



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

JOCELI ROCHA LIMA

**O DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO NATIVA POR CRIANÇAS
EM FASE AQUISICIONAL DO PB**

Salvador
2024

JOCELI ROCHA LIMA

**O DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO NATIVA POR CRIANÇAS
EM FASE AQUISICIONAL DO PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade
Federal da Bahia para obtenção do título de Doutora em
Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira

Coorientador: Prof. Dr. Felipe Flores Kupske

Salvador
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LIMA, JOCELI ROCHA

O DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO INGLÊS COMO
LÍNGUA NÃO NATIVA POR CRIANÇAS EM FASE AQUISIÇÃOAL
DO PB / JOCELI ROCHA LIMA. -- Salvador, 2024.
337 f. : il

Orientador: Elizabeth Reis Teixeira.

Coorientador: Felipe Flores Kupske.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua
e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,
Instituto de Letras, 2024.

1. Língua(gem) e complexidade. 2. Desenvolvimento
fonético-fonológico. 3. Língua e uso. 4. Bilinguismo.
5. Simplificação fonológica. I. Teixeira, Elizabeth
Reis. II. Kupske, Felipe Flores. III. Título.

Joceli Rocha Lima

**O DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO
INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO NATIVA POR CRIANÇAS
EM FASE AQUISICIONAL DO PB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Reis Teixeira

Coorientador: Prof. Dr. Felipe Flores Kupske

Aprovada em 12 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Carola Rapp
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professora Dra. Cláudia Tereza Sobrinho Silva
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professora Dra. Josane Moreira de Oliveira
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Professor Dr. Reiner Vinícius Perozzo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)

ATA Nº 5

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC), realizada em 12/04/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM LÍNGUA E CULTURA no. 5, na área de concentração Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, do(a) candidato(a) JOCELI ROCHA LIMA, de matrícula 2019113011, intitulada O DESENVOLVIMENTO FONÉTICO-FONOLÓGICO DO INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO NATIVA POR CRIANÇAS EM FASE AQUISIÇÃO DO PB. Às 9:00 do citado dia, em Salvador, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof.ª Dra. Elizabeth Reis Teixeira, que apresentou os outros membros da banca: Dr. Felipe Flores Kupske, Dr. Reiner Vinicius Perozzo, Dra. Carola Rapp, Dra. Cláudia Tereza Sobrinho Silva, Dra. Josane Moreira de Oliveira. Em seguida, foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente, que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 ELIZABETH REIS TEIXEIRA
Data: 05/07/2024 15:59:44 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dra. ELIZABETH REIS TEIXEIRA, UFBA
Orientadora e Presidente

Documento assinado digitalmente
 FELIPE FLORES KUPSKE
Data: 08/07/2024 20:42:59 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dr. FELIPE FLORES KUPSKE, UFBA
Coorientador

Documento assinado digitalmente
 REINER VINICIUS PEROZZO
Data: 09/07/2024 22:41:44 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dr. REINER VINICIUS PEROZZO, UFRGS
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 CAROLA RAPP
Data: 11/07/2024 18:40:56 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dra. CAROLA RAPP, UFBA
Examinador Externo ao Programa

Documento assinado digitalmente
 CLAUDIA TEREZA SOBRINHO DA SILVA
Data: 11/07/2024 14:09:05 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dra. CLÁUDIA TEREZA SOBRINHO SILVA, UFBA
Examinadora Externa ao Programa



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA (PPGLINC)

Josane Moreira de Oliveira
Dra. JOSANE MOREIRA DE OLIVEIRA., UFBA
Examinador Externo Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br JOCELI ROCHA LIMA
Data: 11/07/2024 11:13:07-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

JOCELI ROCHA LIMA
Doutoranda

**A Célia Rocha Lima, minha mãe, que tanto torceu e vibrou com minha aprovação neste
Doutorado.**

Ela não pode ver a conclusão, mas vocês podem ver a realização de um desejo do seu coração.

AGRADECIMENTOS

A palavra de Deus nos diz: “por tudo dai graças”.

Verdadeiramente, sou grata por tudo que me aconteceu de 2019 até aqui. O que não foi bênção foi lição, aprendizado...me tornou mais forte e madura, me trouxe mais conhecimento e sabedoria, me fez mais feliz e completa.

Essa gratidão vai, com destaque, para:

o PPGLinC que, me ‘doutorando’, me deu duas amigas para a vida: Maria Eugênia e Tiane Cléa;

minha orientadora, a professora Elizabeth Reis Teixeira, por sua confiança, orientação valiosa e apoio, sempre, e por ter me presenteado com a coorientação do professor Felipe Flores Kupske, alguém que me ensinou muito e que levarei comigo, também, para a vida;

as crianças da Creche Bem-Querer, por terem levantado para me dar espaço no tapetinho em sinal de confiança e segurança além de terem me suprido com seus preciosos dados de fala;

a equipe pedagógica e administrativa da Creche – pessoas que não me conheciam antes da minha atuação naquele espaço – e que eu vi fazerem tudo que lhes foi possível para que eu tivesse sucesso;

as pessoas que formam meu lastro familiar e meu lastro de amigos por terem contribuído para que eu chegasse aqui, neste momento, em equilíbrio.

“Tia Jô, você tem os três... agora tem mais Lari, e tem eu, e Hei, e Amy, e Cris, e Lori,
todos seus agora.”

(Miggy, Inf3, falando do centro do tapetinho, apontando para cada colega, assim
que me sentei na rodinha, 2018)

RESUMO

Os processos de simplificação fonológica que caracterizam o desenvolvimento fonético-fonológico do inglês, como língua não nativa (LNN), por crianças em fase aquisicional do português brasileiro (PB), como língua nativa (LN), são investigados nesta tese. As crianças foram expostas ao inglês-LNN na creche que frequentavam no campus universitário da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, por intermédio do projeto de pesquisa institucional POACE Project – Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto creche, coordenado pela autora deste estudo. As crianças frequentavam encontros semanais com duração de uma hora, coordenados pela equipe executora do referido projeto. As atividades envolvendo a língua inglesa na creche viabilizaram a geração dos dados que compõem o arquivo de informações analisadas nesta pesquisa. Esses dados referem-se à simplificação fonético-fonológica do inglês em um contexto bilíngue onde o PB-LN e o inglês-LNN estavam atuando. A discussão teórica é baseada na visão Complexa de língua e de desenvolvimento de língua (Beckner et al., 2009; Kupske, 2016, 2017; Larsen-Freeman, 1997, 2007; Paiva, 2014) que concernem tanto ao âmbito individual quanto ao das interações sociais que englobam esse fenômeno, causando a percepção da língua, das crianças desenvolvendo essa língua e dos dados por elas produzidos em uma escala horizontal de importância; na constituição da fonologia pelo uso (Bybee, 2006, 2016), o que permite ao falante extrair do ambiente os padrões linguísticos que constituirão sua gramática e sua fala; no bilinguismo, que fomenta a discussão acerca da influência mútua entre as línguas (Grosjean, 2003; Souza, 2012, 2021) e, por fim, nos processos de simplificação fonológica que caracterizam o desenvolvimento do inglês-LN (Ingram, 1981, 1986, 1989[1976]) e do PB (Teixeira, 2009, 2011, 2015, 2020). A classificação de processos fonológicos da última autora foi usada como referência para a análise dos dados. A análise revelou que as crianças da pesquisa realizaram: (a) processos e estratégias implementacionais coincidentes; (b) processos coincidentes, mas com estratégias diferentes e; (c) processos e estratégias exclusivos do contexto inglês-LNN.

Palavras-chave: Simplificação fonológica; Processo fonológico; Complexidade; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The processes of phonological simplification which characterize the phonetic-phonological development of English, as a non-native language (NNL), by children in the acquisition phase of Portuguese as a native language (NL) are investigated in this dissertation. The children underwent the experience of having contact with the English NNL in the daycare they attended. This happened on the university campus of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, through the institutional research project identified as POACE Project – Promoting Oral Communication in English: Daycare Project, coordinated by the author of this study. The children attended one-hour weekly meetings, which were coordinated by the project team members. The activities involving the English language in the daycare enabled the gathering of data that compiled the information file analyzed in this research. These data refer to the phonetic-phonological simplification of English in a bilingual context where both Brazilian Portuguese NL and English NNL were in use. The theoretical discussion is based on the Complex view of language and language development (Beckner et al., 2009; Kupske, 2016, 2017; Larsen-Freeman, 1997, 2007; Paiva, 2014) which concern both the individual scope and the social interactions that encompass this phenomenon, causing the perception of the language, of the children developing that language, and of the data produced by them on a horizontal scale of importance. I also discussed the constitution of phonology through its use (Bybee, 2006, 2016), which allows the speakers to extract the linguistic patterns from the environment that will constitute their grammar and speech, and also the bilingualism which encourages the discussion about the mutual influence between languages (Grosjean, 2003; Souza, 2012, 2021). Finally, the phonological simplification processes that characterize the development of English NL (Ingram, 1981, 1986, 1989[1976]) and of Brazilian Portuguese NL (Teixeira, 2009, 2011, 2015, 2020). The classification of phonological processes of the later author was used as the reference for the data analysis. The analysis revealed that the children in the study used: (a) processes and implementational strategies that were coincident; (b) coincident processes, but different implementational strategies and; (c) processes and strategies that were typical of the English NNL context.

Keywords: Phonological simplification; Phonological process; Complexity; Development.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Paradigmas da Simplicidade e da Complexidade | 39 |
| Quadro 2 – Sistema consonantal e vocálico do PB* | 120 |
| Quadro 3 – Sistema consonantal e vocálico do inglês | 120 |
| Quadro 4 – Estrutura da sílaba no PB com os respectivos elementos constitutivos | 124 |
| Quadro 5 – Estrutura da sílaba no inglês com os respectivos elementos constitutivos | 125 |
| Quadro 6 – Categorização dos processos de simplificação fonológica e suas definições – Teixeira: PB..... | 128 |
| Quadro 7 – Processos de Substituição e Estratégias – PB | 131 |
| Quadro 8 – Processos Modificadores Estruturais e Estratégias – PB | 131 |
| Quadro 9 – Processos Sensíveis ao Contexto – PB..... | 132 |
| Quadro 10 – Categorização dos processos de simplificação fonológica – Ingram: inglês-LN | 132 |
| Quadro 11 – Categorização dos processos de simplificação fonológica – Piper: inglês-LNN | 134 |
| Quadro 12 – Ordem de descarte dos processos..... | 141 |
| Quadro 13 – Calendário de atividades | 149 |
| Quadro 14 – Alternância das atividades..... | 152 |
| Quadro 15 – Oclusivização em <i>onset</i> e <i>offset</i> simples | 166 |
| Quadro 16 – Oclusivização em <i>onset</i> complexo | 166 |
| Quadro 17 - Glotalização em <i>offset</i> simples..... | 167 |
| Quadro 18 – Ensurdecimento em <i>onset</i> simples | 168 |
| Quadro 19 – Anteriorização em <i>onset</i> complexo | 169 |
| Quadro 20 – Anteriorização em <i>offset</i> simples | 169 |
| Quadro 21 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por Elisão em <i>onset</i> interno e absoluto | 170 |
| Quadro 22 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por Semivocalização em <i>onset</i> interno e absoluto ... | 171 |
| Quadro 23 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por SFG [h] em <i>onset</i> absoluto | 173 |
| Quadro 24 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por <i>Flapping</i> | 173 |
| Quadro 25 – Simplificação das Laterais por Elisão e Palatalização em <i>onset</i> simples..... | 175 |
| Quadro 26 – Simplificação das Laterais por Elisão em <i>offset</i> simples | 175 |
| Quadro 27 – Simplificação das Laterais por Elisão em <i>offset</i> complexo..... | 175 |
| Quadro 28 – Simplificação das Laterais por Semivocalização em <i>onset</i> simples | 175 |
| Quadro 29 – Simplificação das Laterais por Semivocalização em <i>offset</i> simples | 176 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 30 – Simplificação das Laterais por Semivocalização em <i>offset</i> complexo..... | 176 |
| Quadro 31 – Confusão das Fricativas em <i>onset</i> | 176 |
| Quadro 32 – Realização do <i>flap</i> [ɾ] em lugar de /t/ | 178 |
| Quadro 33 – Confusão das Líquidas por Lateralização ([ɾ] por [l]) em <i>offset</i> simples..... | 179 |
| Quadro 34 – Confusão das Líquidas por <i>Flapping</i> ([l] por [ɾ]) em <i>onset</i> complexo | 179 |
| Quadro 35 – Confusão/Simplificação das Líquidas por Palatalização em <i>onset</i> simples..... | 180 |
| Quadro 36 – Confusão/Simplificação das Líquidas por Palatalização em <i>offset</i> simples..... | 180 |
| Quadro 37 – Simplificação de Oclusivas por Palatalização em <i>onset</i> simples | 181 |
| Quadro 38 – Oclusivas acompanhadas da fricativa glotal ([^h])..... | 183 |
| Quadro 39 – Substituição de /æ/ por [ɛ] em e após <i>onset</i> simples | 184 |
| Quadro 40 – Substituição de /æ/ por [ɛ] após <i>onset</i> complexo | 184 |
| Quadro 41 – Trocas vocálicas aleatórias em e após <i>onset</i> simples | 186 |
| Quadro 42 – Trocas vocálicas aleatórias em e após <i>onset</i> complexo..... | 186 |
| Quadro 43 – Posteriorização em <i>onset</i> simples..... | 187 |
| Quadro 44 – Africação em <i>onset</i> simples..... | 188 |
| Quadro 45 – Simplificação da Semivogal por Elisão em posição pré-tônica | 190 |
| Quadro 46 – Simplificação da Semivogal por Elisão em posição pós-tônica..... | 191 |
| Quadro 47 – Simplificação da Semivogal por Silabificação em posição pré-tônica | 192 |
| Quadro 48 – Simplificação da Semivogal por Silabificação em posição pós-tônica..... | 192 |
| Quadro 49 – Simplificação da Consoante Final por Elisão em <i>offset</i> simples..... | 193 |
| Quadro 50 – Simplificação da Consoante Final por Elisão em <i>offset</i> complexo | 194 |
| Quadro 51 – Alongamento da vogal seguida da retroflexa [ɻ] em <i>offset</i> simples | 195 |
| Quadro 52 – Alongamento da vogal seguida da retroflexa [ɻ] em <i>offset</i> complexo | 195 |
| Quadro 53 – Substituições encontradas nos dados | 197 |
| Quadro 54 – Simplificação da Consoante Final por Confusão em <i>offset</i> simples | 197 |
| Quadro 55 – Simplificação da Consoante Final por Confusão em <i>offset</i> complexo..... | 197 |
| Quadro 56 – Realização da retroflexa [ɻ] em <i>offset</i> absoluto simples e complexo | 199 |
| Quadro 57 – Simplificação da Consoante Final por Metátese em <i>offset</i> simples | 200 |
| Quadro 58 – Simplificação da Consoante Final por Metátese em <i>offset</i> complexo..... | 200 |
| Quadro 59 – Ocorrências tipo da palavra <i>purple</i> | 200 |
| Quadro 60 – Simplificação da Consoante Final por Semivocalização em <i>offset</i> simples | 201 |
| Quadro 61 – Simplificação da Consoante Final por Semivocalização em <i>offset</i> complexo . | 202 |
| Quadro 62 – Distribuição CVC.CC | 203 |
| Quadro 63 – Simplificação da Consoante Final por Nasalização da vogal (ou das vogais) que | |

| | |
|---|------|
| antecede a consoante nasal em <i>offset</i> simples | 205 |
| Quadro 64 – Palavras terminadas com a nasal /n/ | 205 |
| Quadro 65 – Simplificação da Consoante Final por Epêntese em <i>offset</i> simples | 206 |
| Quadro 66 – Simplificação da Consoante Final por Epêntese em <i>offset</i> complexo..... | 207 |
| Quadro 67 – Simplificação da Consoante Final por SFG em <i>offset</i> simples | 209 |
| Quadro 68 – Simplificação da Consoante Final por SFG em <i>offset</i> complexo..... | 209 |
| Quadro 69 – Simplificação da Consoante Final por <i>Flapping</i> em <i>offset</i> simples | 210 |
| Quadro 70 – Simplificação da Consoante Final por <i>Flapping</i> em <i>offset</i> complexo | 2108 |
| Quadro 71 – Simplificação da Consoante Final por Lateralização em <i>offset</i> simples | 211 |
| Quadro 72 – Simplificação da Consoante Final por Lateralização em <i>offset</i> complexo..... | 211 |
| Quadro 73 – Realização da retroflexa [ɻ] | 211 |
| Quadro 74 – Simplificações da consoante final menos produtivas em <i>offset</i> simples..... | 212 |
| Quadro 75 – Simplificações da consoante final menos produtivas em <i>offset</i> complexo .. | 2120 |
| Quadro 76 – Realização da consoante nasal em posição final absoluta..... | 213 |
| Quadro 77 – Inserção de vogal epentética tênue após consoante em posição final absoluta | 2142 |
| Quadro 78 – Consoantes em coda absoluta realizadas pelas crianças | 215 |
| Quadro 79 – Encontros consonantais em posição inicial no PB e no inglês..... | 217 |
| Quadro 80 – Simplificação dos Encontros Consonantais por Elisão em <i>onset</i> | 218 |
| Quadro 81 – Simplificação dos Encontros Consonantais por Semivocalização em <i>onset</i> | 219 |
| Quadro 82 – Simplificação dos Encontros Consonantais por <i>Flapping</i> em <i>onset</i> | 219 |
| Quadro 83 – Simplificação dos Encontros Consonantais por Epêntese em <i>onset</i> | 220 |
| Quadro 84 – Simplificações de encontros consonantais menos produtivas em <i>onset</i> | 221 |
| Quadro 85 – Idade de aquisição dos <i>clusters</i> do inglês com 2 elementos (iniciais e finais) nos contextos inglês-LN e inglês-LNN..... | 222 |
| Quadro 86 – Elisão das Sílabas Fracas em <i>onset</i> simples | 225 |
| Quadro 87 – Elisão das Sílabas Fracas em <i>offset</i> simples..... | 225 |
| Quadro 88 – Elisão das Sílabas Fracas em <i>offset</i> complexo | 225 |
| Quadro 89 – Processo de Epêntese em <i>onset</i> simples..... | 226 |
| Quadro 90 – Processo de Epêntese em IP | 226 |
| Quadro 91 – Processos Modificadores Estruturais menos produtivos..... | 229 |
| Quadro 92 – Estratégias de Assimilação..... | 231 |
| Quadro 93 – Nasalização da vogal epentética [ə̃] | 234 |
| Quadro 94 – Desnasalização | 235 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 95 – Reduplicação em palavras dissílabas em <i>onset</i> simples..... | 236 |
| Quadro 96 – Reduplicação em palavras monossílabas em <i>onset</i> simples..... | 237 |
| Quadro 97 – Reduplicação em palavras monossílabas em <i>onset</i> complexo | 237 |
| Quadro 98 – Síntese dos processos e estratégias nas diferentes posições silábicas | 238 |
| Quadro 99 – Trocas aleatórias..... | 243 |
| Quadro 100 – Evidência de treino espontâneo por parte das crianças | 244 |
| Quadro 101 – Frequência de palavras e <i>clusters</i> | 246 |
| Quadro 102 – Síntese dos processos e estratégias coincidentes e os exclusivos do contexto inglês-LNN..... | 250 |
| Quadro 103 – Processos característicos de cada contexto de desenvolvimento fonético-fonológico..... | 264 |

QUADROS DAS CATEGORIAS DE PROCESSOS FONOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS E EXEMPLOS EXTRAÍDOS DOS DADOS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1A – Processos de Substituição e Estratégias | 164 |
| Quadro 1B – Processos de Substituição e Estratégias do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN | 165 |
| Quadro 2A – Processos Modificadores Estruturais e Estratégias | 188 |
| Quadro 2B – Processos Modificadores Estruturais e Estratégias do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN..... | 189 |
| Quadro 3A – Processos Sensíveis ao Contexto e Estratégias | 229 |
| Quadro 3B – Processos Sensíveis ao Contexto e Estratégias do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN..... | 230 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Grupos etários | 151 |
| Tabela 2 – Número total de crianças por turma e turno | 151 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|--|
| ASL | Aquisição de Segunda Língua |
| DAL | Dispositivo de Aquisição da Linguagem |
| GU | Gramática Universal |
| IP | Posição Interna à Palavra |
| PB | Português Brasileiro |
| POACE | <i>Promoting Oral Awareness and Communication in English</i> |
| SAC | Sistemas Adaptativos Complexos |
| SDC | Sistemas Dinâmicos Complexos |
| SFG | Substituição por Fricativa Glotal |
| TC | Teoria da Complexidade |
| TSDC | Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 21 |
| 2 | LÍNGUA(GEM) E SUA COMPLEXIDADE..... | 30 |
| 2.1 | CONCEPÇÃO DE LÍNGUA | 30 |
| 2.1.1 | Língua como um SDC | 37 |
| 2.1.1.1 | <i>Questões basilares sobre o pensamento Complexo</i> | <i>38</i> |
| 2.1.1.2 | <i>Sistemas complexos e sua composição</i> | <i>41</i> |
| 2.1.1.3 | <i>Fonologia e complexidade</i> | <i>51</i> |
| 3 | DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUAS COMO UM SDC..... | 54 |
| 3.1 | DEFENDENDO O TERMO ‘DESENVOLVIMENTO’ DE LÍNGUA(GEM) | 54 |
| 3.2 | COMO CRIANÇAS DESENVOLVEM A LÍNGUA(GEM)..... | 64 |
| 3.2.1 | Desenvolvimento de LN para a dinâmica | 69 |
| 3.3 | APRENDIZES DESENVOLVENDO LNNS | 74 |
| 3.3.1 | Desenvolvimento de LNN para os sistemas dinâmicos | 76 |
| 4 | DUAS LÍNGUAS, UM ÚNICO REPERTÓRIO..... | 83 |
| 4.1 | PROCESSAMENTO DA LÍNGUA(GEM): UMA INTRODUÇÃO..... | 83 |
| 4.2 | PROCESSAMENTO LINGUÍSTICO E USO..... | 88 |
| 4.2.1 | A constituição da gramática fonológica pelo uso | 90 |
| 4.2.2 | Termos pertinentes à discussão sobre uso | 93 |
| 4.3 | PROCESSAMENTO DE DOIS SISTEMAS LINGUÍSTICOS EM UM CÉREBRO ÚNICO..... | 98 |
| 4.3.1 | Bilinguismo | 99 |
| 4.4 | A INTERAÇÃO CONSTANTE ENTRE AS LÍNGUAS NO CONTEXTO BILÍNGUE..... | 104 |
| 4.4.1 | Transferência e translinguagem | 107 |
| 5 | A FALA INFANTIL EM DESENVOLVIMENTO: PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA | 112 |
| 5.1 | A EMERGÊNCIA DE PADRÕES DE SIMPLIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO..... | 111 |
| 5.1.1 | Processos de simplificação fonológica | 116 |
| 5.1.1.1 | <i>Período maturacional</i> | <i>117</i> |
| 5.1.2 | Estratégias implementacionais..... | 119 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 5.1.3 | Estruturas silábicas do PB e do inglês..... | 119 |
| 5.1.3.1 | <i>Estrutura da sílaba no PB.....</i> | 124 |
| 5.1.3.2 | <i>Estrutura da sílaba no inglês.....</i> | 124 |
| 5.1.4 | Categorização dos processos de simplificação fonológica | 126 |
| 5.1.4.1 | <i>Processos característicos do PB-LN.....</i> | 127 |
| 5.1.4.2 | <i>Processos característicos do inglês-LN.....</i> | 132 |
| 5.1.4.3 | <i>Processos característicos do inglês-LNN.....</i> | 134 |
| 6 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 144 |
| 6.1 | O TIPO E A NATUREZA DA PESQUISA | 144 |
| 6.2 | CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DOS ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA(GEM)..... | 145 |
| 6.3 | ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA..... | 147 |
| 6.4 | O AMBIENTE DA PESQUISA | 148 |
| 6.5 | AS CRIANÇAS-PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 150 |
| 6.6 | A TÉCNICA DE GERAÇÃO DOS DADOS | 151 |
| 6.6.1 | A ‘interação só-inglês’ | 154 |
| 6.7 | OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS | 154 |
| 6.8 | O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE | 156 |
| 6.8.1 | O Modelo de Análise | 157 |
| 7 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 160 |
| 7.1 | PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS-LNN POR PARTE DAS CRIANÇAS | 160 |
| 7.1.1 | A interação bilíngue | 160 |
| 7.1.2 | O léxico desenvolvido..... | 161 |
| 7.1.3 | A produção oral no inglês-LNN..... | 161 |
| 7.2 | PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA E ESTRATÉGIAS IMPLEMENTACIONAIS | 163 |
| 7.2.1 | Categoria Substituição..... | 164 |
| 7.2.1.1 | <i>Oclusivização.....</i> | 166 |
| 7.2.1.2 | <i>Glotalização.....</i> | 167 |
| 7.2.1.3 | <i>Ensurdimento.....</i> | 168 |
| 7.2.1.4 | <i>Anteriorização.....</i> | 168 |
| 7.2.1.5 | <i>Simplificação do /r/ ([ɹ]).....</i> | 169 |
| 7.2.1.6 | <i>Simplificação das Laterais l/.....</i> | 174 |

| | | |
|--|---|------------|
| 7.2.1.7 | <i>Confusão da Fricativas</i> | 176 |
| 7.2.1.8 | <i>Confusão/Simplificação das Líquidas</i> | 177 |
| 7.2.1.9 | <i>Simplificação de Oclusivas</i> | 180 |
| 7.2.1.10 | <i>Troca Vocálica</i> | 184 |
| 7.2.1.11 | <i>Posteriorização</i> | 187 |
| 7.2.1.12 | <i>Africação</i> | 188 |
| 7.2.2 | Categoria modificadores estruturais | 188 |
| 7.2.2.1 | <i>Simplificação da Semivogal</i> | 190 |
| 7.2.2.2 | <i>Simplificação da Consoante Final</i> | 192 |
| 7.2.2.3 | <i>Simplificação dos Encontros Consonantais</i> | 216 |
| 7.2.2.4 | <i>Elisão das Sílabas Fracas</i> | 224 |
| 7.2.2.5 | <i>Epêntese</i> | 226 |
| 7.2.2.6 | <i>Simplificação dos Ditongos, Simplificação da Consoante Inicial e Simplificação da Vogal Tônica</i> | 228 |
| 7.2.3 | Categoria sensíveis ao contexto | 229 |
| 7.2.3.1 | <i>Assimilação</i> | 230 |
| 7.2.3.2 | <i>Reduplicação</i> | 235 |
| 7.3 | SÍNTESE DA ANÁLISE | 240 |
| 7.3.1 | Simplificações na Inf2 e na Inf3 e a maturidade articulatória | 240 |
| 7.3.2 | Processos favorecidos ou não pela LN | 241 |
| 7.3.2.1 | <i>Produções esperadas</i> | 241 |
| 7.3.2.2 | <i>Produções não esperadas</i> | 243 |
| 7.3.2.3 | <i>Evidências do treino espontâneo</i> | 244 |
| 7.3.2.4 | <i>Frequência de palavras</i> | 246 |
| 7.3.2.5 | <i>Processos exclusivos do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN</i> | 247 |
| 8 | CONCLUSÃO | 260 |
| REFERÊNCIAS | | 271 |
| APÊNDICES | | 288 |
| APÊNDICES – 1 A 62 – NO GOOGLEDRIIVE | | 288 |
| APÊNDICE 63 – PLANILHA DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS E PROCESSOS FONOLÓGICOS: PALAVRAS (INF2) | | 289 |
| APÊNDICE 64 – PLANILHA DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS E PROCESSOS FONOLÓGICOS: PALAVRAS (INF3) | | 304 |

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução mostra a construção do meu trabalho de tese, desde elementos motivadores da pesquisa até a organização do texto. Desde a primeira linha deste parágrafo, fica explícito o tom pessoal que assumi com o uso da primeira pessoa e esse tom se justifica por todo o meu envolvimento com a geração, registro, transcrição e análise dos dados da minha pesquisa.

Antes de discorrer sobre o conteúdo a ser apresentado, gostaria de me posicionar enquanto professora-pesquisadora. Esta tese serviu a um propósito primeiro: trazer-me à convergência de dois caminhos. Manteve a orientação didático-pedagógica e o foco na abordagem metodológica que sempre guiou meu trabalho: a docência da língua inglesa como língua não nativa (LNN)¹. Ademais, revelou-me o campo de estudos da aquisição da língua(gem)² posto que os indivíduos aos quais me propus ensinar o inglês-LNN, na creche onde o “projeto de inglês” foi implantado, são crianças que estavam em fase de desenvolvimento da sua língua nativa (LN), o português brasileiro (PB-LN).

A eminente necessidade de ingressar em uma jornada de estudo e conhecimento de uma área de investigação, até o momento não abraçada por mim, trouxe-me temor. E por qual motivo essa realidade me fez temer? O de que princípios norteadores da pesquisa em aquisição pudessem ir de encontro ao formato do estudo que eu vinha desenvolvendo com o foco no ensino e aprendizagem de línguas.

Mergulhar na implementação do projeto de pesquisa que me trouxe até aqui me fez ampliar minha visão sobre o desenvolvimento linguístico. E eu me enxerguei com meus dois interesses, indissociáveis. A visão de desenvolvimento da língua(gem) como um Sistema Dinâmico Complexo (SDC) me permitiu voltar meu foco de interesse para aspectos inerentes ao desenvolvimento do inglês-LNN sem desprezar outros. Considerar a dinâmica e consequente evolução constante desse sistema, como afirma Leffa (2006, p. 8), não permite “fragmentá-lo em segmentos isolados e depois estudar cada um desses segmentos sem levar em consideração o contexto em que eles estão situados e suas relações com todos os outros segmentos”.

