELKIRK, E. **Phonology and syntax: The relation between sound and structure**. Cambridge: The MIT Press, 1984.

Apêndices

Apêndice I

### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Solicita-se à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Camila Lawson Scheifer, coordenadora do curso de Letras Línguas Estrangeiras, autorização para realização de coleta de dados de estudantes da graduação, semestres 1 e 5, para a realização da dissertação intitulada "A epêntese na produção em espanhol de estudantes brasileiros do sul do Brasil", orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Bassols Brisolara. A coleta será realizada de maneira remota entre no mês de agosto.

Atenciosamente,

Nycole Souza Prietsch

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Rio Grande, 26 de março de 2021

---

Responsável pela pesquisa

---

Coordenação de curso

## Apêndice II

**Participação na pesquisa "A epêntese na produção em espanhol de estudantes brasileiros do Sul do Brasil"<sup>57</sup>**

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de um estudo sobre a produção do som da fala em espanhol de alunos brasileiros, estudantes de graduação em Letras Português/Espanhol em nível básico e intermediário/avançado da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), elaborado por Nycole Souza Prietsch sob orientação da Profa. Dra. Luciene Bassols Brisolará, do Instituto de Letras e Artes (ILA) da referida universidade.

O estudo tem por objetivo verificar se os estudantes participantes da pesquisa apresentarão determinado comportamento linguístico na língua estrangeira, relacionado à produção de palavras cognatas e não cognatas do português e do espanhol. A pesquisa justifica-se pela relevância do tema para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, porque permite antecipar transferências fonético-fonológicas que os estudantes brasileiros podem vir a fazer, além de também contribuir para novos estudos na área de fonética e fonologia, bem como para novos estudos sobre ensino de espanhol como língua estrangeira, pois pode ajudar a prever dificuldades que os estudantes possam apresentar, sobretudo nos casos que envolvem palavras cognatas.

Para realizar o estudo, será realizada coleta de dados de produção através da leitura de frases-veículo em espanhol, distribuídas em um arquivo em formato Power Point com apresentação automática de cinco segundos entre cada slide. Cada frase tem a mesma estrutura, variando apenas a palavra-alvo, e é indispensável para que se possa controlar ritmo e entonação da fala no momento de produção dos dados. A coleta será feita remotamente devido à pandemia da COVID-19, de modo que, caso você aceite participar desse estudo, será pedido que faça a leitura das frases e grave a si mesmo(a) enquanto o faz, para que depois possa encaminhar o arquivo de gravação (somente gravação de áudio/fala em arquivo .mp3) por e-mail para a pesquisadora. Serão analisadas, ao todo, 58 frases apresentadas individualmente em cada slide do arquivo.

Ressalta-se que sua participação no estudo é voluntária e não obrigatória, de modo que não haverá despesas nem compensações para você, além de ser garantida a liberdade de recusa em participar do estudo, bem como será aceita sua desistência em qualquer momento, mesmo após o envio do material de coleta dos dados, sem que isso acarrete prejuízos de qualquer natureza. Não se espera que a pesquisa lhe ofereça riscos, mas é possível que haja cansaço e/ou nervosismo durante a gravação e/ou constrangimento ao enviar o arquivo de produção por e-mail, por exemplo. Caso isso aconteça, você terá assistência imediata, integral e gratuita, além de ter garantida sua liberdade

---

<sup>57</sup> O Termo podia ser acessado através da plataforma Google Forms.

de desistência de participação e de retirada de seu consentimento e posterior exclusão de seus dados de informação pessoal e de produção em espanhol. Além disso, será garantido a você indenização por qualquer dano decorrente da realização da pesquisa. A pesquisa não apresentará benefícios diretos para você, caso aceite participar do estudo, mas ressalta-se a importância do tema para a área de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e para futuros estudos na área de Fonética e Fonologia.

Serão garantidos a você confidencialidade, sigilo e anonimato. Seus dados de informações pessoais são sigilosos e não serão divulgados e os dados de produção de sua fala em espanhol são de uso exclusivo para a realização dessa pesquisa. O armazenamento dos dados de coleta será feito pela pesquisadora e mantido durante, no mínimo, cinco anos, sendo de inteira responsabilidade e exclusivo acesso da mesma. A pesquisadora se põe à disposição para sanar quaisquer dúvidas que você possa vir a ter, bem como para lhe divulgar o andamento e o resultado da pesquisa ao final do estudo. Além disso, é garantido a você o acesso ao registro dos dados sempre que solicitado.

Destaca-se que o presente estudo faz parte de um projeto de Mestrado, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande. Ao preencher esse formulário de consentimento, você declara que leu todo o conteúdo do documento; que compreendeu plenamente o estudo aqui apresentado e a natureza de sua participação; e que concorda em participar dessa pesquisa de maneira voluntária. O formulário com a sua autorização será enviado por e-mail para você.

O Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG) está para defender os interesses dos participantes em pesquisa e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas de acordo com princípios éticos. As informações para contato são as seguintes: telefone (53) 32373013, ou através do e-mail [cep@furg.br](mailto:cep@furg.br).

\*Obrigatório

E-mail \*  
(Seu e-mail)

Para continuar, afirmo: \*

- ( ) Estar de acordo e querer participar desse estudo  
( ) Não estar de acordo e não querer participar desse estudo.

Seu nome completo: \*  
(Sua resposta)

## Apêndice III

**Questionário (informações pessoais dos participantes)<sup>58</sup>**

O presente formulário tem por objetivo coletar informações pessoais sobre os participantes do estudo sobre a produção do som da fala em espanhol de estudantes brasileiros da FURG, elaborado pela mestranda Nycole Souza Prietsch.

Ressalta-se que as informações aqui coletas são sigilosas e não serão divulgadas. Quando houver necessidade de a pesquisadora identificar os participantes, ela o fará por meio de um código numérico, sem mencionar o nome dos estudantes envolvidos nem qualquer outra informação pessoal.

\*Obrigatório

E-mail \*

---

Nome \*

---

Idade \*

---

Data de nascimento \*

\_\_/\_\_/\_\_

Cidade de nascimento \*

---

Curso de graduação

---

Período em que tem aulas da graduação \*

( ) Manhã

( ) Noite

Você está em qual semestre da graduação? \*

---

Estudou alguma língua estrangeira na escola? \*

( ) Sim

( ) Não

Se sim, qual(is)?

( ) Espanhol

---

<sup>58</sup> O questionário podia ser acessado através da plataforma Google Forms.

- Inglês
- Francês
- Italiano
- Outro:

Por quanto tempo você estudou a(s) língua(s) estrangeira(s) marcadas na pergunta anterior?

---

Fez algum curso de idiomas? \*

- Sim
- Não

Caso tenha feito, estudou qual idioma e por quanto tempo?

---

Escreva todas as línguas que você sabe em ordem de aprendizagem, contando com sua língua materna \*

---

Qual seu nível de proficiência na leitura em espanhol? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente) \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Qual seu nível de proficiência na escrita em espanhol? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente) \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Qual seu nível de proficiência na compreensão auditiva em espanhol? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente) \*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Qual seu nível de proficiência na produção oral em espanhol? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente) \*

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Se você sabe inglês, qual seu nível de proficiência de leitura? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Se você sabe inglês, qual seu nível de proficiência de escrita? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Se você sabe inglês, qual seu nível de proficiência de compreensão auditiva? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Se você sabe inglês, qual seu nível de proficiência de produção oral? (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = muito bom, 6 = proficiente)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Com que idade você ingressou na faculdade de Letras Português/Espanhol? \*

---

Quantas horas por dia você dedica ao estudo de espanhol? \*

- De que maneira você mantém contato com a língua espanhola? \*
- Apenas em aula e através das atividades da graduação
- Assisto filmes/séries

- Ouço músicas/podcasts
- Leio revistas/romances
- Converso com falantes nativos de espanhol
- Outro:

Você tem contato com algum estrangeiro falante nativo de espanhol? \*

- Sim
- Não

Se sim, você costuma praticar seu espanhol com ele(a)?

- Sim
- Não

Cite algumas das maiores dificuldades que você tem ao falar em espanhol:

---

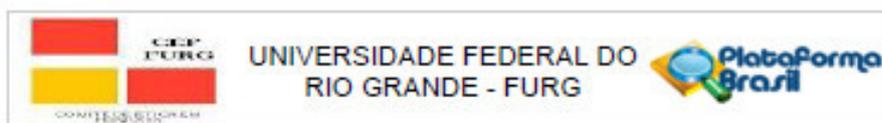
Caso haja alguma informação que você considere importante sobre a aprendizagem ou o uso das suas línguas, por favor, escreva abaixo:

---

## Anexos

## Anexo I

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG</b>	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> A EPÊNTESE NA PRODUÇÃO EM ESPANHOL DE ESTUDANTES BRASILEIROS DO SUL DO BRASIL		
<b>Pesquisador:</b> NYCOLE SOUZA PRIETSCH		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 2		
<b>CAAE:</b> 43322021.7.0000.5324		
<b>Instituição Proponente:</b> Instituto de Letras e Artes- ILA		
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 4.625.723		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (:PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1696676.pdf, gerado em 26/03/2021) e/ou do Projeto Detalhado.		
<b>Resumo:</b>		
O presente texto apresenta-se como o projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado, que objetiva verificar se estudantes brasileiros do sul do Brasil dos níveis básico e intermediário-avançado da graduação em Letras português/Espanhol produzem epêntese vocálica no espanhol e se há diferença na realização de epêntese vocálica considerando palavras cognatas e não cognatas do português brasileiro e do espanhol. O estudo justifica-se pela relevância do tema para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, porque permite antecipar transferências fonético-fonológicas que os estudantes brasileiros podem vir a fazer, o que pode auxiliar o docente no desenvolvimento de estratégias para a superação das dificuldades dos aprendizes. O estudo se baseia em Câmara Jr. (1970), Collischonn (2014), no que tange à fonologia do português, e em Britsolara e Costa (2013), no tocante à fonologia do espanhol. Estudos como o de Flege (1995), que tratam de aquisição de línguas, dão suporte também à pesquisa, por tratar de das dificuldades na aquisição de línguas, considerando a distância		
<b>Endereço:</b> Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil. <b>Bairro:</b> Campus Carreiros <b>CEP:</b> 96.203-900 <b>UF:</b> RS <b>Município:</b> RIO GRANDE <b>Telefone:</b> (51)3237-3013 <b>E-mail:</b> cep@furg.br		



Continuação do Parecer: 4.625.723

tipológica. A coleta dos dados de produção para a realização desse estudo será feita remotamente e contará com a participação de alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande, em nível básico e intermediário-avançado, todos maiores de idade e naturais da região sul do Brasil, sem que tenham estudado formalmente outra língua estrangeira. A pesquisa analisará a produção de 24 palavras, das quais 12 serão cognatas e 12 não-cognatas, para contemplar o objetivo geral do estudo, que é verificar se houve realização de epêntese na produção desses estudantes. A análise das produções será feita através do software Goldvarb, que quantificará os dados, exibindo o número de ocorrências e os fatores e condições. Estima-se que haverá grande número de ocorrência do fenômeno de epêntese na produção dos estudantes, independentemente do nível e semestre de graduação e das palavras (se são cognatas ou não). Espera-se que as sílabas com oclusiva em coda sejam as que mais apresentem a vogal epentética, considerando que há maior obstrução da passagem do ar durante a produção dessas consoantes, comparando-as com as vogais fricativas e nasais. Não se espera, no entanto, que fatores extralinguísticos – como idade e contato com nativos – sejam relevantes para a realização ou não do fenômeno.

Descritores: Aprendizagem de língua estrangeira; Epêntese vocálica; Interlíngua

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é verificar se há diferença na realização de epêntese vocálica em palavras cognatas e não cognatas do português brasileiro e do espanhol na produção em espanhol de estudantes brasileiros do sul do Brasil dos níveis básico e intermediário-avançado da graduação em Letras Português/Espanhol.

##### São objetivos específicos:

- analisar a produção em espanhol de estudantes brasileiros de palavras cognatas e não cognatas do português e do espanhol para verificar se há realização de epêntese vocálica em coda medial;
- analisar se há diferenças com relação à produção da epêntese considerando palavras cognatas e não cognatas com o espanhol;
- observar se o contexto linguístico influencia na produção da epêntese;
- verificar se o tempo de instrução na língua estrangeira influencia na realização do fenômeno de epêntese na produção em espanhol como língua estrangeira.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.  
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-900  
 UF: RS Município: RIO GRANDE  
 Telefone: (51)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.625.723

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

É importante pontuar que, apesar da pesquisa oferecer riscos pequenos, é possível que, durante a coleta de dados, os participantes sintam cansaço ou constrangimento por estarem gravando sua fala. Considerando que a realização do teste de produção acontecerá virtualmente, devido à pandemia da COVID-19, imagine-se que os riscos sejam pequenos, pois os participantes farão os testes remotamente. Ainda assim, é possível que os participantes se sintam constrangidos quanto ao enviar o arquivo de coleta por e-mail. Caso isso aconteça, os estudantes terão assistência imediata, integral e gratuita. Eles poderão entrar em contato com a pesquisadora e cancelar sua participação no estudo, se for essa sua vontade.

**Benefícios:**

A pesquisa não apresentará benefícios diretos para os participantes, mas resalta-se a importância do tema para a área de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira e para futuros estudos na área de Fonética e Fonologia.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Número de participantes previsto: 20

Data de início: 01/02/2021

Data de fim: 28/02/2022

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

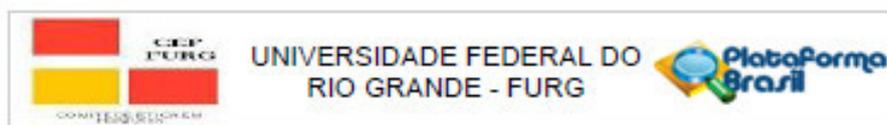
**Recomendações:**

Recomenda-se retirar do TCLE as resoluções, pois as mesmas foram colocadas no parecer com o intuito de nortear o pesquisador quanto ao porquê das pendências geradas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 4.599.778 emitido pelo CEP em 18/03/2021.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.  
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 98.203-900  
 UF: RS Município: RIO GRANDE  
 Telefone: (51)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.025.723

**1. Pendência deixada por você:**

No documento intitulado: Projeto\_completo.docx, submetido em 05/02/2021;

Lê-se: "É de igual responsabilidade da pesquisadora o armazenamento dos dados da pesquisa por, no mínimo, cinco anos....."