A professora de línguas continua refletindo sobre o ensino da língua inglesa no contexto do mundo globalizado o qual se revela um campo de estudo ainda mais rico e diverso do que

¹ Neste texto, o que entendo por primeira língua (L1) ou língua materna (LM), chamo de Língua Nativa (LN) e o que entendo como segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE) ou língua adicional (LA), chamo de Língua Não Nativa (LNN).

² O uso do termo língua(gem) neste texto expressa uma visão agregadora e ampla da língua(gem) enquanto um fenômeno social complexo que superou a visão tradicional que a dissociava em dois fenômenos.

se poderia imaginar. O alcance do status de língua franca pela língua inglesa mostra que a possibilidade de interação entre falantes não nativos de inglês – usuários desta língua – em todo o mundo é eminentemente real. O cenário atual de ensino da língua inglesa reflete a realidade mundial do inglês como língua internacional (Crystal, 2003; Moita-Lopes, 1996), e a abordagem metodológica às crianças do estudo pauta-se no ensino de línguas de base comunicacional postulado por Almeida Filho (2002[1993]), em que tal ensino está pautado nas premissas de comunicação propositada: a intenção de toda a equipe do projeto era a de que as crianças conversassem em inglês espontaneamente conosco.

Inserida neste contexto globalizado, reflito sobre a minha postura diante do aprendiz. Questiono-me sobre como ensinar o inglês tão falado globalmente hoje. Este questionamento é ainda maior ao firmar a proposta desta tese, que é a de analisar o processo de desenvolvimento fonológico do inglês – hoje global – por crianças brasileiras menores de cinco anos de idade.

A efervescência das discussões sobre o papel do inglês no mundo atual reforça uma “tendência para que seu aprendizado tenha início cada vez mais cedo” (Rocha, 2007b, p.73), mesmo não havendo, no campo de estudos, um consenso quanto a todos os benefícios decorridos dessa precocidade³. De fato, o que se sabe é que o acesso a outras línguas mais cedo torna a experiência mais fácil; o que ainda muito se discute são as razões para essa facilidade. Como destaca a autora, as pesquisas em Linguística Aplicada têm polemizado esta crença apontando fatores como “motivação” e “personalidade”, por exemplo, como decisivos para que a aprendizagem da língua não nativa ocorra. Ainda que a minha intenção não seja discutir e problematizar a questão da idade ideal para se começar a ensinar outra língua a crianças, buscarei avaliar se o grupo de crianças-participantes apresenta algum tipo de resistência à nova língua em um estágio tão precoce da infância.

O campo de ensino de línguas não nativas para crianças, desde a primeira década do século XXI, não só ressurgiu como apresenta estado de forte expansão. Esse avanço ocorre no âmbito das escolas de idiomas e na educação básica, assevera Rocha (2007a, b) pautando-se em estudos como os de Cameron (2001) e Luz, em 2003⁴, dentre outros. Os estudos sobre essa temática, no Brasil, têm voltado sua atenção para propostas de ensino de inglês em escolas privadas, num contexto de parceria escola-curso de idiomas, em que o material e a metodologia

³ A crença de que a criança aprende mais facilmente que o adulto está pautada na Hipótese do Período Crítico (*Critical Period Hypothesis*), defendida pelo linguista e psicólogo Eric Lenneberg (1967). Com base nas premissas do estudioso, uma língua será mais facilmente aprendida na infância, antes da puberdade (aproximadamente 12 anos de idade), devido à capacidade de adaptação do cérebro.

⁴ Por vezes, uso a forma autor-data sem parênteses, ou em minúsculas entre parênteses, para indicar autores que não foram lidos por mim, mas que foram referenciados por autores que eu cito.

usados são aqueles adotados pela instituição conveniada. Diferentemente, o projeto que gerou os dados desta pesquisa não possui vínculos comerciais e as crianças participantes são não alfabetizadas.

Esta proposta de pesquisa, como já mencionado, investiga o desenvolvimento do inglês-LNN por crianças na faixa etária média de 2;6 (dois e meio) a 5;0 (cinco) anos de idade; um público que, certamente, forneceu um rico e diverso *corpus* de análise, além de configurar-se como um trabalho desafiador para os envolvidos na pesquisa. Tal fato foi intensificado porque a equipe responsável interagiu exclusivamente em inglês com as crianças ('interação só-inglês'). Por conseguinte, o desconhecimento da reação das crianças a um período de investigação longo e suas reações imediatas às tentativas de interação em inglês, por parte dos responsáveis pelo estudo, foram uma preocupação constante desta pesquisa.

Estudos sobre o desenvolvimento de duas (ou mais) línguas em paralelo estão centrados no campo do bilinguismo. São diversos pesquisadores, a exemplo de Souza (2021, 2012), Bialystok (2003[2001], 2017), Vasseur (2012[2006]), Grosjean (2003), Pires (2001), dentre outros, que investigam os contextos do fenômeno, as características do indivíduo bilíngue e os ganhos cognitivos dele decorrentes. Pires (2001) assevera que estar em contato com dois idiomas não confunde as crianças, pelo contrário, deixa evidente que elas tendem a apresentar vantagens cognitivas: elas diferenciam as duas línguas tanto ao ouvirem quanto ao se expressarem oralmente, reconhecem que os objetos têm nomes diferentes em cada língua. Considerando-se a exposição das crianças-participantes a um ambiente em que uma língua diferente da sua LN está sendo usada, e, por sabermos que durante o período de desenvolvimento da LNN, a reestruturação dos níveis linguísticos ocorre devido à influência constante de uma língua sobre a outra, senti-me instigada a investigar as formas como tais crianças lidam com essa nova língua, como se apropriam (*e.g.*, percebem e processam) dela para interagir – de forma não controlada e/ou laboratorial – com seus interlocutores e como a produzem.

E aqui meu interesse pelos dados provenientes do desenvolvimento linguístico de crianças em uma fase precoce da infância vem à tona. Mergulhar nesse universo – amplamente conhecido como aquisição – foi inevitável: as minhas crianças-participantes estavam em fase aquisicional do português-LN (PB-LN) e foram expostas a uma LNN, o inglês, durante um projeto de ensino de inglês implantado na creche que frequentavam. A produção em inglês dessas crianças tornou-se meu principal objeto de interesse; conseqüentemente, meu foco de atenção voltou-se também para a investigação dos padrões de simplificação fonológica que caracterizam a fala dessas crianças. Quando as marcas da interação entre as línguas ocorrem no

âmbito fonológico, afirmam Tarone (1987) e Hernandorena (2001), deparamo-nos com a interfonologia do aprendiz. A análise mostrará que evidências dessa interação entre as fonologias do português e do inglês aparecem de forma marcante no conjunto dos dados.

É importante destacar que se desvincula desta pesquisa a concepção genérica e a defesa de que “quanto mais cedo melhor” para aprender uma nova língua. Digo isso porque estudos (na área de fonética e fonologia) revelam que a idade não é um fator limitante do desenvolvimento de outras línguas (Sancier; Fowler, 1997; Kupske, 2016) ainda que os níveis de sucesso sejam distintos: há altas taxas de sucesso na precocidade, mas há sucesso também no contato tardio. O meu interesse é a investigação linguística da produção oral em inglês das crianças-participantes e dos aspectos extralinguísticos englobados em sua trajetória, além de buscar contribuir com a discussão de dados para os estudos na área do desenvolvimento de LNN.

No que se refere à minha narrativa, por estar tratando do desenvolvimento de uma LNN, frequentemente farei menção ao professor de línguas, à sala de aula, ao ensino e à aprendizagem de línguas porque essa é a minha realidade: sou uma professora de língua inglesa e falo dessa posição. Valho-me de Paiva (2014), que destaca que passamos por cenários em que a aprendizagem de língua era distinta da aquisição de língua e que sua adoção da forma ‘aquisição de segunda língua’, a despeito de todas as discussões acerca das inadequações tanto da metáfora “aquisição” quanto do termo “segunda língua”, se deu pela popularidade da expressão. Na seção 3, farei a defesa da minha opção de termo.

Por fim, volto-me aqui ao modelo teórico ao qual me filio para construir esta tese. O histórico dos estudos linguísticos nos mostra que o que dava uma forma complexa e rica à língua(gem), para os nativistas, era sua composição hierárquica: estrutura superficial e estrutura profunda; a língua era vista nela mesma, um fenômeno interno. Anteriormente ao nativismo, na ótica behaviorista, o papel do ambiente e da interação da criança com sua comunidade linguística era condicionar comportamentos. Diferentemente, o conceito ‘complexo’ e o papel que o ambiente e a interação assumem neste trabalho, colocam a língua(gem) sob um prisma de fatores múltiplos e mutáveis, como é o próprio indivíduo.

Dessa maneira, adoto o paradigma da complexidade para olhar os dados gerados durante o projeto do qual extraí o meu *corpus* de análise. Esse modelo teórico me permitiu ver a língua, as crianças desenvolvendo essa língua e os dados por elas produzidos (produções orais na e sobre a LNN em desenvolvimento) em uma escala horizontal de importância que revelava a necessidade de focar também no processo e não somente no produto dele. Por conseguinte, este meu olhar está voltado para os aspectos de natureza linguística do desenvolvimento do inglês-

LNN pelas crianças-participantes e também para os aspectos que vão além do linguístico – como a atmosfera de segurança no ambiente onde a língua está sendo desenvolvida, o papel do professor e do planejamento e o respeito à LN – os quais se revelaram igualmente fundamentais para o processo de desenvolvimento da LNN como um todo.

Mesmo partindo de um paradigma complexo que enxerga o desenvolvimento de uma LNN como um conjunto de fatores interrelacionados/interconectados, pressões de tempo e espaço para a construção desta tese me levaram a fazer o recorte metodológico que será apresentado em breve. Ainda que reconhecendo a existência dessa multiplicidade de fatores, o recorte foi feito visando a exequibilidade da análise.

Dando continuidade à apresentação deste trabalho de tese, exponho a seguir a justificativa para a pesquisa, as perguntas, as hipóteses e os objetivos do estudo e, por fim, a organização das seções.

Pensando no elemento motivador do estudo, destaco que compreender e falar uma ou mais línguas distintas da nossa LN é, para muitos, uma habilidade desejável. O conhecimento de línguas permanece sendo uma habilidade importante para o indivíduo. No caso específico do inglês, a língua se tornou uma ferramenta essencial usada por seus falantes para interagir com e no mundo globalizado. O interesse e a necessidade de aprender a língua inglesa perpetuam-se ao longo do tempo e a possibilidade de contato precoce com esta língua configura-se como uma oportunidade significativa. Tendo em mente essa possibilidade de acesso à língua inglesa na infância, vislumbrei a implementação de um projeto que tivesse o objetivo primeiro de ensinar o inglês a crianças ainda na primeira infância.

O projeto de pesquisa ‘*POACE Project* - Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche’ foi implementado e coordenado por mim com o propósito de investigar o processo de desenvolvimento da língua inglesa, em sua modalidade oral, por crianças nessa faixa etária. Dentre os objetivos do projeto, destaco a utilização de estratégias didático-metodológicas para propiciar o desenvolvimento da habilidade de comunicação oral em inglês-LNN, pelas crianças-participantes, por meio do *input* dado na língua inglesa durante a ‘interação só-inglês’ instrutor-criança. O *POACE Project* esteve ativo por pouco mais de três anos (de 2015 a 2018) e os dados gerados ao longo de todo o período de vigência da pesquisa representam uma fonte vasta e diversa de informações de natureza linguística (fonético-fonológica, lexical) e extralinguística (crenças e atitudes das crianças acerca da língua inglesa, o papel do ambiente etc.) de onde o *corpus* de análise deste trabalho de tese foi selecionado.

Ao participarem do projeto, as crianças da Creche Bem-Querer tiveram a oportunidade de experimentar o primeiro contato formal com a língua inglesa, interagindo com pessoas que

só falavam com elas em inglês. Essa interação propiciou padrões de produção durante o processo de desenvolvimento dessa LNN, proporcionou-lhes o desenvolvimento de uma consciência oral acerca da presença de uma língua distinta da sua LN no ambiente da creche e, também, o desenvolvimento de habilidades comunicacionais no contexto em que o português e o inglês estavam em uso. Informações sobre o comportamento, a atitude e as reações das crianças foram reunidas. Os dados gerados mostraram o vocabulário adquirido/aprendido, seus padrões de pronúncia, bem como o que foi compreendido da interação com os instrutores durante os encontros.

Os dados fonológicos poderão contribuir para uma caracterização da fala infantil nesse contexto de desenvolvimento linguístico: descrever os processos fonológicos⁵ que são característicos da fase de desenvolvimento do PB (Teixeira, 2009, 2011; Teixeira; Davies, 2002), se são característicos da fase de desenvolvimento do inglês (Ingram, 1981, 1986, 1989[1976]; Stampe, 1979) ou se são específicos do seu contexto de desenvolvimento do inglês-LNN, como apontam os estudos de Piper (1984a, 1984b), por exemplo. Todos esses aspectos constituem a **justificativa da pesquisa**.

Passando à apresentação das **perguntas e hipóteses da pesquisa**, declaro que toda a idealização desta tese foi motivada por uma questão central:

1. Como se dá o processo de desenvolvimento fonético-fonológico do inglês-LNN por crianças que se encontram em fase de desenvolvimento do PB-LN?

Essa primeira pergunta levou a duas outras de caráter mais objetivo:

2. As simplificações que ocorrem durante o desenvolvimento do inglês-LNN são as mesmas que ocorrem durante o desenvolvimento do inglês-LN?
3. Quais processos de simplificação fonológica caracterizam as produções em inglês das crianças-participantes?

Ao estabelecer as perguntas da pesquisa, prontamente me pus a pensar em suas possíveis respostas. Esse momento de reflexão sobre a investigação a ser desenvolvida levou-me à proposição de três hipóteses que a proposta metodológica e o diligenciamento dos objetivos me permitirão comprovar ou refutar. As hipóteses são as seguintes:

- (1) As crianças mesclam o inglês e o português – no âmbito fonético-

⁵ Uso o termo ‘processo’ sem negar a proposição de unidades gradientes no desenvolvimento da fala: como não há predeterminação, os padrões linguísticos vão emergindo com o uso, se modificando e ajustando até serem estocados na memória do falante. O termo ‘processos fonológicos’ aqui é usado a partir da definição de Teixeira (2020) e será discutido em detalhes na Seção 5.

fonológico – durante a geração dos dados devido ao processamento dos dois sistemas linguísticos no ambiente e, portanto, há a ocorrência de transferências;

(2) As duas línguas sendo desenvolvidas pelas crianças se influenciam no nível dos sons;

(3) As produções em inglês das crianças apresentarão, naturalmente, simplificações fonético-fonológicas assim como ocorre no desenvolvimento da LN.

No que se refere aos **objetivos**, a pesquisa apresenta um objetivo geral e três objetivos específicos. O **objetivo geral** é analisar o processo de desenvolvimento fonético-fonológico do inglês-LNN, exclusivamente em sua modalidade oral, por crianças na faixa etária média de 2;6 (dois e meio) a 5;0 (cinco) anos de idade, na Creche Bem-Querer/UESB, em Vitória da Conquista - BA. Os **objetivos específicos** são:

(1) Descrever as influências mútuas (pelas ocorrências de transferência no nível fonético-fonológico) entre o inglês-LNN e o PB-LN durante as duas janelas de desenvolvimento linguístico;

(2) Descrever em termos fonético-fonológicos as produções em inglês das crianças-participantes;

(3) Identificar e analisar os processos de simplificação fonológica presentes nas produções das crianças-participantes.

Por fim, chego à **organização da tese**. Além da INTRODUÇÃO, ela é constituída de quatro seções que compõem o **referencial teórico**; uma seção que descreve o **percurso metodológico** da pesquisa e uma de **análise e discussão dos dados**, além da CONCLUSÃO, das REFERÊNCIAS e dos APÊNDICES.

Na Seção 2, principio a discussão teórica da tese. Em “Língua(gem) e sua complexidade” exponho a minha visão de língua(gem) e como enxergo o fenômeno língua sob a ótica da complexidade.

Na Seção 3, dou continuidade à discussão sobre a complexidade da língua(gem) convergindo meu olhar para o “Desenvolvimento de línguas como um SDC”, onde especifico o meu interesse pelo desenvolvimento do inglês-LNN.

Na Seção 4, apresento uma discussão sobre os aspectos da cognição relacionados ao processamento e uso da língua(gem). Nessa seção, minha atenção está voltada para as questões do bilinguismo que envolvem o processamento de duas línguas em um cérebro único e a constituição da gramática desse falante.

Na Seção 5, intitulada “A fala infantil em desenvolvimento: processos de simplificação fonológica” abordo princípios gerais que governam a estruturação da fala na criança, a partir

de Teixeira (2011, 2015, 2020). Esses princípios são “padrões gerais de simplificação que afetam classes inteiras de sons e suas possibilidades combinatórias” (Teixeira, 2020, p. 2). Os dados de que trata este trabalho de tese referem-se, especificamente, à simplificação fonológica no desenvolvimento do inglês-LNN em contexto dominante do PB-LN. Em razão desse fato, nessa seção, tratarei dos processos de simplificação por meio da implementação de processos fonológicos característicos do desenvolvimento do PB-LN (a partir de Teixeira, 2009, 2011, 2015, 2020), do inglês-LN (a partir de Ingram, 1981, 1986, 1989[1976], 1989) e aqueles do inglês-LNN (a partir de Piper, 1984a, 1984b, 1987). Essa descrição, nessa seção, servirá de base para a análise dos padrões específicos (inglês-LNN) produzidos pelas crianças da pesquisa e para que se tenha uma visão do que é esperado e do que não é esperado na produção das crianças nas janelas de tempo estudadas.

Os processos fonológicos (Stampe, 1969; Grunwell, 1981) ou processos de simplificação (Ingram 1989[1976], 1989) serão descritos e categorizados a partir da classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020), que os agrupa da seguinte forma: (1) Processos de Substituição (eixo paradigmático - membros de uma classe natural de sons são substituídos por membros de outra classe natural); (2) Processos Modificadores Estruturais (eixo sintagmático – organização dos sistemas de sons, alteram a estrutura prosódico-silábico-lexical) e (3) Processos Sensíveis ao Contexto (eixos paradigmático e sintagmático). Além da distribuição dos processos em categorias, as estratégias utilizadas pelas crianças para a sua implementação – chamadas pela autora de ‘estratégias implementacionais’ – também serão identificadas.

Na Seção 6, apresento o “Percurso Metodológico”. Nessa seção, uma visão panorâmica do estudo é revelada por meio da exposição do tipo e natureza da pesquisa bem como da sua locação dentro dos estudos sobre desenvolvimento da língua(gem). A seção detalha o ambiente da pesquisa e os participantes, a técnica e os instrumentos de geração dos dados, além de explicitar o *corpus* e o modelo de análise desses dados.

Na Seção 7, da “Descrição e Análise dos Dados”, exponho o meu estudo: análise dos processos de simplificação fonológica (no âmbito da palavra) na produção oral em inglês-LNN pelas crianças da creche, o que evidencia o processamento conjunto das duas línguas que estão no ambiente. Na Síntese da Análise, ao final dessa seção, sintetizo os achados mais marcantes para a caracterização do desenvolvimento do inglês-LNN no ambiente dos dados.

Na Conclusão, retomo as perguntas e hipóteses da pesquisa para responder aos questionamentos do estudo e discorrer sobre os aspectos que se confirmaram e sobre os que não. Igualmente, faço considerações sobre os objetivos e sobre os achados revelados a partir dos dados. Após essa discussão final, as seções seguintes apresentam as referências

bibliográficas e os apêndices com toda a descrição do planejamento das atividades relativas à geração de dados, o modelo da nota de campo assim como as planilhas de registros das produções orais das crianças. Esses documentos foram produzidos por mim, a partir das notas de campo, e, juntamente com os demais apêndices, revelam o percurso que eu segui para implementar e levar a minha investigação a termo.

A caminhada do “amadurecimento da tese” e da doutoranda acompanhadas de perto pelo trabalho de orientação e coorientação, assim como das contribuições da banca de qualificação, trouxeram mudanças para esta tese. As mudanças se materializam no acato a diversas sugestões nas três primeiras seções teóricas e, principalmente, no dimensionamento da análise dos dados, como será visto na seção da análise.

Para finalizar esta introdução, advirto o leitor que diversas notas explicativas compõem o texto em uma tentativa de tornar o mais claro possível informações, principalmente, referentes ao conteúdo fonético-fonológico que discuto.

2 LÍNGUA(GEM) E SUA COMPLEXIDADE

A discussão que pretendo conduzir nesta seção engloba, primeiramente, meu conceito de língua e apresentá-la como um sistema dinâmico complexo (SDC), abordando questões fundantes da Teoria da Complexidade (TC) associada ao desenvolvimento linguístico. Na sequência, busco convergir minha atenção para os aspectos concernentes à emergência da fonologia dentro do desenvolvimento da língua(gem)⁶.

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Antes de discutir língua em termos conceituais, vale a pena retomar brevemente posições que dissociaram linguagem e língua ao longo do tempo e, posteriormente, posicionar-me em favor da convergência entre os termos, corroborando outros autores.

Separar língua e linguagem é uma questão de adoção – baseada na ciência cartesiana da era moderna – de modelos teóricos de concepção de língua de orientação saussuriana ou chomskiana, estruturalista ou gerativista, que separa a língua (vista como sistema exclusivamente mental e homogêneo) da sua produção e uso (a fala ou a performance). Nesse sentido, língua e linguagem têm sido vistas de forma dissociada (Saussure, 2006[1916]; François, 2000) por muitos estudiosos no campo da linguística por décadas. Tal realidade (encabeçada por Saussure no ocidente) se perpetua devido a um fato há tempos discutido por Correa (1999): a ausência de consenso acerca da concepção de língua.

Para lembrar esse cenário, faz-se útil rever como o Estruturalismo e o Gerativismo se revelaram nos estudos linguísticos. O Estruturalismo é conhecido como uma corrente de pensamento ou um método de explicação científica (Borges Neto, 2004) das ciências sociais e humanas – estando aí incluída a linguística – ou um conjunto de “elaborações teóricas” (Faraco, 1991, p. 98), uma posição científica (Câmara Jr., 2001[1967]; Gonçalves et al., 2016) que compreende e define o todo (de um fenômeno ou dado linguístico) por meio de suas partes inter-relacionadas e com o auxílio de fórmulas matemáticas (Pereira, 2009). O estruturalismo concebia o dado científico a partir de uma base estrutural: composta de partes, contudo nunca desvinculando-se das outras partes e do todo (ver Câmara Jr., 2001[1967]). A busca por entender essa base estrutural do fenômeno é o que traria cientificidade à sua análise, opondo-se ao relativismo.

⁶ A minha adoção do termo língua(gem) neste texto dará, por vezes, espaço para o termo língua e o termo linguagem para contemplar os posicionamentos teóricos e as opções terminológicas dos autores que eu referenciar.

Essa corrente se consolidou primeiramente na Europa a partir do final do século XIX até meados do século XX. É na primeira década do século XX que o linguista suíço Ferdinand de Saussure adota o hoje chamado Estruturalismo nos estudos sobre a linguagem (feito que lhe concedeu o título de “pai” do Estruturalismo) e, por conseguinte, defende a ideia de que há um “sistema” central/comum da linguagem (significante e significado), qualquer que seja a língua. A noção de “estrutura da língua” (um todo constituído de partes que se relacionam para sua organização) surge mais tarde, com as discussões do Círculo Linguístico de Praga, de 1925 a 1939, a partir da fundamental contribuição de Trubetzkoy (1939) com a criação da fonologia. Com Saussure se estabelece a ‘ciência da linguagem’ e a língua passou a ser vista como uma estrutura/um sistema de signos nela mesma (Saussure, 2006[1916]), uma “unidade” composta de “unidades menores” (Câmara Jr., 2001[1967], p. 45), um sistema autônomo que se define internamente, visto em um “ponto no tempo” (Lyons, 1987, p. 203) a despeito de sua evolução, um conjunto estruturado (Pereira, 2009), um jogo e suas peças (Benveniste, 1976).

No continente americano, a corrente estruturalista (também chamada descritivismo) se manifesta quase que em paralelo, apesar de independente da europeia, revelando entre seus expoentes nomes como o de Edward Sapir, nos anos 1920, e de Leonard Bloomfield, com a obra *Language*, de 1933, voltada para a descrição sincrônica e análise de línguas. Em suma, o Estruturalismo de Bloomfield se opunha ao de Saussure em termos metodológicos: enquanto este partia de métodos teóricos, aquele dependia de uma análise empírica e indutiva da língua; e no seu interesse pela aquisição da linguagem, o qual o levou a apoiar-se nas teorias behavioristas da psicologia para explicar como o indivíduo adquire a linguagem.

Nos anos 1950, Noam Chomsky constrói o Gerativismo a partir de fortes críticas à corrente estruturalista que buscou no Behaviorismo as respostas para a aquisição. O Gerativismo se revela a corrente mentalista do Estruturalismo americano. As estruturas da língua eram geradas a partir de uma capacidade inata e criativa do indivíduo, não de estímulos e reforços do ambiente. Com a mente em jogo, a língua, então, passou a ser vista como um produto do pensamento, da vontade, da reflexão, do sentimento.

Como se vê, à língua se atribuiu o conceito de conjunto fechado de elementos linguísticos (fonologia, sintaxe, léxico...) convencionados e dissociados de qualquer interferência do meio social. A linguagem foi concebida ora como expressão (espelho) do pensamento, ora como a capacidade humana para a comunicação, ou seja, a capacidade individual para produzir e compreender a língua. Com o tempo, reconheceu-se a dimensão extralinguística da língua (da ordem do indivíduo e do ambiente) e ampliou-se o olhar sobre a linguagem, que alcançou um patamar de fenômeno enunciativo e discursivo, no âmbito social – passou a ser concebida

enquanto processo de interação (ver Fernandes, 2001).

Sabe-se que a língua para Saussure e Chomsky seria um sistema abstrato, homogêneo e objetivo que se basta, um conjunto fechado de sinais convencionalizados que se impõe ao falante. Como exprime ideias, é um fato social, porém totalmente dissociado de seu uso em situações reais. Chomsky faz uma crítica ao behaviorismo expresso no estruturalismo americano: a incapacidade de ver a criatividade da linguagem; e sobrepõe à noção saussuriana de língua estável/estática a noção gerativa de uma língua dinâmica, cuja manifestação individual (performance) permanece, contudo, assim como a ‘fala’ para Saussure, com importância secundária. Sobre essa visão restrita de língua, Bakhtin (2006[1988], p. 91) diz: se “lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo [...], de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução ininterrupta das normas da língua”, contrária à noção de uma língua cristalizada no tempo.

Para Saussure, a língua e a fala são os elementos constitutivos da linguagem compreendida como a totalidade das manifestações – físicas, fisiológicas e psíquicas – que entram em jogo na comunicação linguística e não pode ser o ponto de partida de uma análise linguística, pois, não se pode “isolar sua unidade” (Bakhtin, 2006[1988], p. 85-86). Complementando essa ideia, Romero, Lima e Hilário (2014, p. 156-157), que discutem concepção de língua buscando inter-relações entre Saussure e Bakhtin, também destacam que, para Saussure, a linguagem é “demasiadamente complexa para ser tomada como objeto de estudo”, pois, ela não é homogênea, possui domínios: físico, fisiológico, psíquico, individual e social indissociáveis. As autoras salientam que, no pensamento de Saussure, a distinção entre língua e linguagem é evidente: a linguagem é a capacidade natural que gera a língua – é um fenômeno humano, “[...] a aplicação e o gerador contínuo da língua [...] a reprodução e a produção” (Saussure, 2004, p. 154, apud Romero; Lima; Hilário, 2014, p. 157, supressão textual das autoras). Desde 1929, para Bakhtin e, posteriormente, o Círculo, essa distinção não é evidente (Romero; Lima; Hilário, 2014). Em suas duas obras mais marcantes, Bakhtin (2006[1988]; 2003[1997]) usa os dois termos: ora parece distingui-los, quando considera a língua enquanto entidade (sistema de formas) e a linguagem a sua manifestação, ora não.

Como afirmam Romero, Lima e Hilário (2014), as críticas a Saussure vão bem além daquelas feitas por Bakhtin (e o Círculo), que combatem a visão saussuriana de língua dicotômica – que também opõe língua (coletiva) e fala (individual) – da qual se separam os elementos do sistema e suas regras (organização intralinguística), dos elementos históricos e da civilização dessa língua (organização extralinguística), desprezando a dimensão social da

língua e, conseqüentemente, a interação linguística entre falantes e entre falantes e o ambiente. Todo o legado estruturalista não conseguiu ver que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas ao uso da língua e, portanto, “[...] seu caráter e as formas de uso são tão multiformes como as esferas da atividade humana”⁷ (Bakhtin, 2003[1997], p. 248). Aquela visão tradicional de linguagem como processamento de informação (um envia, o outro recebe e processa, sequencialmente) cede lugar à criatividade que surge com o uso da própria linguagem e como o seu desenvolvimento se mostra um processo reflexivo (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007). Sendo assim, a linguagem participa da vida e a vida participa da linguagem.

Bakhtin (2003[1997]; 2006[1988]), como sabemos, coloca a linguagem dentro da atividade ideológica que é a comunicação humana, lançando sobre ela e a língua um olhar sociológico, enfatizando que a língua existe para comunicar (como já havia declarado Vygotsky). Bakhtin não somente valoriza o caráter social da língua (e da linguagem), ele afirma: a linguagem é um fenômeno de prática social e é inseparável da comunicação verbal, logo não pode ser vista como, apenas e exclusivamente, um sistema fechado de regras, pois está intrinsecamente relacionada à sociedade (ver também Romero; Lima; Hilário, 2014). Saussure previa o lado social da linguagem (Bakhtin, 2006[1988]) e, ao contrário de muitas críticas, não ignora o sujeito (Romero; Lima; Hilário, 2014). Contudo considera a língua dissociada do sujeito e da sua enunciação. De fato, ele não o aborda especificamente na sua concepção de língua, algo totalmente questionável em face da natureza indivisível da enunciação e da comunicação – a enunciação é para a comunicação. Logo estudar o enunciado é estudar “o homem em sua interação com a sociedade” (Romero; Lima; Hilário, 2014, p. 158). E, ainda que considere a linguagem um fenômeno humano, Saussure consegue ver a língua como uma entidade puramente abstrata, um sistema interno “constituente do pensamento”, portanto dissociada do sujeito que a usa na vida real (Romero; Lima; Hilário, 2014, p. 167). Comentando Saussure e comungando de uma visão de certa forma ‘operacional’ da linguagem, François (2000) a vê como uma capacidade – é a relação da língua com a sua utilização – e a utilização individual (termo saussuriano) da língua é a fala.

Para Romero, Lima e Hilário (2014, p. 157), a linguagem é um elemento de *enunciação* e *interação* (grifos das autoras, discutindo Brait, 2011) que está “intimamente atrelada ao enunciado”. A concepção saussuriana de linguagem como um conjunto tripartido – as esferas física, fisiológica e psicológica – não lhe permite ser englobada em um conjunto de regras que lhe atribuiria vida (2014, p. 157); somente sua inserção na “esfera única da relação social” (p.

⁷ “...el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana.”

158) permite que seja observada como fenômeno, fato linguístico. O uso do termo “única” evidencia essa esfera singular que une “emissor e receptor do som” e “o próprio som” no meio social (para usar uma terminologia bakhtiniana). Observa-se que ao conceber a dimensão social, o fenômeno linguagem aproxima-se do fenômeno língua.

Romero, Lima e Hilário (2014, p. 158) afirmam: “Bakhtin seria o teórico da linguagem que mais adequadamente conseguiu descrever as características da língua ao articulá-la aos processos sociais e ao sujeito”. Ainda que seu foco recaia sobre o caráter pragmático e discursivo da língua, o Círculo não tira a importância dos seus aspectos formais e intralinguísticos, mas, sim, não os privilegia. Afinal, seu objeto de estudo é o ‘enunciado’ (palavra, elemento de significação e ideológico, produto social), não a língua (ou a linguagem) em si. Portanto privilegia a palavra que pode adquirir múltiplos significados nos diferentes contextos; isso é o que a torna um “signo ideológico” (Bakhtin, 2006[1988]; Romero; Lima; Hilário, 2014, p. 168).

A “língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (Bakhtin/Volochinov, 2009, p. 99, apud Romero; Lima; Hilário, 2014, p. 159). Para as autoras, essa concepção bakhtiniana de língua confere aos estudos da linguagem um viés mais pragmático. O sentido das palavras é determinado pelo contexto de enunciação – então há um significado para cada contexto – há, assim, uma “unicidade” para cada significação que está além daquela “assegurada por sua composição fonética” (p. 159). Ao contrapor o poder ideológico da palavra/enunciado à sua composição natural, evidencia-se a tendência da corrente em privilegiar a dimensão social da língua e da linguagem.

Até aqui, vemos a clássica polarização da língua enquanto estrutura formal e enquanto evento social. É preciso romper com a tradição que faz uma corrente teórica privilegiar um aspecto da língua(gem) e, conseqüentemente, desprestigiar o que é priorizado em outra, sempre/ou quase sempre a que lhe antecedeu. *Grosso modo*, pode-se dizer, por exemplo, que, por um lado, inatistas desprezam o aspecto social da língua e, por outro, teorias sociodiscursivas, de base funcional, ignoram a cognição no processo de aquisição. Alguns teóricos nessa linha, imbuídos de uma concepção legítima e correta de língua como prática social, de que ela é ação e que usá-la significa agir no mundo, podem desprestigiar outros aspectos que lhe são constitutivos e que são tão importantes quanto o seu aspecto social. Compreendo o pensamento que defende uma visão mais ampla da língua(gem) enquanto um fenômeno social. Tal posicionamento, contudo, não pode, mesmo que não intencionalmente, desprivilegiar as marcas individuais expressas em termos fonético-fonológicos na fala. Isso por uma razão simples: o agente social, coletivo, é o indivíduo e sua fala.

Sob o prisma da complexidade, ambas as dimensões – formal e social – se horizontalizam. A gramática fonológica que cada indivíduo constrói parte do seu agir e interagir, produzir e perceber a/na sua língua(gem) em desenvolvimento – e tudo isso ocorre socialmente.

Para refletir sobre a improdutividade de muitos embates teóricos, antecipei aqui uma reflexão sobre a ‘aquisição de segunda língua’ (para usar um termo já bem conhecido e debatido). Para tanto, recorro a Paiva (2013), que, declaradamente preocupada com esse tipo de posicionamento, inicia, em 2013, em artigo intitulado *Second Language Acquisition: Reconciling Theories*, uma discussão em defesa do não desprezo a qualquer teoria de aquisição de segunda língua (ASL), uma vez que, juntas e carregando, cada uma, seus pressupostos, fornecem uma visão mais ampla e aprofundada do processo de aquisição. Todas as teorias são, enfim, partes de um todo, pois cada uma delas foca em um aspecto do processo. Esse trabalho é ampliado e a autora publica o livro ‘Aquisição de segunda língua’, em 2014. Nas duas obras, Paiva demonstra, em narrativas de aprendizagem, que aspectos referentes a cada uma das teorias que aborda estão presentes nas experiências de aquisição e aprendizagem de aprendizes de diferentes nacionalidades.

Paiva (2005, 2013, 2014) afirma que nenhuma das mais de quarenta teorias de aquisição de segunda língua (Larsen-Freeman; Long, 1991), apresentadas até hoje, consegue explicar o fenômeno completamente, contemplando todos os aspectos envolvidos no processo; cada uma explorou uma parte ou partes de um sistema que é maior (ver McLaughlin, 1987; Brown, 1994, 1995; Ellis R., 1997; Nunan, 2001). Muito provavelmente isso ocorre pelo fato de muitas dessas teorias perpetuarem a visão de que a língua se desenvolve de forma linear e previsível. Além disso, tal incapacidade se atribui também ao fato de terem focado exclusivamente na aquisição de estruturas sintáticas, deixando de lado aspectos também relevantes (Paiva, 2013), como a dimensão social da língua e as questões identitárias dos aprendizes. Por conseguinte, a autora continua, é possível teorizar sobre os padrões gerais de aquisição de segunda língua, mas não a descrever em sua totalidade, pois cada indivíduo é um, seu processo aquisicional pode apresentar distinções desses padrões gerais e, como na ótica da complexidade o individual importa, homogeneizações não são bem-vindas (Paiva, 2014).

No percurso desses posicionamentos que evidenciam que a língua não é e não pode ser vista como ‘uma coisa só’, a perspectiva sociodiscursiva de Del Ré (2012[2006]) levanta a bandeira da não separação do que é do domínio da estrutura e do que é do domínio do discurso (intrínsecos aí os instrumentos comunicacionais). Os pensamentos que se contrapunham à “clara” dicotomia saussuriana entre língua e fala (e, posteriormente, a distinção chomskiana entre competência e desempenho, acrescento) revelavam uma inquietude quanto à compreensão

do fenômeno da linguagem que tinha a língua em si como seu único centro de atenção: um conjunto fechado de normas que expressa um pensamento lógico e organizado, e que não leva em consideração qualquer nível de relação entre ela e a atuação social do indivíduo que dela faz uso. Se assim o fosse, essa língua estaria, pois, em um plano racional dissociado do cotidiano e vivência das pessoas. Essa preocupação levou tal conjunto de discussões ao nível do discurso. O que é evidente a partir do que foi exposto até aqui é que não é só o mentalismo que importa, tampouco é só o social-discursivo que importa e é a TC, como veremos, que consegue dar conta dessas duas dimensões.

Desde a década de 1920, Vygotsky já falava em “entidade dinâmica e complexa” do pensamento verbal e da multiplicidade de variações e movimentos no seu percurso de desenvolvimento (Paiva, 2005). Essa dimensão complexa também é mencionada por Almeida Filho (2002[1993]) ao falar de língua estrangeira e por Nunan (2001, p. 91, apud Paiva, 2005, p. 24), que lucidamente esclarece:

Orientações atuais sobre ASL podem ser capturadas em uma única palavra: complexidade. Pesquisadores começaram a perceber que há dimensões tanto sociais e interpessoais quanto psicológicas na aquisição; que o *input* e o *output* são importantes; que forma e sentido são, finalmente, inseparáveis; e que aquisição é um processo orgânico e não linear.⁸

Coerentemente, Del Ré (2012[2006]) defende que a língua traz consigo, além do linguístico, a sua dimensão social e cultural. Pensando assim, vemos que, na verdade, deixando para trás a incoerente separação entre a língua e a linguagem, elas são, indistintamente, o fenômeno da capacidade discursiva do indivíduo – a língua do homem social não do homem biológico – não um fenômeno biológico limitado a si mesmo. Está claro aí o caráter dinâmico e complexo do sistema língua.

Assumindo esse olhar complexo para o qual importam as dimensões estrutural e social da língua, a cognição e a interação, os mecanismos internos e externos ao falante, concebo língua⁹ (que identifica um grupo cultural) como um sistema complexo e dinâmico que se manifesta socialmente e se desenvolve na interação entre falantes. Esse fenômeno é composto de um sistema-em-função que integra, indissociavelmente, na interação verbal, regras linguísticas e

⁸ “*Current SLA research orientations can be captured by a single word: complexity. Researchers have begun to realise that there are social and interpersonal as well as psychological dimensions to acquisition, that input and output are both important, that form and meaning are ultimately inseparable, and that acquisition is an organic rather than a linear process*”.

⁹ Sempre que eu usar o termo língua nesta tese, estarei me referindo à língua de um grupo cultural: ao sistema nativo ou não-nativo do qual faz uso o indivíduo.

intenções comunicacionais dentro do contexto conversacional/de uso que envolve os falantes. Portanto o uso dessa língua é guiado pelos contextos onde ela atua e pelos propósitos e intenções dos falantes ali envolvidos.

A língua (inglesa), nesta tese, é observada durante seu uso em situações concretas de interação entre as crianças-participantes da pesquisa e seus interlocutores, sendo eu um deles. Enquanto interlocutores, todos nós agimos por meio dessa, com essa, e fazendo uso dessa língua.

O campo de estudos sobre a aquisição, de base gerativista (pós-estruturalista), compreende a não distinção entre os termos língua e linguagem. A adoção da forma ‘língua(gem)’ (Paiva, 2014) expressa a união dessas duas concepções que é, de fato, um fenômeno único. Da mesma forma, adoto o termo por não ver razão na distinção e reitero que reconhecer a dimensão social da língua(gem) não pode significar ignorar sua dimensão formal, sua estrutura.

2.1.1 Língua como um SDC

A amplidão conceitual que o fenômeno língua demanda para contemplar suas dimensões constitutivas, no âmbito cognitivo, mental, formal, interacional, discursivo, social e cultural, faz com que surja, entre os estudiosos da língua(gem), a necessidade de se encontrar uma teoria que dê conta de todo esse escopo.

Os dois nomes em destaque que nos levam a essa amplitude de visão são: a teoria da complexidade (TC) e a grande estudiosa da aquisição de segunda língua Diane Larsen-Freeman, quem primeiro associou a complexidade à grande área da linguística, afirmando haver semelhanças entre a nova ciência da complexidade e a aquisição de segunda língua (Larsen-Freeman, 1997). A partir desse marco, o paralelo entre sistemas linguísticos e sistemas complexos ficou cada vez mais evidente, recebendo a adesão de vários linguistas que, vendo seu objeto de estudo sob a ótica da TC, passaram a conceber “*língua como um sistema complexo*” (Perozzo, 2019, p. 146-147, grifo do autor). Perozzo (2019, p. 147) nos apresenta esta lista inicial, contendo: Larsen-Freeman (1997); De Bot, Lowie e Verspoor (2007); Larsen-Freeman e Cameron (2008); Beckner e Bybee (2009); Beckner et al. (2009); Cornish, Tamariz e Kirby (2009); N. Ellis e Larsen-Freeman (2009) e Schoenemann (2009); e a amplia dando destaque a trabalhos mais recentes, como: Kupske (2016, 2017), Pereyron (2017), Perozzo (2017), Santos (2017), Alves (2018), Albuquerque (2019), Schereschewsky e Alves (2019) e Kupske, Perozzo e Alves (2019). Adiciono a essa lista: De Bot (2008), Lima Jr. (2013), Paiva

(2013, 2014), Opitz (2019), Lima, Teixeira e Kupske (2020) e Silva, Cardoso e Kupske (2020).

Antes de discutir com mais detalhes as características dinâmicas e complexas do sistema língua, me parece esclarecedor ir um pouco ao início para entendermos o pensamento complexo.

2.1.1.1 Questões basilares sobre o pensamento Complexo

Pensar sob a ótica da complexidade é contrapor princípios determinísticos que afirmam categoricamente: se conhecermos o início, determinaremos o fim, pois o universo (e tudo que nele há) percorreria uma trajetória única, linear. O que se reconhece é que, na verdade, não existe tal fixidez no mundo complexo em que vivemos (Stewart, 2014, citado por Silva; Cardoso; Kupske, 2020). Os sistemas naturais, biológicos, sociais, físicos etc. que o compõem são influenciados ao longo do tempo (e em todo o tempo) pela troca de energia – de dentro e de fora do sistema (Kupske, 2016) – e por pequenas causas que “podem criar efeitos enormes e desproporcionais” e é essa visão complexa do mundo que dá origem à Teoria dos sistemas dinâmicos complexos (TSDC) (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 309), ou como também é chamada: Teoria dos sistemas adaptativos complexos, Teoria da complexidade (TC), Teoria dos Sistemas Dinâmicos (TSD), Teoria dos sistemas não lineares, a depender do enfoque teórico de quem os usa, como informa Lima Jr. (2013), que opta pelo termo geral “sistemas complexos”¹⁰. Adoto a forma TSDC neste texto.

E por pensarem assim, estudiosos da área da Linguística viram na complexidade uma orientação teórica que lhes proporciona lócus para a discussão e tensionamentos gerados pelo rompimento com a visão de língua como um sistema de regras estático e linear; como muitas abordagens de ASL, que, de modo geral, eram reducionistas e fragmentadoras (tratando um objeto de interesse por vez); que não consideravam o contexto da ação e/ou o dinamismo (o fluxo) e a não linearidade do processo de aquisição; que perpetuava dicotomias (forma X significado; social X psicológico) ao invés de buscar convergências (Larsen-Freeman, 2013, p. 369-370) e considerar a língua sensível a mudanças de padrões provocadas pelo seu próprio uso (Bybee, 2016; Silva; Cardoso; Kupske, 2020), assim como a “natureza múltipla dos estudos sobre a língua(gem)”¹¹ (Lima Jr., 2013, p. 550).

Para dar uma visão mais explícita dessas características complexas, Larsen-Freeman

¹⁰ O termo “*complex systems*” foi também adotado por Larsen-Freeman (1997; 2007) e Larsen-Freeman e Cameron (2008).

¹¹ “... *the manifold nature of language studies...*”

(2013, p. 370) apresenta um quadro (baseado em Horn, 2008) em que opõe paradigmas que refletem o pensamento pautado na simplicidade e na complexidade (ver também Kupske, 2016):

Quadro 1 – Paradigmas da Simplicidade e da Complexidade

| Simplicidade | Complexidade |
|--|---|
| Acata o princípio da universalidade. | Sem negar a universalidade, adota, também, o princípio da complementaridade (o individual e o local). |
| Busca reduzir o todo em seus constituintes. | Integra os elementos em seus conjuntos complexos. |
| Busca o princípio da ordem. | Procura a auto-organização. |
| Assume o determinismo e causalidade linear. | Procura por relacionamentos. |
| Separa sujeito e objeto; observador e observado. | Coloca o observador dentro do experimento. |
| Trata a contradição como erro. | Considera contradições como paradoxos, como indicadores de uma realidade mais profunda. |
| Pensa “monologicamente”. | Pensa dialogicamente, logo relaciona concepções contrárias de maneira complementar. |

Fonte: A partir de Larsen-Freeman (2013, p. 370, baseada em Horn, 2008).

O quadro mostra que ‘pensar complexo’ não é ‘pensar complicado’ (ver Kupske, 2016). A língua foi sempre vista como complicada e não complexa (Beckner et al., 2009; Larsen-Freeman, 2013). Pensar complexo é estar aberto e atento à diversidade e à multiplicidade de elementos que interagem, inclusive no sistema língua. Essa abertura representa, para mim, a principal contribuição, apontada por Larsen-Freeman, da perspectiva da complexidade para os estudos em ASL: essa grande contribuição está na sua “capacidade de inspirar novas formas de pensar e [...] ver nossa sala de aula”¹² (2013, p. 372).

Em 2019, Perozzo publica um artigo no qual faz uma revisão histórica do fazer científico a partir das ciências gerais e suas contribuições para os estudos da linguagem. Passa das influências que marcaram a linguística moderna do início do século XX para a era pós-moderna ao final do século – quando, alinhada com as outras pesquisas científicas, passa a ver os eventos linguísticos como sistemas não lineares, interdisciplinares, complexos e adaptativos. Marca-se, então, a **era pós-moderna na ciência e na linguística, nas últimas décadas do século XX, com o advento da Teoria da Complexidade**. Na mesma ótica, Opitz (2019) complementa: a mudança de perspectiva reconhece a complexidade como a teoria que engloba a interconectividade, o dinamismo e a não linearidade do sistema (língua) e do sistema com o ambiente, mas não quer ser exclusivamente isso. “Os SDC estão em constante fluxo” (Opitz, 2019, p. 52), portanto em um *continuum* de adaptação (Kupske, 2016), que é viável por conta

¹² “potential to prompt alternative ways of thinking and open our eyes to different ways of viewing our classrooms.”

da sua natureza auto-organizável e emergente.

Como o que importava ao gerativismo era a competência do falante – por onde se podia explicar o funcionamento da linguagem na mente de seus falantes e ouvintes, essa visão levava os estudos gerativistas a desprezarem dados de fala reais, já que lhe interessavam o que se passava no interior da mente humana (Perozzo, 2019, citando Kenedy, 2017). Com essa leitura de Perozzo (2019) sobre a fala de Kenedy, em 2017, se vê que eram igualmente, e conseqüentemente, ignorados quaisquer contextos comunicativos e variáveis sociais (fatores extralinguísticos) em que essa língua se manifestasse – por meio da fala – uma vez que a fala não era o reflexo do que ia em nossa mente. Entretanto a questão aqui é: a fala do indivíduo e o indivíduo importam às pesquisas que veem a língua como um sistema complexo, adaptativo e dinâmico. Perozzo (2019, p. 143) diz que “para que se possa fazer uma investigação completa e equilibrada, é necessário ver a partir da perspectiva das partes, mas também a partir da perspectiva das relações que compõem o todo” (ao comentar Colchester, 2016).

Perozzo, continuando parafraseando Colchester (2016 apud Perozzo, 2019, p. 143), nos apresenta a seguinte assertiva: “Muitos dos fenômenos de interesse do mundo atual são inerentemente não lineares, aos moldes de quase todos os eventos sociopolíticos, ecológicos e econômicos”. Entenda-se linear aqui como aquilo que é previsível; e como hoje se reconhece que é intrínseco aos processos embutidos nesses fenômenos a sua natureza “relacional” (Cilliers, 1998, p. 35 apud Perozzo, 2019, p. 144), fica evidente ser incoerente desconsiderar a defesa de Cilliers de que são “as relações que determinam a natureza da matéria”. Vejo que, ao considerarmos essa natureza não previsível dos processos naturais – incluindo aí o desenvolvimento de uma ou mais línguas pelo ser humano – as relações entre o falante e suas atitudes na/para com a língua, assim como os outros falantes dessa língua, as características e influências do(s) contexto(s) em que ela atua etc., somente poderão (como também afirmam Colchester, 2016 e Cilliers, 1998) ser tratados sob a ótica da complexidade, na leitura pertinente de Perozzo (2019).

“O todo é maior do que a soma de suas partes” (Perozzo, 2019, p. 144), isso torna o sistema emergente por excelência – “novas propriedades ou estruturas são formadas à medida que combinamos partes elementares” (Cilliers, 1998; Colchester, 2016 apud Perozzo, 2019, p. 144). Colchester dá o exemplo do caminhar como um fenômeno emergente contrapondo-o ao pular, para o qual é necessário apenas uma perna e não a coordenação entre duas pernas como no sistema de movimento - a essa interação entre os elementos se dá o nome de sinergia. É essa interação que provoca o desenvolvimento de determinada ação. Essas ações (propriedades emergentes) são um produto da sinergia (interação) entre as partes e, como são imprevisíveis,

não se pode dizer que derivam de uma unidade centralizadora/controladora central, pois não há centros que governam todas as partes. Essa, talvez, seja a maior diferença entre os sistemas complexos e os sistemas lineares (como a língua foi vista por muito tempo).

A sinergia e a emergência de padrões no sistema complexo são o que caracteriza a sua natureza auto-organizável. Se os padrões não são fixos, rígidos, pré-existentes, logo previsíveis, é lógico que esse sistema vai se auto-organizar a todo momento, pois as partes que o compõem (componentes estruturais) mudam de comportamento na interação entre elas – “agem e reagem ao comportamento umas das outras” (Perozzo, 2019, p. 146, ao falar do conceito de ‘adaptabilidade’). No sistema de ASL, essa auto-organização faz superar a falta de condições ideais de aprendizagem (Paiva, 2013, p. 411). Infere-se daí que limitações e dificuldades encontradas no contexto da aquisição e aprendizagem funcionarão como alimento para a reorganização e consequente evolução do sistema.

2.1.1.2 *Sistemas complexos e sua composição*

Como vimos, na obra de 1997, Larsen-Freeman situa a língua no âmbito da complexidade. A ciência/teoria da complexidade é um construto que estuda sistemas complexos não lineares (dinâmicos e adaptativos) (Beckner et al., 2009; Larsen-Freeman, 1997; Paiva, 2005, 2011; Perozzo, 2019).

Me apoio primeiramente em Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2014) para entender um sistema complexo e sua composição.

Os sistemas complexos, na definição de Larsen-Freeman (1997), são, primeira e obviamente, complexos e dinâmicos, logo não lineares; são imprevisíveis, pois são sensíveis às condições iniciais e, portanto, são caóticos; são abertos, ações internas e externas ao sistema atuam, o que faz com que sejam auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e, consequentemente, adaptativos, apresentando atratores estranhos e formas fractais (ver também De Bot, 2008; Lima Jr., 2013; Paiva, 2014, p. 142). Nada disso cria “desordem”, mas sim a imprevisibilidade (De Bot, 2008).

A definição dos sistemas complexos por Larsen-Freeman apresenta todos os conceitos mais debatidos e básicos dos estudos na área da complexidade e aquisição de línguas (ver Lima Jr., 2013) e Paiva (2014) faz uma explicação de cada um deles que, apesar de breve, mostra de maneira clara seus sentidos intrínsecos. Assim a autora explica:

Os sistemas são **dinâmicos** porque mudam com o tempo e **complexos** porque os elementos que os compõem estão sempre em interação e é dessa interação que

emergem os comportamentos do sistema. Os sistemas complexos são **não lineares** porque os efeitos não são necessariamente proporcionais às causas.

Os sistemas são também **caóticos** porque passam por períodos de instabilidade, de aleatoriedade, **imprevisíveis**. [...] são **sensíveis às condições iniciais** porque pequenas mudanças nas condições iniciais podem gerar consequências inesperadas.

Os sistemas são **abertos** e recebem energia do ambiente, o que os faz mover [...]. Eles são **auto-organizáveis** porque a ordem surge espontaneamente a partir da desordem. Essa ordem, segundo Larsen-Freeman (1997: 145), “é formada pelo fato de eles serem também sensíveis a *feedback*”. Esses sistemas são **adaptativos** devido, segundo ela, a sua capacidade de auto-organização, de aprender e de se modificar (Paiva, 2014, p. 142-143, grifos e tradução da autora).

Ainda referenciando Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2014) explica os dois últimos conceitos: atratores estranhos e fractais. Aqueles são ciclos que se repetem, mas sem seguir a mesma trajetória porque alguma perturbação altera o seu comportamento inicial. Apesar de se inserir nos limites do ‘atrator’ – o caminho/rota que o sistema dinâmico segue, o padrão para o qual ele é atraído –, o novo comportamento (o atrator estranho) muda sua trajetória (Paiva, 2014). Dito de outra forma, é o estado em que cada (sub)sistema se estabelece ao longo de seu desenvolvimento no percurso do tempo, e vai marcando tendências de movimento para onde o sistema vai seguir (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007). São temporários e não fixos e tentam trazer ordem ao sistema (Lima Jr., 2013). Em síntese, significa dizer que os campos de atração de uma língua são o estado para o qual ela (sistema) é atraída, ou seja, seu estado mais básico, natural e frequente (ver Larsen-Freeman 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008). A fixação de uma forma fonético-fonológica (inserção de vogal epentética inicial) ou, como exemplifica Lima Jr. (2013, p. 255), o morfema “-ed” do passado regular do inglês (em verbos irregulares) podem ser vistos como um atrator. A representação desse tipo de comportamento é feita por um fractal: “um padrão geométrico autossemelhante em todas as escalas” (Paiva, 2014, p. 143). O que isso quer dizer? A mesma forma do todo está presente nas partes. Tendo em foco a língua(gem), ela difere em detalhes específicos – em termos de gênero – mas sempre conserva as mesmas características gerais (Paiva, 2011, 2014). A língua é um fractal: estruturas presentes em um nível da escala podem ser encontradas em outros níveis e no sistema como um todo (Larsen-Freeman, 1997; ver também Paiva, 2014)¹³.

Como bem sintetiza Perozzo (2019), um sistema complexo é ‘um composto’ de diversas partes distribuídas que se ordenam a partir das “*interações locais* que dão origem à *organização geral*” (p. 144, grifos do autor). A composição do sistema complexo já revela uma de suas

¹³ A noção de fractal será retomada mais uma vez neste texto.

características essenciais: a sua organização geral emerge das interações locais entre as partes, logo não se governa por “regras globais” (Perozzo, 2019, citando Cilliers, 1998 e Colchester, 2016) – como se vê, as unidades importam e interferem no todo/global.

A língua é um desses sistemas. A língua é complexa (Larsen-Freeman, 1997, 2013; Paiva, 2005, 2013, 2014; De Bot; Lowie; Verspoor, 2005b, 2007; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; De Bot, 2008; Beckner et al., 2009; Perozzo, 2019; Bybee, 2016; Kupske, 2016; Kupske, 2017a, 2017b; Kupske; Alves, 2016, 2017; Kupske; Perozzo; Alves, 2019; Silva; Cardoso; Kupske, 2020). É complexa porque satisfaz três critérios básicos da complexidade: (i) é composta de subsistemas; (ii) os subsistemas são interdependentes (Larsen-Freeman, 1997, p. 149); e (iii) é inerentemente dinâmica por mudar com o tempo (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007).

Antes de continuar falando sobre esses subsistemas que compõem a língua, trago uma visão muito clara da dimensão complexa da língua, apresentada por Harris (1993, p. 311 apud Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 111:

Uma perspectiva da teoria da complexidade vê a **língua** em uso, não como um sistema fixo, autônomo, fechado e atemporal, mas como um **sistema dinâmico** que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes de uso da língua em diferentes escalas de tempo - dos milissegundos das conexões neurais aos milênios da evolução - e através de uma cadeia de níveis, do individual aos pares interactantes até toda uma comunidade de fala. Ver língua como um sistema complexo, nos faz considerar os signos linguísticos não como “objetos autônomos, seja de natureza social ou psicológica”, mas como “produtos contextualizados de várias atividades de integração de indivíduos específicos em situações comunicativas específicas”¹⁴.

Seguindo a mesma ótica de pensamento, Beckner et al. (2009, ver também Opitz, 2019; Silva; Cardoso; Kupske, 2020) descrevem língua como um sistema adaptativo complexo (SAC)/SDC¹⁵, o reflexo da interação entre cognição, cultura e uso. Vista assim, a língua tem função social e seria o produto da interação do falante com o meio e com outros falantes. Essa interação é auxiliada pelo que Beckner et al. (2009, p. 1) e Bybee (2016) chamam de “processos cognitivos de domínio geral” (“*domain-general cognitive processes*”).

Esses processos constituem-se aspectos de um mesmo sistema, a língua, que possui as seguintes características:

¹⁴ “A complexity theory perspective views language using as a dynamic system that emerges and self-organizes from frequently occurring patterns of language use at different timescales from the milliseconds of neural connections to the millennia of evolution, and across a range of levels from the individual to interacting pairs to entire speech communities, rather than as a fixed, autonomous, closed, and atemporal system. Viewing language as a complex system makes us regard linguistic signs not as 'autonomous objects of any kind, either social or psychological', but as 'contextualized products of the integration of various activities by [particular] individuals in particular communicative situations” (Harris, 1993, p. 311).

¹⁵ Estou considerando os termos ‘sistema adaptativo complexo’ e ‘sistema dinâmico complexo’ indistintamente.

- constitui-se de agentes múltiplos (falante e comunidade) interagindo mutuamente;
- é adaptativa – o aprendiz aprende a partir das experiências já vividas (passadas) e suas experiências recentes coadunam-se com aquelas para direcionar o comportamento futuro;
- o comportamento do falante é uma consequência de fatores que vão desde a percepção (da fala) até a motivação social (que se dá na interação);
- a língua surge da inter-relação entre experiência de uso, interação social e cognição.

A conclusão a que Beckner et al. (2009) nos levam está, muito claramente, posta: estamos sempre reinventando nossa língua, mesmo porque a cultura, a cognição e a gramática são inseparáveis. Repensar o mentalismo é perceber que inata é a nossa habilidade/capacidade de lidar com a língua.