Solicita-se: Acrescentar o local físico onde os dados serão armazenados.

RESPOSTA: É de igual responsabilidade da pesquisadora o armazenamento dos dados da pesquisa por, no mínimo, cinco anos. Os dados serão armazenados em arquivo digital em um pen drive e, posteriormente, no computador de uso pessoal da pesquisadora, sendo de acesso exclusivo da mesma, conforme resolução 510 de 2016, artigo 28, item IV. Os dados não serão utilizados para qualquer outro fim, que não para essa pesquisa.

ANÁLISE: Pendência atendida.

**2. Pendências deixadas por você:**

No documento intitulado: TCLE.pdf, submetido em 05/02/2021;

Solicita-se:

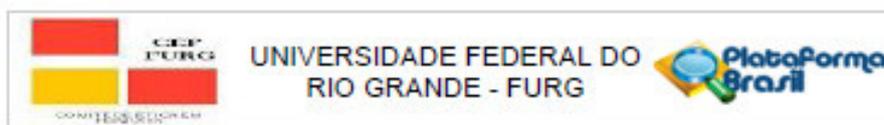
2.1 Acrescentar que o participante tem direito a indenização pelo dano decorrido da pesquisa nos termos da Lei.

RESPOSTA: ....Além disso, será garantido a você indenização por qualquer dano decorrente da realização da pesquisa, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, item 17.VII.

ANÁLISE: Pendência atendida.

2.2 Acrescentar que não haverá despesas e compensações decorrentes da pesquisa para o participante.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.  
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-900  
 UF: RS Município: RIO GRANDE  
 Telefone: (53)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.625.723

**RESPOSTA:** Ressalta-se que sua participação no estudo é voluntária e não obrigatória, de modo que não haverá despesas nem compensações para você, conforme Resolução CNS Nº 510 de 2016, Cap.IV, art.19, Inciso 2º.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

2.3 Acrescentar que o pesquisador garante acesso ao registro sempre que solicitado.

**RESPOSTA:** Além disso, é garantido a você o acesso ao registro dos dados sempre que solicitado, conforme Resolução CNS Nº 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, Item X.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

2.4 Entrega do termo em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

**RESPOSTA:** O termo será entregue em duas vias, uma para você e outra para a pesquisadora, conforme Resolução CNS Nº 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, Item X.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

3. Pendência deixada por você:

Como a pesquisa será realizada com estudantes de graduação, solicita-se inserir, na Plataforma Brasil, a solicitação à Coordenação de Curso para a realização da mesma.

**RESPOSTA:** Documento de solicitação de autorização da Coordenação de Curso para a realização da pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.  
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-900  
 UF: RS Município: RIO GRANDE  
 Telefone: (51)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.025.723

pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, Item XI.2.d. O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo final é 09/04/2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_PROJETO_1696676.pdf	26/03/2021 19:11:04		Aceito
Outros	modelo_solicitacao_coordenacao.pdf	26/03/2021 19:10:42	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito
Outros	carta_resposta.docx	26/03/2021 19:09:36	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_alterado.pdf	26/03/2021 19:05:23	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_alterado.docx	26/03/2021 19:05:00	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.docx	05/02/2021 11:22:40	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/02/2021 11:11:47	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/02/2021 11:09:23	NYCOLE SOUZA PRIETSCH	Aceito

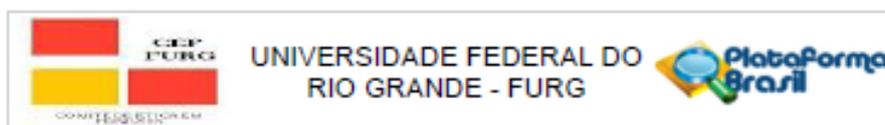
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.  
 Bairro: Campus Carretos CEP: 96.203-900  
 UF: RS Município: RIO GRANDE  
 Telefone: (51)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 4.625.723

RIO GRANDE, 01 de Abril de 2021

---

Assinado por:  
Camilla Dalana Silva  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.  
Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-000  
UF: RS Município: RIO GRANDE  
Telefone: (51)3237-3013 E-mail: cep@furg.br