Corroborando esses autores, Paiva (2013, p. 408) também define língua como: “um sistema dinâmico e não linear composto por elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos, os quais nos permitem pensar e agir em sociedade”¹⁶. É um sistema em constante movimento (como defendido por Larsen-Freeman e por Beckner et al. anteriormente) no qual seus elementos influenciam e são influenciados uns pelos outros por estarem em constante interação.

Em 2014, Paiva ratifica seu uso indistinto dos termos língua e linguagem adotando a forma ‘língua(gem)’. Paiva (2014, p. 144) reapresenta sua definição de língua(gem) (já defendida em trabalhos anteriores de 2011, como ela mesma salienta) como: um “sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade”, posicionando-se contrariamente à visão estreita de língua como “apenas um conjunto de estruturas gramaticais”. Esse caráter adaptativo faz com que a imprevisibilidade do *outcome* seja um fato (Beckner et al., 2009). Essa imprevisibilidade é tratada por Silva, Cardoso e Kupske (2020), a partir de Juarrero (1999), em termos de “bônus” e “ônus”. O bônus está na abrangência do olhar, na possibilidade de ver contemplado o dado diverso, não previsível; o ônus, por outro lado, está na “incerteza”. Pensando nos meus dados, essa incerteza, do ponto de vista linguístico, reside em produções verbais inesperadas, tanto do ponto de vista fonético-fonológico como do lexical, reveladas ao longo do desenvolvimento do inglês-LNN.

Na mesma linha, concluindo sua discussão sobre os SDC, Perozzo (2019, p. 150-151) afirma: “tanto a racionalidade quanto a empiria podem ser cooperantes e mutuamente

¹⁶ “a non-linear dynamic system, made up of interrelated biocognitive, sociocultural, historical and political elements, which enable us to think and act in society.”

informativas”, e essa cooperação pode “garantir um tratamento mais realista e amplo (mas não menos profundo) das línguas naturais, desde a maneira como as unidades desses sistemas interagem, até como seus elementos são percebidos, produzidos e acessados pelos participantes das interações”. Em suma, a TC (igualmente à Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, eu diria) para Perozzo (2019) se coloca, portanto, como um meio e não como um fim para se entender a linguagem humana, linguagem esta vista em sua “totalidade”, conclui.

Seguindo o mesmo pensar, Paiva (2014, p. 144), a partir de Larsen-Freeman (1997) e De Bot, Lowie e Verspoor (2005a, 2005b), também destaca as características que fazem da língua(gem) um sistema complexo. Primeiramente porque seu uso é um “processo ativo” e, como tal, pode mudar e vir a evoluir e essas mudanças são não lineares. A natureza complexa da língua(gem) está no fato de ser “composta de diferentes subsistemas interdependentes”. Pensemos a língua enquanto sistema que “aninha” outros sistemas (como dialetos de grupos específicos) e dentro desses sistemas encontram-se os subsistemas da gramática da língua: fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Indo um pouco mais além, o sistema língua aninha os sistemas linguísticos individuais – a língua que cada indivíduo fala (diferenças individuais). Em 2013, Paiva afirma que ainda não se sabia como línguas são aprendidas. E também todas as teorias propostas até então, apesar de serem “razoáveis” dentro do que propunham, revelaram-se, sem exceção, incompletas. Passados mais de 10 anos, agora, sabemos?

Esses posicionamentos, que convergem, evidenciam a clara defesa da necessidade de se repensar os sistemas linguísticos (Perozzo, 2019, p. 148). Para tanto, o autor apresenta três questionamentos para o campo dos estudos da linguagem:

- (a) qual é a natureza das variáveis que compõem um sistema linguístico?
- (b) qual é o mecanismo de formação do conhecimento linguístico?
- (c) qual é o peso da experiência sobre o sistema linguístico?

O melhor é que esses questionamentos de Perozzo (2019) já vêm acompanhados de possíveis respostas. Procurarei apresentá-las correlacionando-as a outras ideias.

Ao falar sobre a **natureza das variáveis que compõem o sistema**, retomo os subsistemas da língua, assim nomeados por Larsen-Freeman (1997), que diz o seguinte: o comportamento linguístico “emerge da interação” entre esses subsistemas. A natureza desses subsistemas é múltipla e eles são de ordem tanto linguística como não linguística: fônica, lexical, morfológica, sintática, semântica, pragmática, cultural, social-discursiva, psicológica, afetiva, identitária etc. (De Bot; Lowie; Verspoor, 2005a; Larsen-Freeman, 1997, Larsen-Freeman; Cameron, 2008;

Beckner et al., 2009; Paiva, 2013, 2014; Kupske, 2016, 2017a; Kupske; Perozzo; ALVES, 2019; Perozzo, 2019). Esses subsistemas (ou variáveis) estão “[...] o tempo todo em consonância e em relação” (Perozzo, 2019, p. 148). Como diz o autor, não há como separar esses elementos, quaisquer que sejam eles: “[...] o que é fônico do que é social [...]” ou o que é pragmático do que é cultural. Por conseguinte, os contextos situacionais (interações/relações comunicativas/diálogos) não podem ser dissociados, analisados à parte, dos elementos linguísticos. Da mesma forma, linguagem, enquanto um sistema complexo, “não pode e não deve estar fechado para o exterior” (2019, p. 148). Posições em sintonia antecederam Perozzo, evidenciando que, como o sistema língua é aberto e dinâmico, qualquer mudança em um desses subsistemas gerará mudanças nos outros – em proporções imprevisíveis (desde a imperceptível até a que extingue o sistema). Esse posicionamento tem se mantido desde obras anteriores de Larsen-Freeman, por ela referenciadas: 1989, 1991 e 1994 (Larsen-Freeman, 1997, p. 149) e Paiva (2014).

No que se refere à **formação do conhecimento linguístico**, ela se dá de maneira “relacional”, pela interação entre as partes, como já foi dito anteriormente, e não de forma “derivacional” ou “hierárquica”, pois, em um sistema complexo, não deriva de um centro gerenciador da gramática, de onde derivam as regras (Perozzo, 2019, p. 149, a partir de Colchester, 2016, e Cilliers, 1998). Nos moldes da gramática universal (GU), que se constitui a representação desse centro gerenciador, a gramática é “substancialmente linguística” (Perozzo, 2019, p. 149), e a perspectiva dinâmica vai justamente se contrapor a essa concepção que dissocia qualquer influência do meio social onde a língua atua e do uso dessa língua nesse contexto. Sob a ótica da TSDC, o desenvolvimento da língua(gem), na visão de Beckner et al. (2009), Bybee (2016), Kupske e Alves (2017), Perozzo (2019), Silva, Cardoso e Kupske (2020), pode ser compreendido, testado e descrito sem que para isso seja necessário dissociar o que naturalmente a compõe: a gramática, a cognição e o ambiente onde se manifesta.

Abro aqui um breve espaço para falar especificamente da gramática e dos sentidos que ela só veicula no contexto de uso, referenciando Del Ré (2012[2006], p. 32), que afirma: “o sentido está no contexto de uso e deve surgir do explícito (sintaxe) [...]”. Ao falar do contexto de uso, é impossível não considerar o “*outro*” e o “*eu*” (p. 33, grifos da autora) envolvidos e, por conta disso, é impossível, também, manter a visão de que os níveis que integram a linguagem – sintaxe, semântica e pragmática – possam ser tratados separadamente, que, na língua, sua gramática, seu sentido e seu uso são dimensões independentes, como até mesmo Chomsky chegou a pensar de início. Da mesma forma que não é congruente isolar esses níveis como se um não dependesse do outro, como se pudéssemos olhar para o uso da língua a despeito

dos enunciados (constituídos de gramática e significados) postos ali, é incoerente separar língua de linguagem e de fala, assim como a aprendizagem da aquisição, posto que um não existe em detrimento do outro. Isso posto, explícito, concordando com esses autores, que a língua(gem) não pode ser vista dissociada de sua dimensão social e cultural.

Em se tratando **do peso da experiência sobre o sistema linguístico**, os autores citados por Perozzo (2019) não atribuem exatamente a mesma função à experiência no sistema linguístico: (i) Cilliers (1998) diz que ela influencia, mas não determina a estrutura de um sistema; e (ii) Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), contrárias a Cilliers, afirmam que a experiência pode, sim, determinar a estrutura do sistema complexo, especificamente aqui o sistema complexo da linguagem – o que reforça a noção de abertura que é uma de suas características. Perozzo propõe uma conciliação entre as visões desses estudiosos: graus de abertura que regulariam quanto de elementos exteriores determinariam a estrutura do sistema; e estágios de resistência às influências externas que graduariam do nível inicial para o mais maduro fazendo a experiência partir de menos determinante para determinante no percurso natural de evolução do sistema. Como se vê, a experiência no e do meio externo alimenta e influencia o sistema (ver também Silva; Cardoso; Kupske, 2020; Kupske, 2016; Beckner et al., 2009). Na visão de Kupske (2016), essa abertura propicia a troca de energia entre o sistema e o ambiente, o que, naturalmente, provoca a constante autoestruturação do sistema e a criação de novos padrões. O autor salienta também que o volume em que se dá essa troca de energia para dentro e para fora do sistema é pouco previsível e essa abertura característica dos SDC faz tensionar tendências generalizantes de dados.

Para De Bot (2007), o desenvolvimento da linguagem não pode ser completamente descrito, isso porque “a evolução de sua interação” não é previsível. Advoga-se, na verdade, que o trabalho na perspectiva dinâmica e complexa pressupõe a incerteza quando se lança o olhar sobre o “comportamento do sistema” – neste caso específico, a língua, por exemplo. O sistema língua possui três dimensões: os seus componentes (estruturas, unidades lexicais, elementos discursivos e estilísticos etc.), o seu “comportamento global” (componentes em conjunto) e a sua “interação com o ambiente”. Diante desse quadro, previsibilidade é algo difícil de ser alcançado, justamente porque a variação e a gradiência são bases fundantes do paradigma dinâmico complexo que coloca e vê a língua em posição “abalável” (sensível) em relação ao ambiente onde opera e ao seu uso nesse ambiente (Bybee, 2016; Silva; Cardoso; Kupske, 2020). Mesmo marcado pela variabilidade e auto-organização, o desenvolvimento linguístico (dinâmico e complexo) não é uma desordem, como visto. Como apontam Silva, Cardoso e Kupske (2020), existem nele “padrões recorrentes”. A questão é, a partir desses padrões, buscar

“conclusões mais gerais sobre a natureza e dinâmica do fenômeno analisado” apontando “padrões e propriedades globais” do sistema, é o que dizem Hiver e Al-Hoorie (2020, citados por Silva, Cardoso e Kupske, 2020, p. 320). Por conta dessa variabilidade – e consequente imprevisibilidade –, estudos com a TSDC primam por “apontar tendências” e “padrões” e não estabelecer “previsões universalizantes”, já afirmavam De Bot e Larsen-Freeman (2011). Essa postura evidencia abertura, receptividade e generosidade para todo o conjunto de dados que uma investigação possa fornecer, evitando o desprezo ou o privilégio de dados.

Como os SDC preveem alta influência do uso sobre as estruturas da língua, eles vão dar conta de padrões que vão decorrer da interação (no/do uso). Apesar de termos todo o aparato para a fala, nós somente concebemos língua como língua (como a conhecemos hoje) no escopo social (Beckner et al., 2009). Por conseguinte, a afirmação de que as estruturas da gramática de uma língua estão pré-estabelecidas na cabeça do falante perdem força. Os SDC são dinâmicos por natureza, logo essencialmente distintos dos modelos gerativos estáticos, oriundos de teorias tradicionais que ainda veem a língua, assim como a cognição humana, como processos lineares, isolados em módulos no cérebro; que insistem em defender padrões e modelos gramaticais, fonológicos fechados/previsíveis, indo totalmente de encontro à visão dinâmica da cognição e da linguagem (Kupske, 2016; Beckner et al., 2009). “[T]odos os elementos de um SDC estão, ao mesmo tempo, influenciando uns aos outros”, é o que afirma De Bot (2008 apud Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 312). É por meio dessa visão dinâmica, afirma Kupske (2016), que se busca explicar as alternâncias emergindo no desenvolvimento da linguagem (ver também Silva; Cardoso; Kupske, 2020).

Kupske (2016), assim como Hiver e Al-Hoorie (2020), não descarta a possibilidade de se chegar a generalizações em estudos a partir da TSDC. Essa generalização de dados é vista como “a compreensão de um fenômeno” e não a “universalização de dados” (Byrne e Ragin, 2009 apud Silva; Cardoso; Kupske, 2020). No caso do fenômeno do desenvolvimento fonético fonológico de uma língua – foco desta tese – essa universalização, tradicionalmente falando, seria a definição de padrões de fala produzidos por todos os membros de um grupo ou faixa etária a partir de um percentual de produtividade tal que sustente esse achado e o consequente descarte de dados desviantes. Pensando a partir da ótica complexa, não é o que eu defendo.

Que fique claro: a TSDC não nega a possibilidade de chegar a generalizações. Contudo, ao contrário de buscar a “definição de regras” pré-determinísticas, reconhece e é sensível à “autoestruturação” do sistema e isso pode gerar novos padrões, logo um novo comportamento do sistema (Silva; Cardoso; Kupske, 2020). Em síntese, a TSDC se opõe ao estabelecimento de regras homogeneizantes, contudo se mantém aberta à observância de dados emergentes do

contexto de uso. Para entender isso de forma prática, consideremos, por exemplo, o seguinte: a teoria não nega que plosivas sejam adquiridas antes de fricativas. Mas não vai defender que aqueles sejam os sons mais frequentes em determinado período da fase de aquisição, em todas as línguas, por se tratar de um molde canônico inicial [(CV) p/b + V]. Isso seria uma assertiva universalizante. Sob a ótica complexa, valoriza-se o fato de que em um contexto cuja língua seja rica em fricativas centrais, tais segmentos poderão ser os mais frequentes, há, portanto, que se considerar a língua de uso. Regras determinísticas não encontram lugar nessa esteira teórica. Nessa linha, reforçam Beckner et al. (2009): não há como não considerar o fato empírico e o contexto social, a língua em uso, visto que o cérebro não é puramente biológico. Ele é cultural e, por assim o ser, a linguagem não pode evoluir fora do contexto social, complementam. Por essas razões, os autores defendem que a língua não é gerada no cérebro, posto que a estrutura social vai evoluindo e é a partir dessa evolução que a língua emerge. Ainda afirmam: “as estruturas da língua emergem dos padrões de experiências inter-relacionadas, interação social e mecanismos cognitivos” (2009, p. 2)¹⁷. Dessa afirmação, depreende-se que mais lógica seria a ideia de que a língua não é ‘exclusivamente’ cerebral. Afinal, não se pode negar que é no cérebro onde a nossa gramática se constrói (por nossa capacidade de categorização), sem ele não há língua. Mas o fato, também inegável, é que a língua se constrói por meio de fontes externas, vez que os insumos não provêm do cérebro: extraímos padrões da língua da superfície. Dessa forma, não se pode considerar somente a cognição pela cognição, mas sendo atravessada pelo uso e pelo ambiente; seguindo a ótica de que uma língua é como é pela forma como a usamos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008)

Desde Larsen-Freeman (1997), a autora preocupa-se com o fato de as características dos SDC serem aplicáveis a diferentes fenômenos, pelo risco de a teoria ser vista como “banal”. Por outro lado, é fato que uma teoria que se aplica a vários fenômenos é “profunda” (Larsen-Freeman, 2013, p. 372). Esse fato revela a força da teoria que, mesmo em face de sua aparente “fragilidade”, por sua abertura e sensibilidade ao que vem de fora e ao que pode abandonar os sistemas, consegue dar respostas justamente àquilo que está além dos padrões e médias generalizáveis de comportamento.

Língua e aprendizagem de língua partilham as seguintes características com outros sistemas complexos: “dinâmica e não linear; adaptativa e sensível ao feedback; auto-organizável e emergente”¹⁸ (Paiva, 2013, p. 407, a partir de Thornbury, 2011). Essas

¹⁷ “*The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive mechanisms*”.

¹⁸ “*dynamic and non-linear; adaptive and feedback sensitive; self-organizing; and emergent*”.

características comuns já são uma evidência de que a ASL é um SAC, destacando-se aí a sua capacidade inerente de se adaptar a condições diferentes, tanto no ambiente interno quanto externo (Paiva, 2013, a partir de Van Lier, 1996). O desenvolvimento linguístico é um SDC (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 309). Continuando, Silva, Cardoso e Kupske (2020, p. 318) ratificam que o desenvolvimento é um processo dinâmico e, como tal, “nossos instrumentos e métodos de investigação devem, também, ser problematizados, sobretudo a ideia da generalização dos dados de uma pesquisa em desenvolvimento linguístico”. Sobre isso, ainda destacam que a variabilidade e gradiência são inerentes à TSDC justamente porque ela concebe os sistemas como compostos múltiplos em que seus elementos constitutivos “interagem entre si de formas únicas e imprevisíveis” e a teoria tem essa capacidade de dar conta da variação que compõe a essência de um SDC (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 318).

Como afirmou Larsen-Freeman (2013), a TC mostrou ter o potencial para “unir processos ontogenéticos e filogenéticos importantes, como o desenvolvimento da língua, a aprendizagem da língua, a evolução da língua, o uso da língua e a mudança na língua”¹⁹ (2013, p. 369). A dimensão desses processos, seja a mais restrita (no âmbito individual) ou a mais ampla (no âmbito de grupos), deu lugar para que uma visão holística do fenômeno linguístico se firmasse e quem nos proporcionou essa amplitude e clareza no olhar foi Larsen-Freeman (1997), como já mencionado, por ter vislumbrado, por meio da complexidade, o rompimento de paradigmas conceituais que sempre conceberam a língua como um sistema fechado de regras (ver também Silva; Cardoso; Kupske, 2020). Em sua busca por convergir os estudos linguísticos e os sistemas não lineares, dinâmicos e complexos, Larsen-Freeman (1997, p. 147-151, ver também Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 313) propõe uma visão teórica em que o “uso” de estruturas da língua (fonemas, frases etc.) é um processo: (1) “**ativo**” – reflete o dinamismo da gramática em uso; “**dinâmico**” – equipara-se a um organismo vivo, que evolui e muda (assim é também a ASL); “**variável**” – usar a língua faz com que a gramática, no falante, mude (a gramática do aprendiz está sempre mudando porque a língua é ativa e adaptativa por natureza); e em “**constante evolução**” – o que faz com que a gramática sempre mude. Daí o sentido errôneo que o termo língua alvo (*target language*) adquiriu, pois não há um ponto final para onde a aquisição deva ser direcionada. “O alvo está sempre mudando” uma vez que comunidades de fala homogêneas são irreais. Por conta disso, a área necessita de teorias de linguagem (a exemplo da teoria baseada no uso), do desenvolvimento da linguagem (a exemplo do

¹⁹ “unite important ontogenetic and phylogenetic processes: Language development, language learning, language evolution, language use, language change”.

emergentismo) (Larsen-Freeman, 2013, p. 370) e de modelos gramaticais – como a fonologia baseada no uso - que consigam dar conta da língua em uso (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 313).

A teoria demanda “novos métodos e um novo vocabulário que estimule o pensamento inovador e redefina nossos objetos de interesse” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 371). Desde 1997, Larsen-Freeman já reclamava um “modelo de performance dinâmico” que consiga “relacionar o uso individual às mudanças sistêmicas” (p. 149), não a dissociando da competência – pois, como assevera Bernárdez (1995), citado por Larsen-Freeman (1997, p. 149), competência e performance não podem ser estudadas como se fossem independentes “se quisermos ser justos com o que a língua é em realidade”²⁰.

O último século nos revela um movimento teórico que parte do ‘dado linguístico estrutural’ alheio à sua aquisição, passando pelo interesse puramente biológico desse dado até alcançarmos uma fase em que não só a estrutura linguística e não só a sua representação mental importam, mas também o aparato cultural, social, identitário que o envolve e constitui. Assim sendo, se há uma teoria que tem “o potencial de contribuir para um entendimento mais completo sobre linguagem”, essa teoria é a TSDC (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 313). Comungando o mesmo modo de pensar a língua, Beckner e seus coautores, desde 2009, já a viam como um sistema complexo e dinâmico e apontavam como vantagem desse modo de conceber língua a integração entre fenômenos linguísticos. O benefício dessa postura de convergência reside em enxergar pontos em comum entre as áreas de pesquisa da língua(gem), estando aí incluída a área de aquisição de ‘línguas’ – tanto primeira quanto segunda.

2.1.1.3 *Fonologia e complexidade*

O olhar dinâmico sobre os estudos dos sons das línguas surge com os linguistas norte-americanos Carol C. Fowler, Catherine Browman e Louis Goldstein, entre as décadas de 1980 e 1990, ao proporem a união entre a fonética e a fonologia²¹: modelo da Fonologia Articulatória (*Articulatory Phonology*) (Lima Jr., 2013; Perozzo; Kupske, 2022). Tal modelo vem atender aos questionamentos dos autores à persistente separação, na fala, daquilo que era visto como puramente “físico/mecânico” (a fonética) do que era “linguístico/cognitivo” (a fonologia), explica Lima Jr. (2013, p. 557). Nessa perspectiva, destaca-se a canadense Joan Bybee com

²⁰ “if we want to be faithful to the reality of language”.

²¹ Corroborando a compreensão de Albano (2001) e Perozzo e Kupske (2022) de que o termo ‘fonológico’ sozinho (posto que nele está contemplado o que é fonético também) marca a negação de modelos segregadores, uso, neste texto, o termo ‘fonético-fonológico’ para refletir essa não dissociabilidade.

seus trabalhos focados na Teoria Baseada no Uso (Bybee, 1999, 2001, 2006, 2008, 2016). No Brasil, pesquisadores como Eleonora Albano, no início dos anos 2000, enriquecem os estudos em fonologia sob a ótica dinâmica propondo ir além da fonologia articulatória pensada por aqueles três estudiosos. A brasileira defende uma fonologia acústico-articulatória e adota como unidade de análise o gesto acústico-articulatório (Albano, 2001; ver também Perozzo; Kupske, 2022).

A perspectiva complexa de língua(gem) elimina a “lacuna” (Lima Jr., 2013, p. 557) entre os estudos em fonética e fonologia e contribui para a preservação de dados de uma área antes desprezados em detrimento da outra. Como aponta o autor, a partir de Larsen-Freeman (1997), a complexidade fomenta o incluir e complementar, contrapondo, assim, a tradicional necessidade de criar oposições; de “segregar o indivíduo do objeto e o observador (pesquisador) do observado (participante/dado) e pensar de maneira monológica” (Perozzo; Kupske, 2022, ver também Kupske; Lima Jr. 2022). Corroborando a mesma ideia, Silva (2003, nas palavras de Lima Jr., 2013, p. 567) assim sintetiza a aquisição da língua(gem): “o simbólico/cognitivo (fonológico) emerge das repetições de padrões numéricos/gradientes/físicos (fonético)”, uma constatação já apontada por Bybee (1999) – *‘usage-based phonology’* – e ratificada por Albano (2009) e Perozzo e Kupske (2022, p. 12): “os padrões fonológicos não são predeterminados, mas, sim, emergentes e dinâmicos”. A fonologia é afetada pela experiência (Albano, 2001, 2020; Perozzo; Kupske, 2021; Kupske; Lima Jr., 2022).

Dessa maneira, lastreados por Albano, 2001 e 2020, Beckner et al. (2009) e Bybee, 2001, Perozzo e Kupske (2022, p. 13), muito pertinentemente, questionam a fonologia vista como um sistema puramente abstrato – dominado pela subjacência – que “indiretamente” possibilita atos comunicativos entre falantes para corroborarem o conceito de sistema construído através “da categorização de instâncias reais de uso dos sons das línguas humanas” – um sistema que diz não à “separação entre gramática, ambiente e cognição” e diz sim à coocorrência de “fatores físicos, cognitivos e sociais”. Na defesa dessa fonologia agregadora, em que nenhum dado é desprestigiado, Perozzo e Kupske (2022, p. 9) afirmam:

Esse espaço, necessário e meritório, que os atos individuais ganham são a chave para que possamos apreciar os estudos em fonologia e a própria teoria fonológica segundo um arcabouço de gradiências, contínuos e redundâncias, atributos, dentre outros, que abrem portas para que as unidades fônicas possam ser captadas como públicas e concretas, sem perderem seu caráter também geral e abstrato.

E ainda reforçam:

[A] dissolução das fronteiras entre fonética e fonologia, bem como a valorização do contexto de fala e das variáveis não linguísticas, retira a investigação dos sons da fala

da simplicidade – que, para buscar manter a homogeneidade da língua, abria mão da complexidade dos atos comunicativos individuais (Perozzo; Kupske, 2022, p. 10-11).

Os autores são assertivos acerca dessas produções: “os atos individuais produtivos e perceptuais são centrais para o desenvolvimento fonológico de L1 e L2” (Perozzo; Kupske, 2022, p. 11, referenciando Albano, 2001, 2020; Bybee, 2001; Browman e Goldstein, 1992; Lima Jr., Alves e Kupske, 2021; Ohala, 1983 e Pierrehumbert, 2003). Tal centralidade reside no fato de a gramática fonológica (de todo falante) ser governada, também, pela superfície – a dimensão da produção e da percepção da fala (Perozzo; Kupske, 2022). Esses dados de uso revelados na performance são o que a fonologia baseada no uso (Bybee, 1999) e todos que corroboram seus princípios valorizam. Continuarei discutindo os efeitos do uso sobre a estrutura fonológica ao refletir sobre a cognição na Seção 3. Ao concluírem seu artigo, os dois autores nos fazem ver que o ser humano está totalmente inter- e intra-relacionado na dinâmica da língua(gem) – na união entre fatores internos e externos – e que a fala individual (o âmbito da superfície desprezado pela subjacência estática) é crucial para o desenvolvimento linguístico (como é para a variação e mudança). Logo o desenvolvimento fonológico/a gramática fonológica se baliza pelo uso (Bybee, 1999, 2001).

Neste subtópico, tentei mostrar que, seguindo a perspectiva dinâmica e complexa da língua(gem) e do desenvolvimento de uma LNN, os elementos intrínsecos ao dado fônico (sua produção articulatória e percepção acústica) e, conseqüentemente, o seu agente (o falante) e o espaço da experiência de uso (ambiente/meio social) importam. Soma-se a isso o sistema entrincheirado da LN que limita o processamento da LNN (MacWhinney, 2008; Kupske, 2021). Destarte, é inverossímil não se opor à tradicional postura homogeneizante-hegemônica que prima por manter “uma realidade universal e abstrata” (Santos, 2020, p. 26 apud Perozzo; Kupske, 2022) nos estudos sobre o desenvolvimento fonológico.

3 DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUAS COMO UM SDC

Discutirei nesta seção o processo de aquisição-aprendizagem, passando por posicionamentos que distinguem os dois processos até chegar à não separação entre os termos contemplada na defesa do termo desenvolvimento de língua(gem). Não obstante, nos primeiros tópicos, ao discutir o desenvolvimento de LN e de LNN, retomarei esses e outros termos de modo a revelar a adoção terminológica de alguns autores referenciados. Na sequência, abordarei como crianças desenvolvem línguas e como o desenvolvimento tanto de LNs como de LNNs é visto sob a ótica dinâmica.

Também permeiam toda esta seção referências e reflexões acerca da abordagem baseada no uso para o desenvolvimento linguístico. Olhar mais uma vez para a história mostra que as heranças ‘saussurianas’ e ‘chomskianas’ atribuíam ao ‘conhecimento da estrutura’ a importância do estudo sobre a língua(gem). As teorias baseadas no uso atribuem tal importância também ao ‘uso da estrutura’ (ver mais em Bybee, 1999). Não contemplei aqui um tópico específico sobre a referida abordagem, dado que ao se falar, hoje, sobre o desenvolvimento de LNs e LNNs a partir de uma ótica complexa, faz-se mister agregar as teorias baseadas no uso à discussão. A razão para isso é clara: tal abordagem vê o desenvolvimento de ‘línguas’ através do engajamento tanto de processos cognitivos quanto de comunicativos que se concretiza pelo uso, justamente, da língua (Javadi; Kazemirad, 2020).

3.1 DEFENDENDO O TERMO ‘DESENVOLVIMENTO’ DE LÍNGUA(GEM)

Antes de posicionar-me em favor do uso de um termo que contemple os processos vividos pelas crianças da minha pesquisa enquanto experimentaram o contato/convívio com outra língua no ambiente da creche, optei por apresentar posições que adotaram a distinção entre aquisição e aprendizagem de língua para atender uma necessidade particular de compreender por que os termos deveriam ser aproximados. Uma das discussões que mais ocupou (e tem ocupado) as reflexões tanto de pesquisadores como de profissionais da área de aquisição de línguas ao longo de mais de meio século é a distinção entre aprendizagem e aquisição (com destaque aqui para o interesse notório sobre a aquisição, na linguística, a partir de Chomsky).

Mesmo tendo a aproximação entre aprendizagem e aquisição alcançado uma completude a partir dos anos 2000, com a introdução do termo ‘desenvolvimento’ por estudiosos como De Bot, Lowie e Verspoor (2005a, 2005b), aqui estou eu refletindo sobre os termos. E eu faço isso porque a minha geração de dados envolveu aprendizagem e aquisição de língua e é irrealizável

estabelecer onde e quando tais processos ocorreram separadamente. Souza (2021) argumenta ser necessário, ainda hoje, debater a distinção e não distinção entre aquisição e aprendizagem porque os modelos existentes há mais de 30 anos marcaram a formação de muitos estudiosos e profissionais da área. A esses (entre os quais me incluo) a explicação dos termos se faz importante, diz o autor. Não os distinguir porque grande parte dos estudiosos da área de ASL não os distingue não era uma opção satisfatória. Eu precisava entender por que aprender e adquirir são pertencentes.

O termo aquisição é bastante amplo. Primeiramente, porque diz respeito à aquisição tanto da LN como de uma LNN; e porque envolve domínios da maturação linguística do indivíduo: aquisição fonológica, lexical, da sintaxe, da escrita, dos sinais. Sobre isso, Correa (1999) diz: a aquisição de uma língua requer a “identificação” de seus sistemas fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico; todo o processo prevê um aparato perceptual para processar o material linguístico. A autora dá destaque aqui, exclusivamente, aos aspectos intralinguísticos. Ela bem destaca que a aquisição da linguagem é uma questão fundamental na teoria linguística e no estudo da cognição humana (Correa, 1999). Porém sabemos que o processo de aquisição envolve também os aspectos extralinguísticos no âmbito da interação social e discursividade – a natureza social dos fatos linguísticos, sendo que, para alguns modelos (*e.g.*, Albano, 2020), a língua é construída de fora para dentro.

A explicação do fenômeno da aquisição da linguagem²² é, segundo Ingram (1989), o aspecto mais difícil de ser tratado nos estudos de aquisição (superando a abordagem metodológica dos dados e a sua descrição). Essa dificuldade de que trata o autor reside no fato de que uma teoria que dê conta de como a criança adquire a linguagem, a partir do *input* linguístico, deve incluir (além de outros aspectos) uma análise das visões behaviorista, maturacionista e construtivista (estágios) da aquisição da linguagem – correntes que se diferenciam na medida em que abordam a estrutura inata – e a relação entre a competência e a performance linguísticas da criança.

Ingram (1989) conduz sua narrativa apresentando sua unificação dos estudos sobre a linguagem da criança (no âmbito da psicologia) e sobre a aquisição da linguagem (no âmbito da linguística), o que o levou à ‘aquisição da linguagem pela criança’. Na unificação dos estudos, diz o autor, é preciso se desenvolver uma teoria de gramática e uma teoria de aprendizagem. Esse posicionamento de Ingram (1989) mostra sua defesa de que os processos psicológicos usados pela criança para aprender essa língua – refletidos na performance

²² Muito embora eu use o termo ‘língua(gem)’, aqui optei por manter a forma ‘linguagem’ adotada por Ingram.

(compreensão e produção) – devam ser considerados em soma aos princípios da competência que conduzem à gramática. Assim, Ingram (1989), influenciado pelo legado gerativista, defende uma teoria de aquisição que vai buscar um conjunto de princípios (como o sequenciamento linear) que permitam à criança adquirir regras da língua, por estágios, até alcançar a gramática adulta.

Quando passamos ao campo de estudos de LNNs, amplamente conhecido como ASL, o fenômeno da aprendizagem surge em uma discussão que a contrapõe ao processo de aquisição. Essa discussão, que polariza o fenômeno da aquisição e o fenômeno da aprendizagem de línguas, assume notoriedade no campo da ASL quando Stephen D. Krashen²³, entre as décadas de 1970 e 1980, toma para si a distinção entre os termos no âmbito do que ele chamou “hipótese da aquisição-aprendizagem”. A apresentação da hipótese de Krashen (1976, 1979, 1981, 2009[1982], dentre outras publicações) é, sem dúvida, o marco desse posicionamento na área.

No entanto a distinção entre esses dois termos tem seu verdadeiro início em 1967, com Pit Corder, e um pouco mais tarde com Lawler e Selinker, em 1971 (Krashen, 1981). Segundo Krashen (1981, introdução), esses últimos pautaram tal distinção na noção de “estruturas cognitivas” que gerariam: (1) uma performance automática – rápida e espontânea, sem aplicação consciente de mecanismos linguísticos (a aquisição) – e (2) uma performance guiada conscientemente para a “solução de problemas” (a aprendizagem). Segundo Nunan (2001), uma hipótese controversa que buscou explicar a disparidade entre a ordem do que se ensinava e daquilo que se adquiria.

Lamendella (1977) também distingue aquisição de aprendizagem, separando os termos “**aquisição** de primeira língua” e “**aquisição** de segunda língua” de “**aprendizagem** de língua estrangeira”. A visão tradicional do autor considera os dois processos como distintos tanto do ponto de vista neural, quanto comunicativo e contextual (grifos meus) (ver também Paiva, 2014, p. 159-160). “A aprendizagem de língua estrangeira [...] é o resultado típico da instrução formal

²³ Krashen é o autor de um dos modelos de aquisição de segunda língua mais conhecidos em todo o campo da Linguística Aplicada e da aquisição. O Modelo Monitor (Hipótese do *Input* ou, recentemente, Hipótese da Compreensão) constitui-se de cinco hipóteses: (1) aquisição-aprendizagem, distingue a aquisição da segunda língua (processo inconsciente) da aprendizagem (processo consciente); (2) ordem natural, há uma ordem previsível em que as regras da segunda língua são adquiridas, e essa ordem não é a mesma para a aquisição da referida língua como primeira; (3) monitor, o conhecimento das regras da língua atua como fiscal e monitora as produções do aprendiz fazendo com que ele se corrija quando necessário (o monitor atua na aprendizagem); (4) *input*, o indivíduo avança para um estágio maior de competência na língua se receber *input* compreensível ($i + 1$, ou seja, contendo informação além do estágio no qual esse indivíduo está); e (5) filtro afetivo, fatores afetivos influenciam na aquisição da segunda língua, logo a atitude positiva do aprendiz com relação à nova língua o leva a buscar mais *input*, pois o filtro afetivo está baixo e isso favorece a absorção do *input* - a aquisição acontece (Krashen, 2009[1982]).

em sala de aula”²⁴ (Lamendella, 1977, p. 176), enquanto a aquisição de segunda língua é “o resultado da exposição a uma língua alvo em um contexto naturalista”²⁵ (p. 181-182).

Na obra de 1981, Krashen retoma e explicita, logo na introdução, em que termos ele faz a distinção: a Teoria do Monitor (cujo foco era o aprendiz adulto) diz que “os adultos têm dois sistemas independentes para o desenvolvimento de habilidades em segundas línguas, a aquisição inconsciente e a aprendizagem consciente”²⁶ (Krashen, 1981, introdução). Após essas discussões iniciais, o próprio Krashen, em obra de 1982, reafirma a dicotomia ratificando que a aquisição é um processo que ocorre de forma inconsciente e é motivado pela necessidade vital de comunicação com o outro, uma função inevitável ao nosso cérebro, que é exposto aos estímulos e impulsos auditivos que são as mensagens codificadas na língua.

O adulto internaliza as “regras” da LNN, de forma inconsciente, semelhante às crianças adquirindo primeira e segunda língua; e de forma consciente, ao “saber sobre” a língua, tendo acesso ao seu conhecimento “formal” - nomeado por outros estudiosos na mesma década como “conhecimento explícito”, “mecanismo que guia para a performance de solução de problemas” (Krashen, 1979). A aquisição inconsciente é muito mais importante do que a aprendizagem consciente. E por que isso? A resposta é simples: Krashen afirma que nesse processo de aquisição de uma segunda língua, o adquirente (assim como a criança adquirindo sua L1) precisa engajar-se em situações naturais de comunicação na língua alvo, e nessas situações os “falantes não estão preocupados com a estrutura de suas frases, mas com a mensagem que eles querem transmitir e com a compreensão”²⁷ (1981, introdução). Na versão *online* da obra de 1982, Krashen (2009[1982]) revela ter chegado o tempo de olhar para a teoria de novo. Nessa versão, o autor revisa algumas de suas cinco hipóteses; a distinção aquisição-aprendizagem é uma delas - os princípios da hipótese não são modificados nessa revisão.

Em 1988, dois autores brasileiros, Leonor Scliar-Cabral e Vilson Leffa, reafirmam, em seus artigos, a distinção ‘krasheniana’, alinhando-se à ótica equivocada que traz para o centro dessa distinção o fator espaço onde cada uma ocorre e atribuindo a exclusividade do aspecto espontaneidade para a aquisição (informal), que ocorre em situações reais e sem esforço consciente. De modo contrário, o indivíduo que está aprendendo (formalmente) está no

²⁴ “*Foreign Language Learning..., is the typical result of formal instruction in the classroom...*”

²⁵ Tradicionalmente, o termo “naturalista” foi vinculado à noção de nativo. Dessa forma, a sala de aula, por exemplo, estaria, inapropriadamente, excluída da noção de ambiente naturalista. Estar em sala de aula e ouvir/produzir sons não nativos é natural, é orgânico.

²⁶ “*adults have two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning, ...*” (Grifos do autor).

²⁷ “*speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding*”.

ambiente artificial da sala de aula, desenvolvendo conscientemente a língua por meio da explicitação de regras (Leffa, 1988; Scliar-Cabral, 1988). Portanto segunda língua não se aprende, se adquire naturalmente no ambiente nativo da língua; a língua que se aprende (artificialmente) é a estrangeira, a língua do outro, no ambiente nativo do aprendiz. Essa visão errônea perpetua dicotomias e hierarquias que não dão conta da dimensão complexa do desenvolvimento de línguas.

Corroborando essa mesma distinção, Slama-Cazacu (1983 apud Scliar-Cabral, 1988), atribui parte do insucesso daqueles que aprendem uma língua na sala de aula ao fato de não o fazerem guiados pelo instinto natural de sobrevivência, como ocorre com a criança que precisa adquirir sua LN. Para aquela autora, é nessa diferença de motivação que reside também uma das maiores diferenças entre a aquisição da LN e a aprendizagem de uma LNN em sala de aula.

Esses autores, apesar de separarem os termos, fazem, ao longo de suas narrativas, usos de outros termos que colocam o adquirir e o aprender em patamares intercambiáveis. Scliar-Cabral (1988, p. 41), por exemplo, afirma que a criança **aprende** a se comunicar em **sua língua materna de forma espontânea**, quando se refere à aquisição; fala ainda em **aquisição da primeira língua** e **aquisição de outras línguas** (como ela separa os contextos, essa aquisição só se daria no país onde a língua é nativa); no mesmo parágrafo, fala de imigrantes que **aprendem uma segunda língua** fora do seu país de origem. O mesmo fez Lamendella (1977, p. 181), uma década antes, em meio a uma narrativa que não só separava a aprendizagem de uma língua estrangeira da aquisição como a desprestigiava veementemente. Não obstante, escreveu: “[...] **aprendizagem** de língua estrangeira é **um tipo de aquisição** não primária de língua”²⁸; “**ASL** pode abranger duas, três ou mais **línguas sendo aprendidas** simultânea ou sucessivamente”²⁹. Parece-me que, mesmo acreditando se tratarem de termos distintos, a forma como alguns autores se referem a eles demonstra uma inegável imbricação dos dois processos. Dito de outra maneira, ainda que, teoricamente, distinguir os processos seja aparentemente simples, na prática, tal polarização não é simples de ser enxergada por todos – não é fácil, portanto, separá-los.

Um exemplo claro dessa não distinção dos termos se vê em Paiva (2014, p. 159), quando ela apresenta a posição do próprio Lamendella. A autora usa somente ‘aquisição’ tanto para L1 e L2 quanto para LE, referindo-se desta forma a: “aquisição de primeira e aquisição de segunda língua (aprendida em contexto real natural) e de língua estrangeira (aprendida em contexto

²⁸ “...foreign language learning is a type of nonprimary language acquisition”.

²⁹ “SLA may encompass two, three, or more languages learned simultaneously or in succession”.

escolar por meio de instrução formal)”. Como se vê, Paiva (2014) intersecciona os termos quando para muitos, vimos anteriormente, segundas línguas seriam adquiridas em contextos naturais ou de imersão, não aprendidas. Ao resgatar esses posicionamentos conceituais, pretendo somente chamar a atenção para o fato de que a distinção é injustificável.

Gass e Selinker (2008[1994]), R. Ellis (1997), Del Ré (2012[2006]) também se referiram aos termos de maneira intercambiável. R. Ellis (1997, p. 3) explicitamente igualou os dois processos: “aquisição de L2 [...] pode ser definida como a forma como as pessoas aprendem uma língua diferente da sua língua materna, dentro ou fora da sala de aula”³⁰ – portanto adquirir é aprender. Como deixa transparecer Del Ré (2012[2006], p. 22), ao destacar que as teorias construtivistas que contrapõem o desapeço de Chomsky ao “conhecimento adquirido na aprendizagem da língua pela criança”, na aprendizagem se adquire.

É preciso destacar que Krashen (1981, 2009[1982]) tratou de explicitar a diferença entre os processos cognitivos conscientes e inconscientes que resultam em aprendizagem ou em aquisição, respectivamente. Krashen não sinaliza, ao contrário da crença que paira sobre os termos, que a aquisição não acontece em sala de aula (Krashen, 1976, 1979, 1981, 2009[1982]). O que se depreende das suas ideias é que o aluno em sala está aprendendo e adquirindo. Ele passa por processos conscientes ou explícitos (aprendizagem) e passa também por processos inconscientes ou implícitos, ou seja, pelo desenvolvimento tácito da língua (aquisição). Então, ambos os processos podem ocorrer em sala de aula. Da mesma forma, em contexto de imersão, o falante vai experimentar aprendizagem e aquisição.

A maior crítica de McLaughlin (1978) ao modelo de Krashen é a impossibilidade de distinguirmos qual processo, aprendizagem ou aquisição, está sendo usado em determinada situação. O próprio Krashen (1979) responde à crítica de McLaughlin (1978), em artigo direcionado àquele autor (*A Response to McLaughlin, “The Monitor Model: Some Methodological Considerations”*): o fato de não ser possível medir fisiologicamente a diferença entre “aquisição-aprendizagem” não sugere que a “distinção não seja real”³¹. Ele ilustra seu argumento dando o seguinte exemplo: quando uma pessoa entra em uma sala e nós a reconhecemos, não se pode determinar se a memória que acionamos para buscar informações sobre ela foi a icônica, a de curto prazo ou a de longo prazo (1979, p. 152), mas isso não significa que não haja níveis de memória. Como se sabe, a base ‘krasheniana’ é cognitiva: a mente usa

³⁰ “‘L2 acquisition’, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom, ...”

³¹ “No momento, a distinção aquisição-aprendizagem é uma abstração que prediz muitos fenômenos observáveis e concretos” (“At the moment, the acquisition-learning distinction is an abstraction that predicts many observable and concrete phenomena”, KRASHEN, 1979, p. 152).

mecanismos específicos para cada processo. A despeito de concebê-las como sistemas “independentes”, Krashen explicita que em sua teoria a distinção entre aquisição e aprendizagem (no adulto) é proposta tendo em vista a ‘inter-relação’ entre os sistemas – a qual se concretiza até mesmo em sua proposição de forma hifenizada “aquisição-aprendizagem” (“*acquisition-learning*”, Krashen, 1979, p. 152). A meu ver, sistemas que se inter-relacionam não são tão independentes assim.

Carioni (1988) é taxativa em dizer: a hipótese do *input* está para a aquisição e a hipótese do Monitor está para a aprendizagem. O Monitor tem sérias implicações para o ensino de LE (logo depois ela fala também da atuação do monitor em ‘segunda língua’) uma vez que atua como um “fiscal” que sinaliza incorreções ao falante permitindo-lhe corrigir-se. Toda essa dinâmica só é possível mediante o conhecimento consciente das regras gramaticais. Isso está bem claro para nós que atuamos no campo das LNNs. Da mesma forma, está claro que a separação estanque entre esses dois processos não se sustenta. Se considerarmos, como diz Krashen (1982), citado por Carioni (1988), que o falante inicia sua comunicação partindo dos itens adquiridos e que a atuação corretiva do monitor só começa em estágio posterior, isso implica dizer que formas aprendidas não serão usadas até serem adquiridas e, partindo do mesmo raciocínio, formas adquiridas poderão ser corrigidas/ajustadas pelo conhecimento formal aprendido.

Se a atuação do monitor começa sempre depois que o enunciado adquirido foi produzido e se intensifica de acordo com o grau de conhecimento da língua, pela lógica, muito conhecimento das regras resultaria em alta eficiência do monitoramento da fala. Então, uma fala fluente seria resultado do alto aprendizado ou da aquisição? Se for só da aquisição, que fim levaria todo o conhecimento aprendido já que ele não geraria uma fala fluente? Se a aprendizagem atua sobre a língua internalizada corrigindo-a, essa forma corrigida passa a ser adquirida caso não volte a ser produzida novamente? E se assim o for, estaríamos então considerando que o conhecimento aprendido gerou aquisição/conhecimento adquirido, nos moldes ‘krashenianos’? A meu ver, sob a ótica tradicionalista, essas perguntas não têm respostas. Por outro lado, do ponto de vista dinâmico, faz-se necessário considerar que uma atuação fluente pode estar relacionada a um alto grau de engajamento social do falante e de uma alta frequência comunicativa, independentemente do contexto.

R. Ellis (1997), igualmente a Krashen (1976), coloca a aquisição e a aprendizagem dentro da sala de aula; da mesma forma que admite a possibilidade de a aprendizagem acontecer fora do ambiente instrucional. Quando Krashen 2009[1982] discute os processos, ele deixa claro que a aprendizagem não produz aquisição, pois essa não é a consequência ou o fruto da

competência aprendida, um posicionamento radical que já lhe rendeu críticas (Nunan, 2001).

Para defender essa assertiva, Krashen (2009[1982], corroborado por Carioni, 1988) dá exemplo de falantes (crianças e adultos) que adquiriram uma segunda língua sem nunca terem recebido instrução formal sobre ela. Isso é perfeitamente compreensível. Contudo, para reforçar seu posicionamento, argumenta que muitos falantes de inglês como segunda língua, apesar de conhecerem as regras da língua profundamente – e dá exemplo de linguistas nesse grupo – cometem erros de regras gramaticais primários, que, em geral, foram “adquiridas” mais tarde. O exemplo de regra tardia dado por Carioni (1988, p. 56) é o “-s da 3ª pessoa do singular”. A autora (a partir de Krashen, 1982) explica os erros com a 3ª pessoa do singular, cometidos por aqueles conhecedores da língua, da seguinte forma: “estes falantes aprenderam e praticaram intensa e extensivamente estas regras, mas o que acontece é que, apesar da prática, esses itens ainda estão além da capacidade de aquisição (i + 1) do falante” (1988, p. 56).

Ora, se saber sobre a regra é estar na dimensão da aprendizagem, mas para usá-la automática e inconscientemente entrar-se-ia na dimensão da aquisição, assume-se, minimamente, que a aprendizagem ocorreria em um estágio anterior à aquisição. Logo falamos a partir de padrões adquiridos e aprendidos. Eu, por exemplo, quando comecei a estudar inglês, não usava a 3ª pessoa do singular corretamente: dizia *She don't*, *He go* a todo momento. Com a ajuda de uma colega de faculdade, que me ensinou as regras por meio de explicações e muitos exercícios, aprendi a flexionar os verbos. Todavia é impossível precisar em qual momento da minha vida estudantil eu adquiri tal conhecimento. Além disso, se falantes fluentes/proficientes ainda incorrem em inadequações é porque, de fato, seu sistema não nativo não possui um estágio de completude; os conhecimentos advindos da experiência compõem a dinâmica do desenvolvimento da(s) língua(s): qualquer uso produtivo ou perceptivo (dentro ou fora da sala de aula) afeta a nossa gramática. Essa dinâmica suporta a atividade constante e indissociável das línguas nativa e não nativa de qualquer aprendiz.

Concordando com R. Ellis (1997) em princípio, admito fazer bastante sentido dizer que adquirir é aprender; aprender a falar (de forma oral, escrita ou sinalizada) uma LN ou LNN, usando seus recursos linguísticos e extralinguísticos. Por certo que a aquisição e a aprendizagem estão incontestavelmente imbricadas e a distinção entre os termos se mostra uma atitude a ser sempre repensada. Estudos já revelaram que, ao menos para a fonética e a fonologia, os mecanismos usados para a aquisição da LN permanecem preservados para a aquisição de qualquer outra língua, inclusive em faixas adultas, e processos cognitivos utilizados para a aquisição de LNNs (seja com ou sem instrução explícita) também permanecem os mesmos, pois qualquer língua que não seja a nativa será processada da mesma forma (Best; Tyler, 2007;

Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021; Kupske, 2016; MacWhinney, 2008³²; Souza, 2021). O próprio Krashen (1979) reconheceu que a distinção entre aprender e adquirir é abstrata (ainda que não se negue serem distintas) e que na busca entre um e outro, irremediavelmente, nos deparamos com a ‘mistura de ambos’. Percebe-se que mais importante do que valorizar dicotomias – aprender ou adquirir – é reconhecer que há um processamento cognitivo de padrões da língua que se refletirão na produção do falante. Mas que fique claro: assumir que aquisição e aprendizagem estão juntas não significa assumir que o resultado final do desenvolvimento das duas será o mesmo, que teremos o mesmo sucesso, a mesma qualidade, a mesma velocidade, os mesmos percursos, apesar de, cognitivamente falando, não serem processos díspares. Ainda que haja equidade, como defende MacWhinney (2008), entre tarefas a serem alcançadas (atribuição de significado, combinação sintática) e a língua em si, a diferença no uso da língua em sala de aula ou em um contexto não instrucional não está condicionada à cognição humana. Está condicionada, sim, à frequência de uso e ao gerenciamento dos insumos recebidos nesses contextos.

Estamos falando de um cérebro único. A questão que muitas vezes se perdeu (e ainda se perde) de vista é que o indivíduo carregando esse cérebro interage no mundo e a sua trajetória de desenvolvimento nessa ou naquela língua não está estritamente relacionada ao ambiente (de instrução ou de imersão), ou à idade etc. Está sim relacionada a fatores externos que podem estar tanto na sala de aula quanto no país onde a outra língua é nativa, que podem estar relacionados com a idade por uma diversidade de outras questões, inclusive a maturação da LN, que não a limitação cognitiva. Afinal, aprender em sala de aula e aprender em imersão são holisticamente diferentes, mas cognitivamente são iguais. Aprofundarei a discussão sobre cognição na Seção 4.

Orientado por essa mesma lógica, Souza, em recente obra de 2021 (p. 37-38), nos apresenta discussões em torno da “aprendizagem não consciente” e da “aprendizagem implícita” no campo da psicologia cognitiva, no final dos anos 1980 e início dos 1990. Ele diz: “a hipótese de que a aprendizagem humana se apoia tanto em um subsistema implícito quanto em um subsistema explícito é também o núcleo de um dos debates centrais ao estudo da aquisição de segunda língua” (2021, p. 38); e completa destacando o mérito do modelo de Krashen: a aquisição é “a aprendizagem implícita do sistema linguístico da L2” (p. 41). Estamos vendo aqui, mais uma vez, que é impreciso dizer que aquisição e aprendizagem são

³² O professor Brian MacWhinney propôs, no início dos anos 2000, um ‘Modelo Unificado’ (*Unified Model*) de aquisição de L1 e de L2 pautado no argumento da grande influência que a primeira exerce sobre a segunda. Semelhanças no processo de desenvolvimento das duas justificam a proposição do modelo.

independentes. A adoção da noção de interdependência já amplamente propagada no âmbito da complexidade parece-me ser a alternativa.

Essa visão que conduz à indissolução dos termos certamente elevou os estudos em ASL a um patamar de maturidade. O campo da ASL alcançou consenso no que se refere à não distinção entre processos de aprendizagem e processos de aquisição, uma vez que os mecanismos cognitivos envolvidos em ambos são os mesmos (Paiva, 2014; Kupske, 2016; Souza, 2021). Mesmo que haja diferenças nos contextos – de grupos sociais, de qualidade de *input*, as diferenças individuais dos aprendizes – cognitivamente falando, reforço, os processos não diferem. As diferenças de qualidade de domínio e uso da língua, de falante para falante, poderiam levar ao entendimento de que um mecanismo mais ou menos eficiente tenha atuado na aquisição ou na aprendizagem, mas não. As diferenças entre os falantes carregam as influências de todo o contexto, e o desenvolvimento de uma língua diz respeito aos seus domínios internos e externos. Falantes imersos podem apresentar níveis de fluência inferiores aos de falantes que desenvolveram a LNN em sala de aula, exclusivamente. Flege (2019) contundentemente argumenta que as influências do contexto e da qualidade e quantidade do *input*, para a formação do perfil do falante/aprendiz, são muito mais representativas do que as da maturação neurocognitiva – relacionadas à defesa de um período crítico para o desenvolvimento de uma LNN, que ele tanto critica. Como ele destaca, questões sobre o sotaque e pronúncia, por exemplo, estão relacionadas à variação do *input* e ao uso, não somente à cognição (revelam estudos com imigrantes) (ver também Flege; Mackay, 2011).

Aos que não abandonaram sua visão restrita, eu diria: se língua é um conjunto de regras, então eu posso aprender essas regras. Se essas regras são por mim compreendidas, então eu posso dizer que as adquiri. Mas o mais importante é que o domínio das regras gramaticais não leva à fluência na língua. O que nos leva à fluência é a prática de uso da língua. Em suma, em minha opinião, somente uma teoria ampla como a TC é que me permite olhar o todo do desenvolvimento. Entendo ‘todo’ como o que, também, engloba no contexto amplo o que está para além do linguístico e do cognitivo; justamente porque a dimensão social não pode ser dissociada do desenvolvimento da língua(gem).

Após essa discussão, vejo que a adoção do termo ‘desenvolvimento de língua(gem)’ e ‘desenvolvimento de línguas’ contempla a minha visão do processo enquanto fenômeno que envolve tanto o nível consciente quanto o inconsciente das crianças. Por tudo que foi exposto, minha opção por usar o termo ‘desenvolvimento’ revela que nele estão presentes formas adquiridas e/ou aprendidas dessa língua em uso no ambiente do falante. Afinal, não se pode delimitar fronteiras mentais onde ocorram, separadamente, a aquisição e a aprendizagem. Como

defende Bybee (2016), o desenvolvimento humano é baseado em “processos cognitivos de domínio geral” – que atuam nas diversas áreas da cognição, não exclusivamente na da língua(gem). Ela mesma já havia afirmado: muito da gramática pode ser explicado com base nas habilidades de domínio geral (Bybee, 2008). Tal pensamento reforça a defesa pela não distinção entre processos para os quais a cognição humana atua como uma unidade.

O termo “desenvolvimento” foi usado por teóricos da área como tentativa de adotar um termo mais abrangente para segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) (Leffa, 1988, p. 212). Ainda assim, o próprio Leffa opta por usar o termo “aprendizagem” para dar conta dessa abrangência. Eu, para dar conta dessa mesma abrangência, explico aqui a minha adoção do termo ‘desenvolvimento de uma L2N’ pelos motivos mencionados anteriormente. Na perspectiva da complexidade, Larsen-Freeman, em obra de 2011, opta por usar o termo ‘desenvolvimento’ de língua; a justificativa, destaca a autora, está na imprecisão do termo adquirir, afinal sistemas abertos – como uma segunda língua – “nunca são totalmente adquiridos” (Larsen-Freeman, 2011, p. 54 apud Paiva, 2014, p. 145).

Acredito que o termo ‘desenvolvimento’ explicita melhor a noção de processo por que passa o falante/aprendiz (a criança) e a língua em si sendo usada por esse falante. Nas palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 116), citando Sfar, em obra de 1998, sob a ótica de fenômeno social, “uma língua nunca é adquirida; é algo de que participamos”. Questiono a assertiva final, posto que pode levar a crer que a língua existiria em si mesma. Na verdade, uma língua existe porque a falamos: nós participamos ‘na língua’ com a ‘própria língua’. Meu intuito, portanto, é não perpetuar dicotomias e apoiar-me no termo ‘desenvolvimento’ como aquele que agrega os fatores aprender e adquirir, a aprendizagem consciente e inconsciente (como aborda Souza, 2021); é assumir o termo com um efeito guarda-chuva, e não o adotar em detrimento dos outros dois.

3.2 COMO CRIANÇAS DESENVOLVEM A LÍNGUA(GEM)

Entender a aquisição da língua(gem) nos leva a entender como o ser humano, logo nos primeiros anos de vida, sai de um estado de expressão verbal não ativo e, mesmo sem qualquer instrução formal sobre a língua da sua comunidade, passa ao estado de domínio dessa língua (Correa, 1999). Como isso acontece tem sido o questionamento das ciências da linguagem (linguística, fonoaudiologia etc.) ao longo de anos, mas o fato é que toda criança (em princípio) é capaz de adquirir a sua língua materna e, simultaneamente a essa, outra(s) língua(s) (ver Correa, 1999). Movido por questionamentos da mesma natureza, François (2000) marca seu

artigo com uma série de perguntas sobre “língua”, “linguagem” e “aquisição”. Um dos seus questionamentos é: o que acontece quando uma criança imita (repete) um enunciado do adulto? Há quem considere a imitação “a própria natureza da aquisição [...]” (p. 186). Albano (1990, p. 6) destaca que aprendizagem por imitação revela uma “natureza inteligente” e não mecânica da aquisição. Segundo François (2000), “[...] há língua na medida em que o indivíduo recebe e emite, [...]” (p. 187). Pensando assim, há língua se desenvolvendo à medida que as crianças do meu estudo recebem e compreendem o *input* em inglês e respondem a esse *input* por meio dessa língua ou da sua LN.

Em meio aos tantos questionamentos feitos por François (2000, p. 187) em seu texto, este: “o que são essas palavras ou essas frases que saem de nossa boca sem que se saiba muito bem ‘de onde isso vem’, em que medida a linguagem é ‘nossa’ ou é expressa ‘por meio de nós’ parece localizar a linguagem para além de nós mesmos, uma entidade/fenômeno que existe por si só, de onde extraímos as formas linguísticas que constituem a nossa fala. O que acontece, podemos sim concordar com o autor, é que as “correções” e “retificações” – e eu também diria as adaptações, adequações, complementações – que são inerentes à língua(gem) ocorrem quando ela está em uso. Portanto, de fato, “o próprio uso é a aquisição” (p. 187). O fato de a criança falar permite a ela desenvolver sua linguagem, continua o autor.

Qualquer criança em desenvolvimento típico passará por estágios “praticamente universais” ao longo da aquisição da linguagem (Scliar-Cabral, 1988, p. 41-42). Em meio a toda especulação acerca da linguagem da criança, como ela a “percebe, organiza e produz”, alcançou-se, nos anos 1980, um nível de consenso de que existem princípios “que governam a estruturação da fala na criança” uma vez que ela não é apenas uma “réplica imperfeita” da língua do ambiente (Teixeira, 1988, p. 53). Como afirma a autora, ao longo da aquisição fonológica, a criança vai passando por estágios de maturação em que cada classe de sons da língua é adquirida, estabelecendo-se para elas uma ordem natural de aquisição (Teixeira, 1988), ainda que o ritmo de maturação não seja o mesmo para todos. Mitchel e Myles (2004, p.57 apud Paiva, 2014, p. 78-79) resumem a aquisição de L1 em características essenciais ao processo. Para os autores, crianças adquirem língua passando de um estágio menos desenvolvido para outro mais desenvolvido. Esses estágios são compartilhados por crianças falantes de uma mesma língua e, ainda assim, elas apresentam diferenças individuais de ritmo no progresso na língua, como é de se esperar. Esses estágios são semelhantes, também, entre as línguas (evidências de tendências) e nos aproximam em razão da nossa natureza humana.

A criança possui características próprias, não é “um simples decalque empobrecido do adulto” (Albano, 1990, p. 5). A linguagem da criança, segundo Albano, se desenvolve no

cumprimento de quatro condições essenciais, que apresento aqui adotando uma ordem própria: (1) que haja uma língua (e sua gramática); (2) que a criança esteja inserida em um ambiente em que a linguagem seja uma rotina significativa; (3) que haja um sistema sensoriomotor (vocalização e audição, sinalização) que permita à criança munir-se de recursos para aproximar a fala da comunidade; e (4) que a criança tenha interesse, disposição para desenvolver a linguagem por meio do brincar. “A linguagem é deslançada subjetivamente”, e, ao mesmo tempo, é “auto-organizável”, pois possui um “sistema de auto-referência” que é construído coletivamente: a gramática (Albano, 1990, p. 23).

Romero, Lima e Hilário (2014) afirmam que no campo da aquisição a criança não vai estocando pouco a pouco os sentidos das palavras que entram em uso nas “diferentes interações que a constituem como sujeito”; ela vai, sim, construindo “uma memória da língua” que é “operatória” e “maleável”. Somente a apreensão de sentidos não seria suficiente para explicar nem “as construções inusitadas” das crianças e tampouco os ajustes que nós adultos fazemos para interpretá-las (p. 169).

Falando também dessas produções inusitadas das crianças, Albano (1990) nos agracia com exemplos que me parecem muito claros. Ao falar da crítica de Chomsky a Skinner e de sua defesa de que falamos as estruturas complexas da língua porque as aprendemos ou porque já nascemos com elas, Albano esclarece: o que para o behaviorismo era uma resposta condicionada associada a um novo estímulo, que resultaria em ‘fazi’ (uma imitação de palavras com essa terminação, como: comi, aprendi, por exemplo), para o gerativismo seria o resultado da organização progressiva do conhecimento linguístico da criança através de regras; se dizer ‘comer’ e ‘aprender’ no passado é ‘comi’ e ‘aprendi’, a regra é aplicada a outras formas da língua. Assim, a criatividade da criança na aplicação dessas regras (na ótica gerativista) faria surgir formas nunca antes ouvidas, como ‘fazi’. Contrapondo essas explicações, Albano cita Bybee e Slobin (1982), que já mostravam evidências de que a gramática da criança se formava a partir de padrões extraídos do ambiente. Por exemplo, a generalização das regras de passado regular (no inglês) nas formas “*goed*” (para *go* = ir) e “*gived*” (para *give* = dar) está relacionada à frequência³³ com que as formas irregulares (esperadas) “*went*” e “*gave*” (respectivamente) aparecem na fala adulta no entorno da criança. Quando elas têm acesso à regra do passado regular é que começam a supergeneralizar. Quanto mais raro for o uso da forma irregular, maior

³³ Bybee (2006, 2008) considera a frequência como recorrência de padrões no uso, e tanto a frequência de ocorrência como a de tipo modelam a organização linguística. Embora esta tese não vá investigar os efeitos da frequência no desenvolvimento da LNN, em diversos momentos o termo é discutido ainda que não seja o foco da investigação, mas por ser um aspecto intrínseco ao uso.

será a probabilidade de a criança adequar a flexão desse verbo (ver também Bybee, 2006, 2008), regularizando-o, em sua fala espontânea, aplicando o morfema de passado “-ed” às formas verbais base *go* e *give*. Mesmo sendo a frequência de uma forma no ambiente muito significativa para a criança, ela ainda se apega a “sub-regularidades”, antes de passar a adotar uma “forma excepcional”, como diz Albano (1990, p. 9). Seria o caso de dizer, por exemplo, *brang* (e não *brought*) para a forma de passado de *bring*, alinhando-se com *sing>sang* e *ring>rang* (Albano, 1990, p. 9).

Como se vê, a língua da criança não é desordenada, ela é governada por padrões criados por ela (não exatamente os da fala adulta). Essa língua que a criança está adquirindo é resistente à correção. Pode-se inferir daí que o motivo dessa resistência é o fato de o ajuste de padrões acompanhar a maturidade linguística da criança. Por fim, o uso dos padrões da língua está condicionado à capacidade de processamento da criança (Mitchel; Myles, 2004, p. 57 apud Paiva, 2014, p. 78-79).

Ao discutir o tópico sobre desenvolvimento e uso da linguagem, François (2000, p. 190) se opõe à ideia de capacidade inata (ele fala em afastar um problema “não tão importante”). O autor, citando Bruner (1983, 1987), mostra que os estudos sobre a linguagem, ao partirem do modelo de que a criança é uma tábula rasa para o de que ela só usa a experiência para colocar em prática o saber que já tem, estão substituindo uma “má abstração por outra”, pois estaria se aceitando como verdade uma “explicação empírica impossível” – no caso do primeiro modelo – e uma “explicação inata miraculosa” – no segundo modelo. Continua rebatendo o argumento da rapidez para as aquisições iniciais (léxico e formas) uma vez que a linguagem do indivíduo se modifica ao longo de toda a vida. Assim, a partir das experiências de uso outras formas são adquiridas. Para o autor, é necessário saber se se trata de uma “capacidade geral a ser adquirida” e não de uma predisposição natural. Na verdade, a capacidade linguística existe *a priori*, porém ela não traz consigo uma gramática pronta. Todo o trabalho da Bybee (1999, 2001, 2006, 2008, 2016) na perspectiva da construção da gramática por meio do uso atesta isso; para a autora, a frequência se revela como o lócus da aquisição em si.

Em consonância com esse pensamento, Del Ré (2012) confronta a defesa chomskiana de que a criança sabe regras intuitivamente. Quando ele explica isso a partir de frases agramaticais (desordenadas sintaticamente), não seria o caso de a criança não produzir **Casa eu para fui* o fato de nunca ter ouvido tal estrutura? Questionamentos desse tipo ainda põem à prova a noção de sintaxe gerativa, de regras gramaticais inatas, portanto biologicamente determinadas e alheias ao ambiente onde a língua opera. Del Ré (2012[2006], p. 25) ainda contribui com a discussão, ao abordar vertentes interacionistas de inspiração vygotskiana, destacando que o

desenvolvimento da linguagem se dá justamente na “associação entre a interação social e a troca comunicativa com o outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também outra criança” (ver também Vasseur, 2012[2006]). Como a criança e seu interlocutor interagem dialogicamente, ela também “opera sobre a construção de sua língua”. Seguindo esse raciocínio, a autora diz que é “a partir de esquemas interacionais que as crianças incorporam, durante a trajetória da aquisição da linguagem, segmentos da fala adulta” (p. 25). Fica evidente aí o papel fundamental da língua do ambiente onde a criança está inserida (o que ela ouve) para que ela desenvolva essa língua.

A partir de suas reflexões sobre a existência de uma capacidade a ser adquirida, de fato, em detrimento de uma capacidade inata, François (2000) passa a usar o termo “aquisição/desenvolvimento” da língua(gem). Citando Bruner (1983, 1987), o autor afirma que a criança supergeneraliza e faz combinações à vontade partindo daquilo que viu e ouviu ser feito na língua. A criança sempre produz misturas que causam estranhamento; e essas produções ocorrem no que François (2000, p. 190), a partir de Bruner (1983, 1987), chama de “espaço de sentido complexo”³⁴. E continua: “[...] as crianças dizem algo que faz sentido para nós, mas que nós não poderíamos ter dito. Pode-se dizer que o acontecimento e a atmosfera ganharam da ‘estrutura’ (p. 196). Isso mostra o que já sabemos: crianças produzem coisas que não ouviram. Como diz Albano (1990), o vocabulário da criança reflete as preferências lexicais de seus interlocutores no ambiente (como a mãe) e, ainda assim, a criança, além de falar o que memoriza, ela fala o que inventa. A criança estabelece seus padrões a partir do que ouve no ambiente. A autora dá um dos exemplos da fala de Nico (um sujeito de pesquisa), que diz “vencato” (vem cá) e “midato” (me dá) relacionando-os aos comandos que ouvia frequentemente: “deitado” e “sentado”. Essas “invenções idiossincráticas” ocorrem em condições normais e não seguem uma regularidade, a complexidade que envolve suas produções caracteriza o que Albano (1990) chama de tocar a fala de ouvido, e isso faz a criança chegar à língua(gem). Por isso se deve refutar a defesa de uma língua que existe no indivíduo, se desenvolve nele demandando-se que apenas esteja em contato com outros falantes dessa língua, mas sem considerar o papel desses outros para que a língua se desenvolva dessa ou daquela maneira – que as regras de uso se estabeleçam: sintaxe, léxico, estilo, atitude, postura ideológica, contexto social (Del Ré, 2012[2006]).

Outro aspecto importante do desenvolvimento linguístico infantil diz respeito à atenção

³⁴ O espaço de sentido completo é contemplado no Sistema de Suporte à Aquisição de Linguagem (*Language Acquisition Support System - L.A.S.S.*), proposto pelo autor, e que se contrapõe ao Dispositivo de Aquisição da Linguagem (*Language Acquisition Device - L.A.D.*) de Chomsky.

que a criança demonstra ter sobre a língua. Estudos revelam que a autocorreção (Del Ré, 2012[2006]) faz parte do processo e é benéfica. Em seu estudo, Del Ré toma a noção de ‘tutela’ de uma criança em relação à outra: essas trocas auxiliam em seu desenvolvimento linguístico. Somando-se a isso, os elementos não verbais são responsáveis por mostrarem que a criança tem consciência sobre a sua língua e seus efeitos. Se as duas línguas estão operando, a LN e a LNN, essa consciência recai sobre ambas. As crianças-participantes da pesquisa auxiliam os colegas nas tarefas propostas, isso faz parte e coopera com o desenvolvimento linguístico da (e na) LN e LNN.

Tendo que atentar também para essas questões, volto a Del Ré (2012[2006], p. 30), que assevera: o mais importante a ser levado em consideração nos estudos atuais (início dos anos 2000) de aquisição da linguagem pela criança é “o conjunto do seu desenvolvimento”, envolvidos aí os aspectos verbais e os não-verbais da língua. Continua afirmando que, por conta dessa realidade da língua, um modelo “sintático-frásico” (que veria a língua como um sistema nela mesma) não dá conta de explicar a aquisição da criança: o processo até o domínio da língua em si, da palavra, que quer dizer tudo (“palavra-frase”), ao todo do enunciado verbalmente materializado e constituído de formas (intenções) discursivas, que possui, portanto, sentidos e funções mais amplos, que vão além do informar/comunicar algo, inclusive (cf. p. 30). Na busca por contemplar o ‘antes’ e o ‘agora’, De Bot, Lowie e Verspoor (2007), apoiando-se em trabalhos de Mohanan (1992) e de Cooper (1999), expõem a relação que esses autores fazem entre a GU e a TSD. Nessa relação, princípios universais seriam vistos como atratores (ou campos de atração). Além disso, “uma perspectiva dos sistemas dinâmicos pode explicar a emergência da complexidade no desenvolvimento fonológico³⁵” (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007, p. 10).

3.2.1 Desenvolvimento de LN para a dinâmica

Neste tópico, explicitarei aspectos concernentes ao desenvolvimento de uma LN como um processo dinâmico constitutivo do desenvolvimento geral do indivíduo (De Bot, 2008). Sob a ótica das teorias baseadas no uso (Bybee, 2001, 2006, 2008, 2016; N. Ellis, 2008a, 2008b; Javadi; Kazemirad, 2020; Lieven; Tomasello, 2008), darei maior destaque à gramática de uso, estando aí incorporados o ambiente e a frequência.

O desenvolvimento linguístico pautado em uma teoria complexa e dinâmica se dá, como

³⁵ “a DST perspective can explain the emergence of complexity in phonological development”.

apontado anteriormente, por meio das experiências proporcionadas pela interação social - no engajamento da comunicação. Processos cognitivos e de comunicação interpessoal sempre deram forma às línguas (Slobin, 1980[1979]). Essa experiência do indivíduo no e com o ambiente afeta todos os aspectos de seu desenvolvimento, inclusive o desenvolvimento de línguas e seu uso (De Bot, 2008; Lieven; Tomasello, 2008; Beckner et al., 2009; Bybee, 2016; Silva; Cardoso; Kupske, 2020), tanto do ponto de vista da produção como da percepção da fala (De Bot, 2008; Javadi; Kazemirad, 2020).

O sistema linguístico da criança emerge das suas análises das estruturas presentes no seu histórico de uso, e ela, involuntariamente, faz isso usando suas habilidades cognitivas gerais e as regularidades que consegue abstrair delas – a aquisição é uma questão de “amostras de linguagem” – e, nesse sentido, a riqueza ou pobreza de amostras se reflete no sistema sendo adquirido pelo falante, que é altamente sensível à frequência de ocorrências no uso (Beckner et al., 2009). É evidente que crianças desenvolvem a língua(gem) por meio de suas experiências com a própria língua(gem) – a partir de eventos reais de uso (Lieven; Tomasello, 2008). É dessa experiência de uso que se extraem as amostras de fala que possibilitam a “estimação das normas de uma comunidade de fala” (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 314, a partir de Beckner et al., 2009). “Além de se engajarem em processos interativos de atenção compartilhada, crianças são capazes de generalizar, abstrair e construir esquemas simbólicos abstratos que norteiam o seu desenvolvimento linguístico” (Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 314). Considerando a ‘língua de um grupo cultural’, crianças desenvolvem uma língua (ou mais línguas) usando-as.

Segundo Beckner et al. (2009), as escolhas linguísticas em nível de falante nativo não são aleatórias, e elas exigem um conhecimento de padrões de fala já esperados, ou seja, que já foram/são usados na língua e aos quais o falante recorre para gerar língua. Essa seleção não se baseia em regras gerativas. Dessa forma, entende-se que a aquisição da LN se dá por meio da exposição do indivíduo a um universo de "sequências pré-fabricadas" às quais ele recorre no momento da comunicação. De modo contrário, a visão dinâmica afasta o que é estático e independente do contexto de uso do processo de desenvolvimento de língua(gem) (De Bot, 2008).

Com o uso, as representações linguísticas vão aumentando em complexidade e abstração (Lieven; Tomasello, 2008) - como já haviam sinalizado Mitchel e Myles (2004 apud Paiva, 2014). E isso ocorre porque crianças desenvolvendo a língua(gem) estão mais munidas de habilidades cognitivas gerais e de interação do que das tão debatidas habilidades inatas (Lieven; Tomasello, 2008).

Seguindo a mesma perspectiva dinâmica e complexa do desenvolvimento, Tomasello

(2003), N. Ellis (2008a) e Bybee (2016), citados por Silva, Cardoso e Kupske (2020, p. 315), advogam que “línguas são organizações cognitivas” que se formam a partir das (e nas) “experiências linguísticas vividas na interação entre seus falantes”; são, portanto, produto do uso onde estarão envolvidas também a percepção e a mudança. O referido posicionamento contrapõe a visão inatista de conhecimento gramatical abstrato (GU) e isso acontece porque, para a abordagem baseada no uso, as “particularidades” (enunciados e contextos) da língua são a fonte geradora das “representações abstratas” dessa língua, não o oposto (como defende o inatismo) (Lieven; Tomasello, 2008). Ainda que a noção de GU (com seus princípios universais e propriedades inatas contrapondo-se ao ambiente e uso) não seja, “por definição, rejeitada na TSD”³⁶, a abordagem não os reivindica como necessários à aquisição porque esta (aí incluídas sua complexidade e criatividade) emerge das interações (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007, p. 10).

Sendo assim, o desenvolvimento da gramática está intrinsecamente relacionado aos fatores do ambiente. No longo processo de desenvolvimento da língua(gem), o “entrincheiramento³⁷ e automatização” da fórmula ‘forma-significado’ é uma constante (Lieven; Tomasello, 2008, p. 169-170). Essa dinâmica que envolve os eventos de uso da língua(gem) pela criança é o que lhe propicia a construção de seu inventário: mais simples e com poucas partes *a priori* e potencialmente complexo e abstrato no percurso, complementam os autores.

No caso dos padrões articulatórios, estudos revelam que, como as palavras são produzidas em coocorrência, não individualmente, isso faz com que sejam resgatadas em bloco. É, de fato, curioso que o falante acesse estruturas ouvidas e as reproduza sem, ainda, possuir a competência para desmembrá-las. O mesmo se passa no nível sintático com palavras que ocorrem combinadas com alto nível de frequência: também são codificadas como blocos. Como afirmou Bybee, em 2002, “itens que são usados juntos se fundem juntos³⁸” (Beckner et al., 2009, p. 6).

Como se vê, sob a perspectiva do uso, primeiro as crianças aprendem construções mais simples (palavras e morfemas) e gradualmente essas construções vão se tornando mais complexas, explicam Lieven e Tomasello (2008). A partir daí a abstração se constrói. Um

³⁶ A própria Larsen-Freeman, em 2002, se posicionou, argumentando que tanto a perspectiva do processamento da informação (GU e universais) quanto a dos sistemas dinâmicos poderiam coexistir. Mas ela reivindica que a TSD (que acomoda o social e cognitivo) seja aplicada à aquisição de L2 justamente pelo fato de, para a dinâmica, o desenvolvimento se dar “na interação entre o indivíduo e o ambiente” (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007, p. 10).

³⁷ O termo ‘entrincheiramento’ diz respeito a um processo cognitivo no qual formas (linguísticas) convencionalizadas são reforçadas e preservadas pelo falante tornando-se resistentes a mudanças e influências externas.

³⁸ “*items that are used together fuse together*”.

exemplo dado pelos autores diz respeito ao verbo do inglês *be* na expressão “*what’s that?*” (o que é aquilo?): a forma abreviada do verbo (*’s*) não é compreendida pela criança, no início, como uma parte da estrutura, mesmo porque ela usa a construção “como um todo com um significado” (“*as a whole with a specific meaning*”) (Lieven; Tomasello, 2008, p. 168-169). Seria, da mesma forma, o caso da forma abreviada “*I dunno*”, de “*I don’t know*” (eu não sei), produzida como ‘um todo-lexical’, como aponta o estudo de Bybee e Scheibmann’s (1999, referenciados por Lieven; Tomasello, 2008, p. 174-175). Formas e funções vão sendo adquiridas com o uso e vão, naturalmente, aumentando em nível de complexidade (continuam os autores). Percebe-se que, na complexidade, desenvolver/aprender uma gramática tem muito em comum com o desenvolvimento/aprendizado de modo geral, à aplicação, na língua(gem), de “mecanismos gerais de desenvolvimento” (“*general learning mechanisms*”) (N. Ellis, 2006, Shanks, 1995 apud Lieven; Tomasello, 2008, p. 181).

Tudo o que a criança vai ouvindo e dizendo (processando e produzindo) a conduz ao entrenchamento da língua (da sua gramática). E o importante disso é que formas bem fixadas (entrenchadas) podem auxiliar no desenvolvimento de novas construções. Falar em produção nos leva a falar das ‘produções inusitadas’ tratadas por Albano (1990) e François (2000). Observado sob a ótica complexa, tal fenômeno seria característico de um atrator (como mencionado anteriormente). Ao exemplificá-lo, Lima Jr. (2013) consegue ver a direção para a qual caminha o sistema fonológico da criança no qual o sufixo “*-ed*” atua como atrator para a flexão regular generalizada de verbos. Assim, verbos irregulares de alta frequência de uso, como os exemplificados por Albano (1990), que já tenham sido flexionados de forma irregular, podem passar a ser “regularizados” como “*goed*” ou “*gived*” (evidenciando o apego da criança a regularidades sinalizado por Albano e já apresentado no tópico 3.2). Isso traz uma instabilidade momentânea ao sistema, que, por suas características dinâmicas, tende a se reestabilizar e isso é favorecido justamente pela frequência de uso que vai “fixar” a forma irregular no ambiente³⁹. Lieven e Tomasello (2008) explicam essa supergeneralização⁴⁰ com o exemplo do verbo *go* (ir), em que a forma “*goed*” é produzida após a criança já ter ouvido a forma correta *went* (foi). A supergeneralização aproxima “*goed*” de “*fazi*”. A criança vai ouvindo diferentes formas do verbo *go* e vai construindo uma representação mais completa do

³⁹ O propósito aqui não é aprofundar a discussão sobre o conceito complexo de atrator, porém, para que fique mais claro, explícito: a tendência do falante em flexionar verbos irregulares de forma regular (supergeneralizando uma regra) funciona como um atrator em seu sistema linguístico. Essa tendência vai se estabilizar ou uma nova irá surgir. A reestabilização, no caso específico da supergeneralização do passado regular, diz respeito à retomada das produções das formas verbais irregulares esperadas).

⁴⁰ A supergeneralização é vista como um erro cognitivo que faz com que se tire conclusões de um acontecimento assumindo que possam se aplicar aos acontecimentos seguintes.

verbo. Essa construção pode se dar tanto pelo ouvir como pelo desenvolvimento de uma “construção morfológica do tempo verbal” (“*morphological tense construction*”), que combina a categoria do verbo e sua flexão de passado, no processo crescente de abstração.

Está posto que o desenvolvimento de estruturas mais abstratas tem relação com a sua frequência de uso. Lieven e Tomasello (2008, p. 178) mencionam um estudo do próprio Tomasello, no ano 2000, o qual indica que estruturas altamente frequentes (como o verbo *laugh*) se tornam entrincheiradas e isso evita que sofram supergeneralizações. Seria mais fácil a criança produzir "*she made me laugh*" do que "*she laughed me*" (a partir de Tomasello, 2000).

Todo esse processo, continuam Lieven e Tomasello (2008), é permeado pelos efeitos da frequência de uso, da língua do ambiente, que afeta o processamento da língua(gem) pelas crianças (e adultos): estruturas (verbos, morfemas etc.) vão emergir respeitando uma ordem (construções pouco usadas no ambiente serão produzidas mais tarde). Teixeira e Davis (2002) já destacavam os efeitos do ambiente na percepção e produção da fala por crianças de diferentes nacionalidades. Ainda que em faixas etárias semelhantes, produziam fonemas diferentes seguindo a frequência com que esses itens ocorriam em seus ambientes linguísticos: um exemplo mencionado é o de crianças produzindo fricativas de forma recorrente (quando em outros contextos se esperariam plosivas) por serem altamente frequentes em seu ambiente e, assim, influenciarem no repertório da criança. Verbos irregulares do inglês, por exemplo, serão flexionados corretamente se forem frequentemente usados (Bybee, 2008). A frequência exerce um papel crucial no desenvolvimento linguístico, e o nível de compreensão e produção em tarefas variadas é muito maior quando envolvem verbos já conhecidos (Lieven; Tomasello, 2008); em outras palavras, formas frequentemente percebidas e produzidas. Ainda assim, salientam Lieven e Tomasello (2008, pautando-se em outro estudo de 2004), formas muito ouvidas ainda podem sofrer supergeneralizações, a exemplo das flexões de passado regular vistas. Como explicar isso? Só uma perspectiva complexa permite entender que fatores diversos influenciam tal fenômeno.

Percebe-se que a visão tradicional de que a ‘língua’ é processamento de informação (um envia, o outro recebe e processa, sequencialmente) cede lugar para a criatividade que surge com o uso da própria língua(gem) e para a constatação de que o seu desenvolvimento é um processo reflexivo⁴¹; de que o significado é co-construído e não transmitido (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007). Desde o início dos anos 1980, Vygotsky já falava da complexidade do

⁴¹ Reflexivo no sentido de que a língua não é uma entidade autônoma e abstrata, existente nela mesma, mas, pelo contrário, é usada por participantes reais, para se comunicarem em um mundo real e abordarem seus desejos e necessidades reais (ver De Bot; Lowie; Verspoor, 2007, p. 10).

desenvolvimento da criança e da não-linearidade da aprendizagem de ‘línguas’:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 1991[1984], p. 51).

Quando se fala em desenvolvimento de uma LN por uma criança, a sua necessidade natural de interagir conduz o processo. Lieven e Tomasello (2008) falam dessa interação e da capacidade da criança de interpretar os enunciados partindo do contexto e do seu conhecimento (limitado) das palavras, além de usar tudo que lhe for possível para se fazer entender. Para que esse desenvolvimento ocorra, requisitos como os recursos externos (o *input*, o tempo dedicado, o ambiente) e os recursos internos (a memória, a atenção, a motivação) são indispensáveis (ver De Bot; Lowie; Verspoor, 2007). O que se passa com crianças jovens desenvolvendo uma LNN é o foco do próximo tópico.

3.3 APRENDIZES DESENVOLVENDO LNNS

O desenvolvimento de uma LNN, quando não acontece naturalmente em paralelo ao desenvolvimento da LN de um indivíduo, como é o caso de falantes que nascem e/ou crescem em um contexto bilíngue, encoraja discussões sobre o que motiva a busca desse falante por uma nova língua. E a motivação tem papel de destaque no desenvolvimento de línguas (De Bot, 2008).

Ao falar sobre os motivos na aprendizagem de línguas, Lantolf (2001, p. 146 apud Paiva, 2014, p. 173), destaca a “significância que as línguas e o estudo da língua têm para os indivíduos em suas vidas”. Entretanto o que dizer, repito, de crianças jovens aprendendo outra língua, que nem pensam nisso? Concordo com Block (2003, p. 102 apud Paiva, 2014, p. 173) quando expõe os seus “motivos”: “[N]o caso de um aprendiz de língua e da atividade de aprendizagem de uma língua, começamos com a necessidade fundamental de interagir e de nos tornarmos parte de um grupo social, [...]”. Ele continua destacando o objetivo do aprendiz em alcançar até a “participação plena” em um referido grupo. Nesse caso, o aprendiz deixa mesmo de ser visto como apenas um processador de formas da língua, mas sim como um agente humano – a aquisição é o todo do desenvolvimento da língua: sucesso e fracasso, novas formas de mediação, a relação do aprendiz com os outros e consigo mesmo (Lantolf, 2001, p. 145 apud Paiva, 2014, p. 174). Sobre esses posicionamentos de Block, Lantolf e da própria Paiva, acrescento que a partir de certa idade, sim, o aprendiz pode ter esse pertencimento e participação

plena como meta, contudo, em estágios precoces, a necessidade e vontade de interagir e de se comunicar são as que prevalecem.

Como afirma Bybee (2008, p. 232), o “aprendiz-criança” (*child learner*) desenvolve a língua(gem) como parte do processo de se desenvolver como ser humano, pertencente a uma cultura. “O aprendiz de L2 já é um ser humano e está tentando se comunicar”⁴² (Bybee, 2008, p. 232).

Apesar de estar tratando, neste tópico, do desenvolvimento de línguas pela criança, quando se trata de LNN, é difícil não nos lembrarmos de adultos passando pelo mesmo processo. Por isso, abro aqui um breve espaço para dar atenção a alguns aspectos dessa relação que equipara o adulto e sua LNN à criança e sua LN para, em seguida, ampliar essa discussão focando a criança e sua LNN.

Scliar-Cabral (1988) salienta que a necessidade de automatizarmos mecanismos, como o fonatório, por exemplo, são essenciais para o desenvolvimento da linguagem verbal. Esses esquemas automatizados “tornam-se resistentes à mudança” com o passar do tempo (Scliar-Cabral, 1988, p. 42). Como ela mesma explicita, a dificuldade natural que o adulto apresenta ao aprender uma nova língua confirma, em seu entender, “um postulado de psicolinguística”: quanto mais velho for o aprendiz e quanto mais “automatização” for demandada nos processos de comunicação, menor será a “flexibilidade [...] para a aprendizagem de novos automatismos” (1988, p. 42).

A partir dos anos 1950, muitos estudiosos da Linguística Aplicada equipararam a aquisição da primeira língua à aquisição de uma segunda língua partindo da teoria chomskiana do DAL: em qualquer dos contextos, o DAL seria acessado (Scliar-Cabral, 1988). A autora critica as defesas de que haja essa semelhança entre o adulto e a criança, adquirindo uma segunda língua e a língua nativa, respectivamente. Seu posicionamento se justifica por acreditar que os contextos e todos os fatores envolvidos na aquisição da criança e do adulto são diferentes. A simplificação silábica que ocorre na fala da criança adquirente (em variedades informais ou em patologias) são motivadas por razões diferentes. A questão que levanto aqui é: e quando é a criança quem está desenvolvendo uma LNN?

Posicionando-se acerca da equiparação entre a aquisição de adultos e crianças, a idade é um ponto crucial (Brown, 1994, 1995). Scliar-Cabral (1988, p. 44) diz que é um grande erro não considerar o fator idade: a criança parte do zero no que se refere à noção de língua, o adulto não; justamente porque parte da primeira língua já adquirida. Continuando, afirma: “qualquer

⁴² “The L2 learner already is a human being and is trying to communicate.”

conhecimento inicial sobre uma língua altera profundamente o desenvolvimento subsequente, inclusive da própria língua nativa” (p. 44). Estudos na área do atrito linguístico têm revelado o fenômeno da influência da LNN sobre a LN (ver De Bot, 2007; Kupske, 2016, 2017b, 2019; Chereschewsky; Alves; Kupske, 2019; Opitz, 2019). Bybee (2008), por outro lado, adverte acerca da influência que a postura do aprendiz diante da cultura da LNN exerce sobre seu nível de sucesso com a gramática dessa língua. À vista disso, eu me pergunto: como se dá a dinâmica desse processo quando nos deparamos com crianças que ao mesmo tempo em que estão adquirindo sua LN são expostas ao desenvolvimento de uma LNN? Como a LN que estão desenvolvendo, na janela de tempo investigada, interage com a LNN? Qual é a natureza das simplificações fonológicas que ocorrem na fala dessas crianças quando produzem palavras em inglês-LNN? Na seção da análise, buscarei encontrar essas respostas.

3.3.1 Desenvolvimento de LNN para os sistemas dinâmicos

Abro este tópico corroborando De Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 7), que assumem a TSD como a possibilidade de “abordagem coerente” aos estudos sobre o desenvolvimento de LNN justamente por levarem em conta ambos os seus aspectos cognitivos e sociais. Com esse enfoque, entra em cena o uso da língua. Sobre o tema, com muita propriedade, Bybee (2008, p. 217) assegura que a teoria baseada no uso (para a qual o uso impacta na gramática) “tem relevância significativa para o ensino e a aprendizagem de segunda língua”. Aqui, centrarei a atenção no desenvolvimento de LNNs na perspectiva complexa onde aspectos, novamente, referentes à frequência e uso serão ressaltados.

Como vimos na seção anterior, a TC aninha e compartilha outras teorias, estando aí inseridas as de ASL. Tendo em mente um desenvolvimento linguístico de natureza complexa, Larsen-Freeman (2011, p. 66, apud Paiva, 2014, p. 147-148) salienta que a teoria “compartilha a visão vygotskiana de que a cognição (ou funções mentais superiores) emerge da interação social”; a aceitação dessa ideia nos faz ver como lógica a afirmação de que a aprendizagem não se dá “exclusivamente na mente/corpo e nem na interação social, mas na interação entre ambos”. Para completar seu pensamento, Paiva (2014, p. 148; 2013, p. 407) revela seu apoio a Van Lier (1996, p. 170), que afirma:

Não podemos dizer que a aprendizagem seja causada pelos estímulos do ambiente (posição behaviorista) e nem que seja geneticamente determinada (posição inatista). Sem dúvida, a aprendizagem é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre o indivíduo e o ambiente.

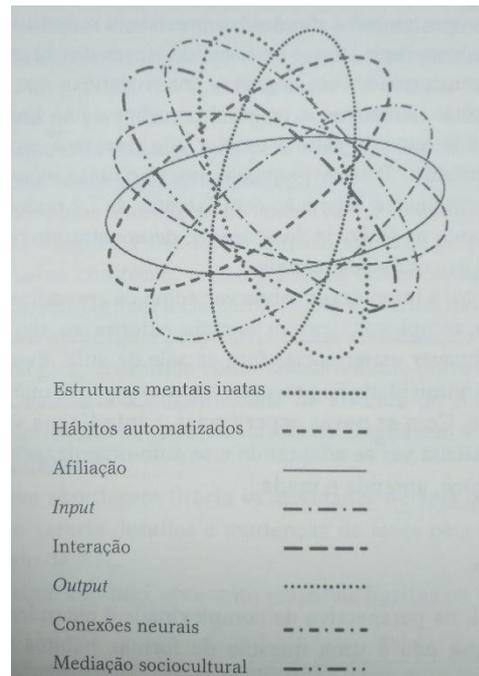
A TSDC tem sido eleita por muitos linguistas uma abordagem “complementar nos estudos de processamento e desenvolvimento da linguagem”, assevera De Bot (2008, p. 168, ver também Silva; Cardoso; Kupske, 2020, p. 314), que reconhece a natureza dinâmica desse processamento das estruturas da língua, visto que as estruturas linguísticas variam de acordo com o contexto e o uso. É essa visão de desenvolvimento da língua(gem) através do seu uso em contexto social e da inter-relação entre suas variáveis que marca uma teoria dinâmica da língua(gem) (Tomasello, 2003; De Bot; Lowie; Verspoor, 2007; Bybee, 2016; Silva; Cardoso; Kupske, 2020). Bybee (2008, 2016) mostra que a língua é constantemente moldada na comunicação, por meio do engajamento do falante em processos cognitivos e interpessoais e é por meio desses processos (experiências linguísticas) que o sistema linguístico do falante vai se constituindo e sua gramática se forma – as estruturas gramaticais vão se construindo através da experiência (ver também Tomasello, 2003); para a dinâmica, o individual e o social se combinam (De Bot, 2008). Apesar de as línguas possuírem sua ‘estrutura’, apresentam também considerável nível de variação, e o fato de cada evento de uso da língua poder influenciar o sistema do falante (Bybee, 2016) é um exemplo claro do princípio da ‘abertura’ de um sistema dinâmico - a energia vinda de fora.

Concordo com essa visão de que a TC concilia e, justamente por assim o fazer, não atribui exclusividades que tentam creditar a uma única posição teórica a capacidade/condição de explicar e dar conta de um fenômeno tão múltiplo, complexo e dinâmico como é o desenvolvimento de língua(gem) (Lima Jr., 2013) e, mais especificamente, o desenvolvimento de uma LNN. Paiva (2014, p. 148) já se posicionou de forma semelhante acerca do que ela chama de “disputa de primazia” das principais teorias que querem explicar a “aquisição da língua(gem)”. Cada uma das principais teorias de aquisição (behaviorista, monitor, GU, interação, sociocultural, para citar apenas essas) trata, como afirma Paiva (2014), de explicar um elemento do mesmo fenômeno. A questão é, como também apontou Nunan (2001), que todos esses elementos estão em inter-relação: a capacidade para desenvolver língua(gem), a influência e característica do ambiente, o *input* recebido e o *output*, os fatores individuais (tanto cognitivos quanto afetivos), a dimensão da interação entre os falantes (social), dentre tantos outros. Por conseguinte, em concordância com Larsen-Freeman e Long (1991), Larsen-Freeman (1997), Beckner et al. (2009), Paiva (2013, 2014), é a teoria da complexidade, e, a partir dela, a visão de desenvolvimento de língua como um sistema dinâmico e complexo, que busca agregar tudo isso e que permite a conciliação entre as teorias. Afinal, “aprendizes não aprendem algo perfeitamente, um item de cada vez, mas aprendem várias coisas

simultaneamente (e imperfeitamente)”⁴³ (Nunan, 2001, p. 92).

Para representar essa conciliação, deixando evidente a dinâmica das inter-relações entre as partes e o movimento do processo, Paiva (2013; 2014) nos apresenta uma figura que expressa a aquisição de segunda língua como um sistema complexo:

Figura 1 – Aquisição de segunda língua



Fonte: Paiva (2013, p. 407; 2014, p. 149).

A figura acima mostra, em síntese, diversas proposições teóricas acerca da ASL ao longo de décadas – contemplando o posicionamento de diferentes estudiosos da área – todas em contato, inter-relacionando-se.

A própria autora explica as ideias que buscou representar na figura. Seguindo a ordem dos componentes dispostos na imagem, se veem aí representadas: a condição inicial para o desenvolvimento da L2; os hábitos formados com a aquisição da pronúncia e das expressões da nova língua; a relação com os grupos identitários (comunidades) que falam a língua; a exposição ao novo idioma e o contato essencial com seus registros orais e escritos; a dimensão social da língua vivida nas experiências de uso para a comunicação com o outro, interligando-se, assim, ao *output*, e a consequente negociação de significados, reflexão sobre a língua e testagem de hipóteses pelo aprendiz; as sinapses neurais e, por fim, a também essencial

⁴³ “learners do not learn one thing perfectly one item at a time, but learn numerous things simultaneously (and imperfectly)”.

interação do aprendiz com outras pessoas (em conversas, aulas e outras práticas sociais – eu acrescento: brincadeiras e jogos) e o uso de artefatos culturais (como livros e vídeos, imagens, objetos etc.) (a partir de Paiva, 2014, p. 148-149). Como se vê, “um modelo complexo pode admitir a existência de uma estrutura mental inata e sustentar que parte da língua(gem) é adquirida por meio da repetição e da criação de hábitos linguísticos automáticos”⁴⁴ (Paiva, 2013, p. 407).

Em 2013, Paiva assim define a ASL: uma interação dinâmica entre fatores individuais e sociais postos em movimento por processos internos e sociais e é a interação entre todos esses fatores que produz as mudanças que levam à aquisição (ver p. 408). Certamente uma visão contrária à concepção tradicional de aquisição, como apontam De Bot, Lowie e Verspoor (2007), sob a qual tanto a LN quanto a LNN têm um início e um fim e entre esses dois extremos há uma trajetória linear de desenvolvimento. O desenvolvimento de uma LNN (tratada especificamente neste tópico) sob a ótica da complexidade não possui início e fim, nem tampouco segue uma progressão sequencial, justamente por ser não linear, irregular, interativa e auto-organizada; a velocidade com que as mudanças acontecem no sistema da aquisição também não é previsível, depende das inter-relações (Paiva, 2013, 2014). Ainda Paiva (2014, p. 147), coerentemente, afirma: “Os contextos sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento da L2, pois oferecem experiências variadas de uso da língua”. A autora reforça sua assertiva agregando o pensamento de Hopper (1998, p. 171 apud Paiva, 2014, p. 147), o qual tem o engajamento social como o mesmo horizonte: “Aprender uma língua não é uma questão de adquirir estruturas gramaticais, mas de expandir um repertório de contextos comunicativos”. Por razões como essa, pode-se afirmar que “um sistema de aquisição vivo está sempre em movimento e nunca alcança equilíbrio, embora passe por períodos de maior ou menor estabilidade” (Paiva, 2013, p. 408)⁴⁵. Para Beckner et al. (2009), a aquisição da L2 também se dá no engajamento da comunicação, por meio de processos cognitivos e de comunicação interpessoal, assim como ocorre na aquisição de L1. Que se destaque, atenção é dada à qualidade e quantidade do *input* na interação (ver também De Bot, 2008). Naturalmente, o desenvolvimento da LNN refletirá esse *input*⁴⁶ – considerado central para o desenvolvimento da língua quando se fala em uso (Bybee, 2008).

⁴⁴ “a complex model can admit the existence of innate mental structures and sustain that part of the language is acquired by means of repetition and the creation of automatic linguistic habits”.

⁴⁵ “A live acquisition system is always in movement and never reaches equilibrium, although it undergoes periods of more or less stability”.

⁴⁶ A alta frequência de uso das estruturas no *input* disponibilizado ao aprendiz de L2 auxilia na sua aquisição (Bybee, 2008).

A aquisição de L2 se diferencia da de L1 em três aspectos, revelam Beckner et al. (2009):

- 1- o aprendiz da L2 começa a aprendê-la carregado de padrões automatizados da sua L1, isso gera influência interlinguística.
- 2 - aprendizes de L2 "pensam para então falar"; eles partirão dos padrões da L1 para formular suas construções – não nativas.
- 3 - aprendizes de L2 são cognitivamente maduros (o esperado é que seja assim).

Logo, afirmam os autores, os contextos sociais de aprendizado são significativamente diferentes daqueles da L1; da mesma forma questões cognitivas, a psicolinguística e a sociolinguística envolvem níveis de complexidade que vão muito além daqueles da L1.

Ainda que se reconheçam as diferenças entre o desenvolvimento de uma LN do de uma LNN, é pertinente o pensamento de Paiva (2013) de evitar opor esta àquela, como se duelassem em um campo que privilegia a LN como a “condição inicial” para a LNN. Ainda Paiva considera que “a primeira e a segunda línguas são ambas sistemas complexos que mudam com o tempo”⁴⁷ (2013, p. 408). Eu diria que são, na verdade, subsistemas de um único sistema linguístico: o do falante bilíngue. E esse sistema composto e complexo muda, sim, ao longo do tempo. Complementando essa ideia, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 96) afirmam: “[...] nós mudamos uma língua usando-a”⁴⁸. Então, como ‘línguas’ são aprendidas/adquiridas, enfim, desenvolvidas? Externamente falando, concordo com Paiva (2013), que diz: à medida que vão sendo usadas, por meio de inter-relações em contextos sociais de comunicação entre aprendizes e outros falantes dessa língua.

Paiva (2013, 2014) ainda explica que a interatividade do sistema se vê na dinâmica dos ciclos (atratores estranhos): o *output* de um já se torna o *input* de outro ciclo. A primeira e a segunda línguas funcionariam como atratores (área do sistema para onde ele tende a se mover) (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; ver também Paiva, 2013). As forças de probabilidades desses atratores criam uma ordem dentro do sistema (aparentemente caótico) e essas forças de atração são o que impedem que os sistemas “ultrapassem certas fronteiras invisíveis” (Mallows, 2002, p. 5 apud Paiva, 2014, p. 143). Daí emergem a ordem e a estabilidade – a partir de um conjunto de regras que governam as interações entre os componentes do sistema como um todo.

Em um modelo dinâmico e complexo de aquisição, o *input*, a interação e o *output* têm importância crucial no processo, visto que balizam as conexões tanto neurais como socioculturais (Paiva, 2013, p. 408). Paiva (2005) propõe um modelo dinâmico de ASL que ela chama de “modelo fractal” (ou “teoria fractal”). Esse modelo busca contrapor a ótica

⁴⁷ “First and second languages are both live complex systems which change over time”.

⁴⁸ “...we change a language by using it”.

mecanicista linear da previsibilidade por meio da qual as teorias sobre aquisição (até a visão complexa da ASL) se nortearam (Paiva, 2005):

- repetir e imitar levará à formação de hábitos linguísticos – a aquisição;
- receber e processar *input* compreensível leva à aquisição;
- interagir com falantes mais proficientes/competentes leva à aquisição;
- produzir *output* linguístico como parte do processo de aprender a falar falando leva à aquisição;
- adaptar-se à cultura, ao grupo da nova língua leva à aquisição.

Paiva faz essa breve lista e reconhece que diversas outras hipóteses poderiam ser acrescentadas. Concordo com a visão da autora de que todas as teorias se propuseram a explicar partes do fenômeno aquisição de língua(gem). Ainda que tenham tentado explicar o fenômeno como um todo, vemos hoje, sob uma ótica complexa e ampla dos elementos envolvidos no processo, que conseguiram, sim, dar conta de aspectos diversos da aquisição que atuam/agem em conjunto no indivíduo e no contexto onde a língua que ele busca desenvolver está em uso. Eles não se excluem, muito pelo contrário, agregam-se, em maior ou menor medida, a depender das características de quem, como e onde a língua está sendo desenvolvida. Reconhecer isso é concordar com “uma teoria que não vê os fatos desordenados da vida real como ‘ruído’, mas como parte da ‘música’ da vida”⁴⁹ (De Bot; Lowie; Verspoor, 2007, p. 7, destaques dos autores).

Ao concluir os trabalhos de 2013 e 2014, Paiva ratifica que a aquisição de segunda língua é, de fato, um sistema complexo, e ela conseguiu identificar evidências dos vários elementos que compõem esse sistema nas narrativas de aprendizagem do projeto AMFALE (coordenado por ela)⁵⁰. Estão evidenciadas ali, primeiramente, as diferentes teorias de ASL atuando – em conjunto ou individualmente – nas experiências de aprendizagem narradas. Os diferentes aspectos da aquisição revelados por cada aprendiz dão força à hipótese de Paiva de que as teorias explicam apenas determinados aspectos de um processo de aquisição que é muito mais complexo (Paiva, 2013)⁵¹.

Evidencia-se também o fato de a ASL ser “um processo de transformação”, não linear,

⁴⁹ “a theory that does not regard real-life messy facts as “noise” but as part of the “sound” you get in real life”.

⁵⁰ Projeto AMFALE: <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>. Banco de dados de narrativas de aprendizagem coletadas por pesquisadores no Brasil, Japão e Finlândia.

⁵¹ Nas narrativas de aprendizagem, Paiva consegue identificar marcas, evidências, princípios e atividades concernentes às diversas teorias, como: (a) behaviorismo, nos relatos que evidenciam a prática de memorização e repetição; (b) hipótese do *input*, quando falam do seu aprendizado consciente e inconsciente; (c) interacionismo, quando revelam sua necessidade e desejo de se comunicarem, conversarem com outros falantes da língua; (d) conexãoismo, em relatos de criação de estratégias para aprender vocabulário; além de relatos que evidenciam a importância da afiliação com a língua, os países onde são faladas de forma nativa, a cultura de seus povos e também a imprevisibilidade que marcou a experiência de aprendizagem vivida, como uma viagem repentina.

de não ser uma questão de acúmulo de “informações gramaticais” ou a formação de “hábitos automáticos de estruturas linguísticas” que determinariam que a competência linguística seja alcançada após anos de estudo (Paiva, 2014, p. 151). O que prevalece é a adaptabilidade e o dinamismo, ao receber influências externas (pelo fato de ser aberto), como a busca de experiências com a língua fora da sala de aula. A abertura do sistema a novas experiências faz com que ele se adapte e se auto-organize. Como a autora mesmo sintetiza: “[O] sistema reage ao *feedback*, aprende e muda” (2014, p. 150). Como está posto, complementa, mudança/transformação é um processo, não um evento.

Dessa forma, faz-se lógico o argumento de que nem mesmo a gramática madura de um adulto é estática e imutável (Kupske; Lima Jr., 2022). Como complementa Bybee (2016), se o uso da língua motiva/propicia/favorece mudanças cognitivas no falante, é até mesmo esperado que a língua de um falante possa vir a mudar em resposta ao processo de “categorização linguística”, que é constante. Afinal, o uso da língua muda a própria língua (Lima Jr., 2013). Por meio do uso da própria língua, as crianças da pesquisa se colocam diante da ‘língua do outro’ (o inglês). A forma como se veem e se colocam diante da ‘outra língua’ constitui-se, também, parte de todo o desenvolvimento dessa língua.

Até aqui, vimos o desenvolvimento de uma LNN, sob a ótica Complexa, o qual se constitui por conhecimento implícito e explícito dos seus padrões. Ademais, a experiência de uso dessa língua molda a sua gramática.

4 DUAS LÍNGUAS, UM ÚNICO REPERTÓRIO⁵²

Nesta seção, abordarei questões relacionadas à cognição humana, esse conjunto de processos e funções mentais que percebe, processa e representa as informações transformando-as em conhecimento. Apesar do seu escopo amplo – que envolve as capacidades mentais humanas de pensamento, inteligência, aprendizado, percepção etc., o foco que darei à cognição aqui recai, de maneira ampla, sobre o processamento da língua(gem) e funções cognitivas (capacidades mentais) relacionadas a esse processamento, a saber: atenção e memória; além do papel do uso na organização desses processos cognitivos. Outro tema aqui abordado será a noção de gramática⁵³, baseada na perspectiva do uso, que se constitui cognitivamente no indivíduo. Abordarei também a realidade linguística que nos é revelada em meio a esse panorama de fatores: o bilinguismo. Atrelados à discussão do que é ser bilíngue, discutirei processos da ordem da interação entre duas línguas (na fala de crianças). Essas línguas atuando em um cérebro único resultam em ocorrências de transferência – tanto no âmbito morfofonológico como no lexical – que apontam para a influência mútua (translíngue) entre as LN e LNN dessas crianças.

4.1 PROCESSAMENTO DA LÍNGUA(GEM): UMA INTRODUÇÃO

A ciência cognitiva ou ciência da cognição postula que nós, seres humanos, possuímos representações mentais que descrevem a estrutura de tudo aquilo que sabemos ou conhecemos. Seus estudos têm demonstrado que padrões de uso da língua afetam como ela é “adquirida, estruturada, organizada na cognição e como muda com o tempo”⁵⁴ (Beckner et al., 2009, p. 2). Um exemplo de que se tem conhecimento é o ‘cantar parabéns’: nossas representações mentais construídas são o que guia o nosso comportamento de bater palmas e cantar a música, culturalmente conhecida, em coro.

Para Souza (2021), a ciência cognitiva vem dar conta das limitações que o behaviorismo

⁵² Tenho falado de LN e LNN, L1 e L2 por uma questão de organização textual, mas no fundo estou tratando de um grande sistema bilíngue onde dois subsistemas interagem, se influenciam o tempo todo. Repertório aqui diz respeito à não dissociabilidade dos sistemas das línguas de um bilíngue, na visão de Grosjean (“*total language repertoire*”).

⁵³ A noção de gramática de base gerativa trata da língua em si, de suas regras. O gerativista Slobin (1980[1979]) assim a define: é a atribuição de significado aos sons da fala que ouvimos, além do significado lexical. Slobin falou dos problemas pragmáticos da língua (de natureza social e comunicativa) e sua relação com a gramática que se mostrava nesse espaço quando a ‘língua’ se manifestava em forma de ‘fala’. Penso em gramática como algo que vai além da operação de relacionar sons e significados. Penso em algo mais complexo e dinâmico que envolve o contexto social onde é usada e, assim, vai se formando, não apenas é posta em prática.

⁵⁴ “*acquired, is structured, is organized in cognition, and changes over time*”.

impôs a suas próprias pesquisas e, certamente, exercer seu papel fundamental na reintrodução de construtos mentais (internos ao indivíduo) para a exploração do que envolve o comportamento humano, a exemplo da noção de ‘representação mental’ (regras internalizadas, imagens mentais). Não é que tal noção passou a existir, ela voltou a ser considerada com a importância devida para a aquisição – com dificuldade, é fato, justamente pela impossibilidade de observação direta, complementa o autor.

O psicolinguista Isaac Slobin, na década de 1980, já afirmava que a linguagem e a mente estão intimamente relacionadas, e nós desenvolvemos a linguagem porque somos cognitivamente capazes. Por conseguinte, crianças vão aprender “igualmente bem a linguagem, segundo padrões universais de desenvolvimento [...]” (Slobin, 1980[1979], p. 224). Isso é verdade mesmo que os contextos sejam distintos, pois, sabemos, uma língua se desenvolve nas oportunidades de **interação verbal**. Considerando uma visão complexa de desenvolvimento da língua(gem) hoje, para evitar afirmações deterministas, cada contexto – incluídos nesse os seus falantes e as características da interação – influencia o desenvolvimento linguístico. O que de fato desviaria uma criança do seu percurso natural de desenvolvimento da língua(gem) seria o extremo da privação de interação linguística, mais especificamente de estímulos, com outras pessoas. Essa realidade seria o oposto do pensamento de Marchezan, Falasca e Bueno (2014, p. 98), que entendem o desenvolvimento cognitivo como “resultado das interações sociais entre sujeitos” (ao citarem Vygotsky, 2001, 2007). Sob a ótica dinâmica, língua(gem) e cognição estão sempre se retroalimentando.

Quando Slobin (1980[1979]) discute língua (lembrando que ele distinguia língua e fala), apresenta duas dimensões centrais à sua definição: a interna e a externa; enquanto instrumento do pensamento ou da comunicação elas geram consequências cognitivas. Quase duas décadas mais tarde, Bybee (1999) toma o que é da ordem interna – mental, cognitiva – e o que é da ordem externa – da comunicação – como funções básicas da língua(gem).

Até hoje, após o testemunho e questionamentos da separação entre o sistema homogêneo da língua e o sistema variável da fala – como maciçamente fizeram o estruturalismo⁵⁵ e o gerativismo (Kupske, 2009) – não se nega a influência inquestionável da língua(gem) na cognição humana e vice-versa: a língua(gem) influencia no desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento cognitivo influencia o desenvolvimento da língua(gem). A língua(gem) é uma área da cognição (Bybee, 2016). E, como o próprio Slobin afirmou, o que não se pode negar é

⁵⁵ Abordamos o estruturalismo aqui como a corrente que, do ponto de vista da linguística, reconhece a língua como estrutura, um sistema gramatical – de regras de organização e funcionamento (KUPSKE, 2009).

que não há aquisição de língua sem cognição e a linguagem somente não pode fazer de nós seres pensantes.

O desenvolvimento de uma LNN é, igualmente, representado por esse conjunto de representações mentais⁵⁶. Há aspectos psicológicos que envolvem a aprendizagem de segunda língua (Selinker, 1972). O pensamento é determinado pela língua(gem) – veja-se o processamento de línguas diferentes; ao falar outra língua, somos levados a pensar em como dizer as coisas, já dizia Slobin (1980[1979]). Reconhecendo essas visões coerentes de aspectos naturais do processo de aquisição de modo geral, filio-me a um panorama teórico que vê a língua e seu desenvolvimento para além do que é estritamente estrutural.

A década de 1960 marcou o começo da consolidação da área de ASL com trabalhos dentro dos estudos em cognição (Souza, 2021). Nas palavras de Souza (2021, p. 30), os estudos sobre ASL são “uma atividade científica de base” que, juntamente com as ciências cognitivas – a exemplo da neurociência, psicologia e linguística –, busca compreender como a mente humana processa a aprendizagem (desenvolvimento) e o uso de mais de uma língua. O início dos anos 2000 apresenta uma nova geração de abordagens teóricas cujos estudos, como sintetiza Kupske (2009, p. 76-77), “têm comprovado a importância do papel da experiência do aprendiz, do *input* e da frequência lexical na aquisição das línguas do mundo”⁵⁷.

Pesquisas na área da ASL têm se voltado para a dimensão da consciência e cognição no processo de aquisição e aprendizagem de língua, além da relação desta com o contexto social (Donato, 1994). Souza (2021) rompe com a discussão polarizante entre aquisição e aprendizagem (como vista na Seção 3). O autor fala em: “diferentes tipos de oportunidade de aquisição, desde a instrução com foco nas estruturas linguísticas até a aprendizagem majoritariamente implícita em situações de imersão na L2” (Souza, 2021, p. 115). Essa dicotomia, nos estudos sobre aptidão, não privilegia uma circunstância (de instrução ou de imersão) sobre a outra. O que fica evidente é que as “circunstâncias de aprendizagem diferentes exigem do aprendiz a locação de recursos cognitivos distintos, sem prejuízo para a viabilidade de aprendizagem satisfatória” (Souza, 2021, p. 116, citando Robinson, 2005). Mais importante do que evidenciar por quais razões aprendizagem é distinta de aquisição é mostrar que os processos mentais que os regulam os unem na cognição.

⁵⁶ A explicação da ASL em termos de representação mental e processamento de informação, opondo-se à ideia de capacidade inata, é a base sobre a qual se sustentam modelos como o conexionista, o neurofuncional, o do processamento da informação, dentre outros (ver Paiva, 2013).

⁵⁷ Kupske (2009, p. 76-77) apresenta exemplos dessas abordagens: a Fonologia de Uso, de Bybee (2001), a Teoria da Otimidade Conexionista (COT), de Bonilha (2004), a Fonologia Articulatória, de Albano (2001), e a Fonologia Probabilística, de Pierrehumbert (2001, 2003).

As estruturas e o conhecimento da língua emergem de padrões inter-relacionados da experiência, da interação social e dos mecanismos/processos cognitivos de domínio geral do indivíduo (Beckner et al., 2009, p. 2; N. Ellis, 2008a). Esses processos cognitivos ou “funções mentais superiores” são, na visão vigotskiana, a cognição humana e ela emerge da interação social (Larsen-Freeman, 2011, p. 66; Paiva, 2014, p. 147). Por essa e outras razões, constatou-se que a experiência do falante com a língua(gem) em uso é fundamental para o desenvolvimento linguístico.

Dentre essas habilidades ou capacidades cognitivas de domínio geral, destacam-se a sociabilidade, a atenção compartilhada, a atração de padrões, a imitação, a aprendizagem sequenciada, o *chunking*⁵⁸, a categorização, e todas elas subjazem à aquisição: a língua(gem) é uma extensão dessas capacidades (Beckner et al., 2009, citando Bybee, 1998; N. Ellis, 1996). O usuário, a forma linguística e seu uso são indissociáveis (N. Ellis, 2008a).

Paiva (2014) apoia-se em N. Ellis (2007), para dizer que a aprendizagem é o processamento da experiência – uma questão de conexões neurais – onde a repetição da experiência fortalece as conexões da rede e, ocorrendo o contrário, enfraquece-as. Aprender é trazer a experiência para dentro do cérebro (Dehaene, 2020); é construir uma representação mental dessa experiência. Souza (2021), ao contrário, apoia-se no trabalho de Krashen, de 1994, para dizer que é a aquisição o processamento (inconsciente) que dá origem ao conhecimento tácito da língua. A partir das duas hipóteses basilares de Krashen – Aquisição-aprendizagem e *Input* –, a noção de **produto** também muda. Para aquela, a aprendizagem é produto das tentativas conscientes de compreensão da L2; já para a hipótese do *Input*, é a aquisição o produto dessa compreensão. Souza (2021) revela o caráter dinâmico desses conceitos: ora a aquisição é processo, ora é produto. A meu ver, essas distinções são infrutíferas.

Como visto na Seção 3, em termos de cognição, funções mentais humanas, já se sabe que (referente ao desenvolvimento fonético-fonológico, repito) os mesmos processos cognitivos aparentemente se mostram íntegros para aqueles que estão adquirindo ou aprendendo uma língua distinta da sua primeira (Best; Tyler, 2007; Flege, 1995; Flege; Bohn, 2021; Kupske, 2016; MacWhinney, 2008⁵⁹; Souza, 2021). Além disso, as “capacidades linguísticas” não são estruturalmente diferentes das outras “capacidades cognitivas” (Bybee, 1999, p. 236), ou habilidades específicas para a linguagem, são, sim, habilidades de domínio geral. Ao discutir

⁵⁸ A noção de *chunking* está relacionada ao agrupamento de itens que é armazenado na mente e que pode ser lembrado como se fosse uma coisa só, como uma palavra, um verso etc.

⁵⁹ O professor Brian MacWhinney propôs, no início dos anos 2000, um ‘Modelo Unificado’ (*Unified Model*) de aquisição de L1 e de L2 pautado no argumento da grande influência que a primeira exerce sobre a segunda. Semelhanças no processo de desenvolvimento das duas justificam a proposição do modelo.

essa equiparação, Souza (2021, p. 67) aponta que a aquisição de L2 é essencialmente distinta da “aquisição primária da linguagem”. Para o autor, o fato de o aprendiz falar a sua L1 faz com que esta module aquela. Contudo os mecanismos cognitivos são os mesmos, a diferença está na ênfase que a competência na L1 terá sobre a L2. Apesar de reconhecer a singularidade da aquisição primária da língua(gem), Souza (2021) é explícito ao afirmar: aquisição de L1 e de L2 são semelhantes (ver p. 75).

Avançando em sua narrativa, Souza (2021, p. 79), referindo-se à aquisição de língua materna e à aquisição de segunda língua por adultos, diz: “Obviamente, há diferenças notórias entre esses dois processos”. Como exemplo, refere-se ao nível de sucesso que, para os adquirentes de L2, são muito variados; além disso, o adulto parte da gramática da sua língua materna, ele é “cognitivamente maduro para a abstração” (Souza, 2021, p. 79) – ele é o *tábula repleta* na visão de N. Ellis (2008a). Essa referência opõe o aprendiz de uma LNN, que carrega uma maturidade linguística (da sua LN), àquela noção do filósofo John Locke sobre o sujeito “tábula rasa”, cuja mente é vazia ao nascer.

Ainda que concordando com Souza (2021), seus pensamentos me fazem refletir sobre meu estudo e me questionar: mas e o adquirente criança? O que acontece com esse indivíduo cuja gramática nativa está em formação e ele é exposto a outra língua?

Correntes teóricas que tratam das diferenças e semelhanças entre a aquisição e a aprendizagem preocupam-se com o estado inicial da aquisição de L2: de onde o aprendiz parte. Somado a isso, têm em mente aquisição e aprendizagem, aquisição primária e aquisição de LNN, crianças e adultos, enfim, dispõem-se a analisar grupos de indivíduos que são naturalmente distintos, que experimentam a língua(gem) em contextos também naturalmente distintos, por meio de processos distintos. É natural que diferenças sejam encontradas.

Considerar essa realidade me faz concordar com o olhar dinâmico que Souza (2021) lança sobre o desenvolvimento linguístico – que ora chama aprendizagem, ora chama aquisição: “Várias configurações, arranjos e intervenções podem dificultar ou facilitar o processo, porém não o determinam com exclusividade” (Souza, 2021, p. 129). Há um conjunto de fatores envolvidos no processo. A esses fatores deve-se juntar o de que a aquisição de segunda língua é parte dos processos cognitivos internos ao indivíduo. A discussão proposta por Souza busca explicar a variabilidade no resultado (conhecimento, fluência...) apresentado pelo aprendiz de L2 sendo direcionada/influenciada pelas configurações cognitivas individuais desse mesmo falante (estão em cena aí as diferenças individuais dos aprendizes). Este trabalho, em outra direção, vê na cognição um componente marcante do processo dinâmico de desenvolvimento de uma LNN, durante o desenvolvimento da LN, e o que as produções orais dos indivíduos

participantes revelam do processamento conjunto dessas duas línguas.

Como se pode ver, indivíduos desenvolvendo a LN e a LNN vivenciarão os mesmos mecanismos/operações/processos cognitivos. O que, de fato, será diferente é o percurso, o tempo, o nível de sucesso, a qualidade e quantidade de *input* recebido etc. Minhas crianças estão desenvolvendo a LNN ao mesmo tempo em que desenvolvem a LN. Portanto estão ancoradas em uma gramática da LN que, para a perspectiva dinâmica à qual me filio, é sensível à mudança constante por meio do uso. Desta forma, a criança desenvolvendo uma língua LNN no período em que está desenvolvendo também sua LN parte do uso dessas línguas em seu contexto linguístico-social.

É minimamente curioso que se mostre indispensável estabelecer uma discussão sobre algo que se processa internamente, dentro do cérebro do indivíduo, e algo que se processa externamente ao indivíduo, no ambiente, por meio de interações comunicativas, e que se revela imprescindível para a construção do que está acontecendo mentalmente. Trata-se de tudo o que foi discutido até aqui: da cognição humana e das experiências de uso da língua(gem).

4.2 PROCESSAMENTO LINGUÍSTICO E USO

Diversos estudiosos da aquisição e da ASL (mais especificamente) têm dedicado maior ou menor atenção ao papel da cognição no processo de desenvolvimento de uma língua, seja ela nativa ou não nativa. Os exemplos mais remotos nos remetem a Selinker, Lamendella e Krashen, nos anos 1970, passando por Slobin, Donato, Bybee e Albano, nas décadas de 1980 e 1990, até chegarmos aos anos 2000 e a estudos mais recentes como, por exemplo, os de Souza (2012, 2021), Bybee (2006, 2016), Paiva (2005, 2014), Vasseur (2012[2006]), Beckner et al. (2009) e N. Ellis (2008a, 2008b), para listar apenas alguns.

Outro conjunto de modelos de desenvolvimento linguístico que muito tem influenciado o campo da aquisição é o das teorias baseadas no uso – *usage-based* (N. Ellis, 2008b). Esses modelos sustentam a característica primeira de oporem-se aos pressupostos inatistas (de mecanismos mentais inatos) e gerativistas (de módulos mentais especializados) da faculdade da língua(gem) e de componentes sintáticos autônomos, ou seja, a noção de que a faculdade da língua(gem) é um módulo mental independente de outras funções cognitivas e que os componentes da gramática (sintático, semântico, fonético-fonológico) também são independentes (N. Ellis, 2008b; Souza, 2021). Essa oposição confere aos mecanismos cognitivos – como a categorização, a atenção etc. – a fonte da aquisição, inclusive da aquisição de L2 (Souza, 2021).

N. Ellis (2008a) destaca que as teorias baseadas no uso têm refletido sobre como as crianças aprendem as estruturas linguísticas enquanto estão engajadas na comunicação. O autor apoia-se no trabalho de Slobin, de 1997, para afirmar que, juntamente com os processos cognitivos, a comunicação interpessoal molda a língua.

Falar em ‘uso da língua(gem)’ ou da ‘língua(gem) em uso’ é dispor-se a fazer dialogar o processo de constituição de uma gramática que está sendo usada pelos seus falantes, de regras que emergem da interação entre seus usuários, do seu dinamismo e da sua natureza mutável que se constitui e reconstitui em ciclos dinâmicos de uso (Beckner et al., 2009; N. Ellis, 2008a), da representação e processamento desses e de outros elementos pela cognição do indivíduo que usa essa língua(gem). Abordagens baseadas no uso dialogam, como se vê, com a Teoria da Complexidade (Bybee, 2001; Bybee; Beckner, 2010; Perozzo, 2019).

Destaco que buscarei sempre centrar minha discussão sobre o processamento da língua(gem) e do seu uso com foco no desenvolvimento do inglês como LNN.

Como estou considerando o uso da língua(gem) – o uso do inglês-LNN pelas crianças do meu estudo – com o propósito de estabelecer uma comunicação, acredito ter sido durante os eventos de interação, quando as tentativas de comunicação ocorreram, que as crianças começaram a se envolver, se familiarizar e adquirir a fonologia da LNN juntamente com a da sua LN, assim como foram moldando a sua gramática onde duas línguas interagem. Mesmo com uma carga horária reduzida de *input* no inglês-LNN, as produções infantis apresentaram indícios desse duplo processamento.

Sempre que me referir à LNN com a qual as crianças-participantes conviveram, retomarei (como dito na seção anterior) nomenclaturas já bastante utilizadas na área de ASL, como os termos língua estrangeira e segunda língua, quando eu referenciar autores e obras que adotam tal nomenclatura. Começo com Paiva (2014), que também colabora com uma discussão que mostra como habilidades comunicativas e uso dialogam ao longo do desenvolvimento das línguas. Segundo a autora, na “aquisição de língua estrangeira, o desenvolvimento das habilidades de comunicação resulta”, entre outros aspectos, “do uso consciente e frequente da língua” (Paiva, 2014, p. 159). Está implícito na assertiva de Paiva que aprendemos a nos comunicar em uma língua usando-a.

Sobre essa relação entre cognição e comunicação, Slobin (1980[1979]) discute o desenvolvimento cognitivo sem que haja a comunicação linguística. Mencionando Piaget (e estudo de Shatz, de 1978, sobre a relação cognição-comunicação), destaca que “a capacidade de comunicação está intimamente ligada à evolução cognitiva em geral” (Slobin, 1980[1979], p. 230). Desta forma, estaria, então, o desenvolvimento linguístico indo sempre “atrás do

desenvolvimento mental” e não empreendendo “avanços cognitivos” (Slobin, 1980[1979], p. 231). A cognição não está subordinada à língua(gem), mas pode se desenvolver mais por meio dela. O autor relata estudos com crianças surdas (e também adultos) privadas da língua(gem) (verbal e de sinais) que revelam desenvolvimento cognitivo preservado. Podem não ter o mesmo ritmo ou desempenho intelectual por conta da deficiência geral da experiência, não por uma deficiência específica da língua(gem). É por meio da interação verbal que se desenvolvem as capacidades cognitivas (Slobin, 1980[1979]); discutirei mais sobre interação na Seção da Análise.

4.2.1 A constituição da gramática fonológica pelo uso

Falar em uma teoria de gramática baseada no uso é considerar que eventos de uso da língua afetam a representação cognitiva da gramática; que as estruturas da língua são moldadas pelo próprio uso dessa língua. É o que afirma Bybee (1999; 2006), estudiosa representativa da área⁶⁰.

A forma como os modelos baseados no uso concebem a natureza do processo de aquisição da língua(gem) lhe atribui outra característica marcante: não há gramática inata; em contraposição, “propõem que as representações mentais subjacentes à competência linguística dos falantes são diretamente derivadas de suas experiências no próprio uso da linguagem” (Souza, 2021, p. 86). Em outras palavras, a organização da língua(gem) está relacionada, diretamente, às capacidades (funções) cognitivas de domínio geral (essas, sim, são inatas) e essa sistematicidade – que não permite hierarquia entre os níveis (o sintático não se sobrepõe aos demais) – é motivada por funções cognitivas como, por exemplo: (a) a categorização - as experiências perceptuais são organizadas em categorias conceituais: a categoria ‘gato’; (b) a atenção - capacidade de alocar o foco de atenção nos estímulos mais relevantes; e (c) a memória - capacidade da memória de trabalho para o processamento de informação e a memória de longo prazo para estocagem de informação (Souza, 2021).

Bybee (2006) inicia seu artigo posicionando a teoria baseada no uso no campo da pesquisa linguística como o resultado dos esforços de pesquisadores funcionalistas, a exemplo dela mesma (ao longo das últimas décadas até 2006), e mais recentemente da linguística cognitiva, que intentam criar um paradigma amplo que dê ao estudo do uso da língua a justa relevância

⁶⁰ Bybee (1999) faz referência a outras nomenclaturas que identificam a ‘gramática baseada no uso’: gramática cognitiva, para Langacker, 1987; gramática da construção, para Goldberg, 1995; e rede, para a própria autora em trabalho de 1985.

para o estudo da gramática. Relevância essa, sabemos, totalmente negada por mais de meio século (desde Saussure, 1916/1966, passando pelos estruturalistas até o gerativismo chomskiano, 1965) em que a língua/competência se sobrepunha ao seu uso, a fala/performance.

Desde o final dos anos 1990, Bybee já defendia a ideia de que o uso da língua modela a gramática e o léxico. Para a autora, “o uso da língua tem impacto significativo sobre a estrutura fonológica e morfológica⁶¹” (Bybee, 1999, p. 222-223). Por acreditar nisso, defende que fatores do uso e do falante não sejam desprezados quando a questão é a modelagem do “comportamento linguístico” (Bybee, 1999, p. 211): há que se dar o devido crédito ao ‘individual’ e à língua em uso. Vejo como se a ‘realidade’ da língua(gem), finalmente, alcançasse o valor que lhe é intrínseco, mas que ficou relegado ao plano secundário do desenvolvimento linguístico por décadas.

As capacidades cognitivas de domínio geral (como a categorização) entram em ação nos eventos linguísticos de um indivíduo. Essa experiência com a língua(gem) é categorizada e armazenada na memória. O resultado disso é “uma representação cognitiva”, a gramática (Bybee, 2006, p. 711). Indo além da constatação de que as regras semânticas se formam pela experiência (Slobin, 1980[1979]), Bybee (2006) revela que a gramática que se forma pelo uso da língua alcança o domínio sintático, fonológico, lexical... e é mutável. Na comunicação a língua está em uso; nesse uso, a língua modela a gramática fonológica e o léxico (Bybee, 1999; N. Ellis, 2008a).

É útil falar em uso nesta tese porque a perspectiva de influência que o uso da língua(gem) abre para as produções verbais (percebidas, analisadas e armazenadas), que emergem das situações de interação entre aprendizes que têm acesso a mais de uma língua em seu contexto linguístico, está em sintonia com a natureza dinâmica e complexa desse fenômeno. Como apresentado na Seção 2, Beckner et al. (2009) apresentam as características da língua como um SDC, assim como Bybee (2016), em que se mostra, peculiarmente, a evidência do seu uso.

Essa dinâmica e diversidade intrínseca (outra característica discutida) fazem ver que não há um falante ou ouvinte ideal “da língua em uso, da representação da língua ou do desenvolvimento da língua”⁶² (Beckner et al., 2009, p. 15).

Como discutem Beckner et al. (2009), processos de interação social e processos cognitivos ‘coatuam’ na estruturação e conhecimento da língua(gem). No uso da língua em interações sociais, o indivíduo vai tomando posse das convenções linguísticas do seu sistema.

⁶¹ “... language use has a significant impact on phonological and morphological structure”.

⁶² “... for language use, language representation, or language development”.

Ainda que seja fácil pensar assim, os autores afirmam que as habilidades cognitivas de categorização, processamento sequencial e planejamento não atuam em interdependência com a língua(gem) – as habilidades existem independentemente do processamento de língua(gem).

Coaduno com a ideia de que o uso da língua(gem) é demandado pela nossa necessidade de comunicação (Beckner et al., 2009). Dessa forma, conclui-se que é nesse momento que as habilidades linguísticas e a língua(gem) vão ‘coatuar’. Como a língua(gem) humana se desenvolve em um contexto altamente interativo e sua evolução não pode ser concebida fora de um contexto social, novamente, habilidades cognitivas são demandadas. Isso porque para se comunicar, como bem expõem os autores, falantes precisam agir conjuntamente. Em resumo: “mudanças cognitivas ocorrem em resposta ao uso e contribuem para a formação da gramática”⁶³ (Beckner et al., 2009, p. 6).

Segundo Bybee (2006), a gramática é vista como a “organização cognitiva” do indivíduo experienciando a língua(gem), não como a organização cognitiva da língua em si. Assim o é porque, mais amplamente falando, teorias baseadas no uso assumem que a língua não existe independentemente de como ela é usada (Bybee, 1999, 2016). Esse posicionamento tem a base funcionalista da autora, que busca integrar fatores de uso da língua e de mudança na língua em uma teoria que explica tanto as estruturas individuais como as generalizações interlinguísticas. Por conseguinte, a gramática baseada no uso se expande muito para além das estruturalista e gerativista justamente por questionar essa língua ideal que existe independentemente da forma como é usada (Beckner et al., 2009), diz respeito à representação cognitiva da língua(gem), que se baseia na experiência com a própria língua(gem) (Beckner et al., 2009; Bybee, 2006); logo valoriza o usuário da língua e o que ele fala.

No processamento da língua(gem), "a associação entre som, significado e contexto é direta"⁶⁴ e por isso "não há separação entre o léxico e a gramática ou o léxico e a fonologia"⁶⁵ (Bybee, 1999, p. 236). Em síntese, se sob o prisma gerativista a gramática que é processada foi gerada a partir de um conjunto finito de regras sintáticas, o prisma funcionalista de Bybee permite ver “a estrutura gramatical como uma consequência da forma como a língua é usada” (Bybee, 1999, p. 212). Vê-se aí uma explícita valorização do uso e não da competência – o que se reflete, também, na atenção dada à função comunicativa da língua(gem) – defesa da perspectiva cognitiva do desenvolvimento de língua(gem) (Paiva, 2014).

Corroborando esse olhar ‘bybiano’ que vê a língua se orientando pelo próprio uso que

⁶³ “... cognitive changes occur in response to usage and contribute to the shape of grammar”.

⁶⁴ “... the association between sound, meaning and context is direct.”

⁶⁵ “... there is no separation of lexicon and grammar, lexicon and phonology”.

seus falantes fizerem dela (não como um sistema estático e pré-definido), concordo que padrões fonológicos ou morfológicos e até mesmo sintáticos serão estabelecidos a depender da alta ou baixa frequência de seu uso – isso faz com que as línguas mudem – porque sob a ótica ‘bybiana’, repito, a frequência de uso é a própria aquisição.

4.2.2 Termos pertinentes à discussão sobre uso

Discutir a língua em uso nos aproxima de conceitos que norteiam e embasam a experiência com essa língua e, naturalmente, a constituição de sua gramática. Alguns desses termos são apresentados a seguir:

TEMPO - O funcionalismo baseado no uso considera a dimensão **tempo** tanto para o processamento e uso da língua quanto para a mudança na língua – é essa inclusão da dimensão temporal que a distingue das teorias estruturalistas. Ao abordar a inclusão da dimensão temporal nas teorias funcionalistas, Bybee (1999) destaca dois aspectos base dessa relação: o processamento linguístico, que se dá em tempo real, e a mudança linguística, que se dá ao longo do tempo. A autora expõe claramente que a língua é processada à medida que é posta em uso⁶⁶ e as “capacidades cognitivas” e “estratégias” usadas em tempo real são o que moldam a “estrutura convencionalizada” da língua (Bybee, 1999, p. 214). Além disso, no que se refere à mudança, a sensibilidade ao uso torna a gramática possível de ser recriada continuamente (ainda Bybee, 1999), um ciclo de dinamismo que não deixa espaço para o engessamento desse sistema complexo. Línguas mudam com o tempo e mudam por causa do uso (N. Ellis, 2008a).

FREQUÊNCIA – A frequência diz respeito ao desenvolvimento linguístico – é um aspecto da experiência com a língua(gem) (Bybee, 2006) – e ela determina a força lexical. Itens lexicais fortes (Bybee, 1999) ou entrincheirados⁶⁷ (como nomeou Langacker, 1987) – itens frequentemente usados – tendem a ser mais fixados em memória. Por conseguinte, passam a ser acessados mais facilmente e se tornam mais resistentes a mudanças (entrincheirados). Um exemplo dado por Bybee (1999, ao citar seu estudo de 1985) refere-se à flexão de verbos, onde há a supergeneralização da flexão de verbos regulares para os irregulares (ver também Albano, 1990; Larsen-Freeman, 1997). Sob a ótica ‘bybiana’ da gramaticalização, durante a aquisição

⁶⁶ Slobin (1980[1979]) dizia que a língua deve ser processável no tempo que passa.

⁶⁷ A noção de entrincheiramento linguístico está relacionada ao “fortalecimento da armazenagem em memória” de uma representação linguística, assim como a sua “automatização”, devido à frequência de uso (Souza, 2021, p. 86 referenciando Blumenthal-Dramé, 2012).

do inglês, verbos irregulares de uso pouco frequente tendem a ser flexionados como verbos regulares, como acontece com “*weeped*” em substituição a *wept* (passado irregular de *weep*). O mesmo não ocorre com o verbo *keep* cuja representação irregular *kept*, altamente frequente, se mantém, pois é fortalecida pelo uso. A representação de formas frequentes é, portanto, armazenada de forma mais robusta. Esse tipo de generalização de regras pode acontecer na fala de indivíduos desenvolvendo uma LNN: padrões da LN são facilmente transferidos para a LNN. As transferências fonético-fonológicas são um exemplo típico. Isso porque, em termos de plasticidade neural, o que vivenciamos nos estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo não ocorre nos estágios iniciais da aquisição de uma segunda língua. A explicação para esse comprometimento da plasticidade é justamente a existência de uma LN, a L1 que, segundo N. Ellis (2007, p. 84), fideliza a si a nova língua; por conseguinte, “formas pouco salientes podem ser bloqueadas pela experiência anterior na L1”⁶⁸.

Outro aspecto da alta frequência de uso é o efeito redutor (Bybee, 1999, 2006). Isso implica dizer que palavras altamente frequentes são mais facilmente reduzidas. O que isso significa? A alta frequência de uma estrutura está relacionada à automação da produção: uma estrutura é tão frequente que é produzida automaticamente e isso favorece a redução fonética de sua forma. Conseqüentemente, ocorrências altamente frequentes guardam o efeito de conservação, logo serão armazenadas e acessadas com maior facilidade e rapidez. A frequência, portanto, tem efeito sobre a estocagem (armazenamento) em memória (Bybee, 1999, 2006, 2016).

Para falar desse efeito redutor, Bybee dá o exemplo da redução da forma *don't* que aparece na expressão altamente frequente *I don't know* (ver também Bybee, 2006, 2016). O que acontece com a forma negativa é: ocorre a redução da vogal tônica para um *schwa* quando é precedida de pronomes sujeito (*I, we...*) – sendo *I* o pronome mais frequente na estrutura PRON + *don't* –, quando ocorre com um grupo de verbos de alto uso, como *know, have, want, care, mean, like* e *feel* (Bybee, 1999, p. 223, citando estudo anterior: Bybee e Scheibman, 1997). Ocorre também a redução do /d/ para um *flap* [ɾ] ou ocorre o apagamento (em alguns casos, também em contextos de alta frequência). Uma expressão como *I don't know* tornou-se uma unidade autônoma de armazenamento e processamento, uma estrutura que, por ser tão frequente, é processada como única. Em suma, o processamento da forma PRON+*don't*+verbo como uma unidade única leva à redução. A importância do processamento para a fonologia e gramática está aí (Bybee, 1999, p. 223-224).

⁶⁸ “... forms of low salience may be blocked by prior L1 experience ...”

EMERGÊNCIA - Uma visão emergentista de língua assume que a estrutura da língua se baseia em padrões reais de seu uso – portanto emerge da forma como a percepção e a memorização da experiência linguística são categorizadas (Bybee, 1999, 2016), não em padrões pré-estruturados. Por isso, continua Bybee (1999, p. 215), regularidades fonológicas também são emergentes pelo fato de serem o resultado de "aspectos da fala e do pensamento"⁶⁹ – unidades da fonologia são emergentes. Por conseguinte, variam de acordo com a natureza da experiência e as demandas da comunicação. Ao falar da representação fonológica de itens lexicais, Bybee (1999, p. 230 e 232) diz que sílabas e segmentos “emergem da natureza inerente da organização dos gestos para a articulação”⁷⁰ e que o “material fonético ou gramatical/semântico”⁷¹ determina “as diferenças nas estruturas emergentes”⁷².

Falar em emergência implica levar em consideração estruturas influenciadas pelo uso que afetarão a língua. Os fatores tempo e gradiência são fundamentais para se aceitar e compreender esse processo: as estruturas – sejam da ordem do léxico ou da frase – vão se estocando na memória do falante à medida que são usadas. Estruturas frequentes serão mais rapidamente armazenadas, mais facilmente acessadas e mais suscetíveis ao automatismo que gera reduções. As menos frequentes se mostrarão mais resistentes a influências (pressões) do contexto linguístico, se entrincheirarão e, como estamos falando de uma língua em desenvolvimento que é dinâmica, complexa, aberta a influências do contexto de uso, essas formas resistentes poderão vir a deixar de ser.

IMITAÇÃO - Há que se admitir que a criança processa seus padrões a partir de modelos do adulto e que carrega intenção imitativa. Isso não significa que ela consiga imitar. A imitação também é prática e não poderia existir sem que houvesse a fala da criança (Slobin, 1980[1979]). Estudos de Piaget sobre a imitação revelaram que a criança consegue construir representações de acontecimentos vividos e retê-las na memória (Slobin, 1980[1979]). Para além do ato de imitar, deve-se considerar também a nossa capacidade natural (não necessariamente consciente) de replicar o que percebemos (Perozzo; Kupske, 2021).

ATENÇÃO - O desenvolvimento de uma língua – seja LN ou LNN – está entremeado de operações cognitivas; a atenção é uma delas. Falo da atenção que é dedicada a novos itens da

⁶⁹ “... *aspects of speaking and thinking*”.

⁷⁰ “... *emerge from the inherent nature of the organization of gestures for articulation*”.

⁷¹ “... *phonetic material or grammatical/semantic material*”.

⁷² “... *the differences in the emergent structures*”.

língua que demandam o foco para que sejam percebidos e compreendidos.

Prestamos atenção a uma coisa por vez (Dehaene, 2020; Slobin, 1980[1979]) e fazemos isso executando um princípio básico de interpretação ativa dos sinais de fala (Slobin, 1980[1979]). O autor faz referência a Bates (1977 apud Slobin, 1980[1979]), que vê na atenção (e também na memória) pré-requisitos cognitivos para o desenvolvimento comunicativo. Afirma que a linguagem está “encaixada numa rede complexa de capacidades cognitivas” (Slobin, 1980[1979], p. 117). Logo a linguagem existe porque existe cognição; porque nela está contemplada, entre outras capacidades cognitivas, a atenção.

A atenção está relacionada à memória de trabalho⁷³: onde a criança, ou outro aprendiz, consegue manipular a informação (Baddeley; Eysenck; Anderson, 2020). Sem atenção, essa manipulação não é possível e, por consequência, não há aprendizagem.

PALAVRA – As teorias baseadas no uso veem na experiência do indivíduo com a língua(gem) a fonte da aquisição (Bybee, 2001, 2006, 2008; Kupske, 2009). A palavra ocupa o centro dessa experiência quando é vista como o lócus da linguagem, por meio da qual a aquisição acontece (Kupske, 2009, citando Bybee, 2001 e Cristófar-Silva, 2006, dentre outros). Esse status é sustentado pela Fonologia de Uso (Bybee, 1999, 2001, 2006, 2008). Essa teoria explica a formação da gramática – incluindo-se aí a criação ou a eliminação de estruturas guiadas pelo uso ou a falta dele. Por essa razão, a palavra de alta frequência de uso (léxico forte) tende a apresentar redução fonológica ou se gramaticalizar (Bybee, 1999, 2006). O que se vê é que são as palavras que carregam em si padrões morfológicos e fonético-fonológicos que, juntamente com outras palavras na frase, carregam padrões sintáticos.

Esses fenômenos envolvendo a palavra caracterizam e modulam a língua sendo desenvolvida por meio da experiência de uso.

MEMÓRIA – Darei aqui maior atenção a mais essa operação cognitiva envolvida no desenvolvimento de uma língua: a memória (Bybee, 1999, 2016; Lima-Hernandes; Oliveira; Ciocchi-Sassi, 2020; Slobin, 1980[1979]; Souza, 2021). A memória “acomoda as representações mentais que dão suporte ao uso da língua”, a exemplo da execução de rotinas motoras, como a articulação de sons da língua(gem), que se dá implicitamente (Souza, 2021, p. 42).

⁷³ Muitos autores não consideram memória de trabalho como memória de fato, é um gerenciador. A memória de trabalho (que se comunica a todo momento com a de longo prazo) acessa o que está em estoque para gerenciar a ação (Izquierdo, 2010).

O papel da memória está relacionado à prevalência do tipo de conhecimento linguístico armazenado pelo aprendiz. Se esse conhecimento se deu predominantemente de forma tácita/implícita/inconsciente, será acessado automaticamente na memória (Souza, 2021). Se, pelo contrário, contrário até ao que defendeu Krashen, como destaca Souza (2021, p. 42), o conhecimento é basicamente explícito/consciente, o processamento linguístico na L2 dependerá “do acesso eficiente” à organização linguística da língua adicional. A partir do que é percebido e compreendido, a memória atua no armazenamento da nova informação – que pode se tornar conhecimento na língua. Como visto anteriormente, a memória é mais uma das capacidades cognitivas que possibilitam a existência da linguagem (Slobin, 1980[1979]).

Fazendo uma relação com a discussão, na Seção 3, da aquisição da língua(gem) pela criança, podemos ver o papel da memória nesse processo. Trata-se da supergeneralização do passado regular (como em “*goed*” para *went*) depois de a criança já ter produzido a flexão irregular. Elas precisam memorizar que uma determinada forma significa o passado de um determinado verbo, construindo, a partir daí, não regras, mas esquemas cognitivos (Bybee; Slobin, 1982; Albano, 1990).

Ao se falar em memória, tinha-se em mente o “espaço” de armazenamento permanente onde o conhecimento é estocado a longo prazo (Souza, 2021)⁷⁴ – conhecida na Psicolinguística como memória semântica, onde armazenamos linguisticamente as experiências (Slobin, 1980[1979]). Palavras são armazenadas na memória juntamente com aquelas com as quais partilha semelhanças fonético-fonológicas e semânticas – a exemplo de *happy* (feliz) e *happiness* (felicidade) – e dizem respeito justamente àquilo que foi possível ao usuário perceber e, posteriormente, produzir (Bybee, 1999, p. 224).

Como se vê, a cognição caminha em paralelo com a experiência. Por isso a gramática, mesmo a do adulto, não é fixa ou estática, ela pode mudar com a experiência (Beckner et al., 2009, citando MacDonald e Christiansen, 2002; Sankoff e Blondeau, 2007; Wells, Christiansen, Race, Acheson e MacDonald, 2009; Kupske, 2016). Os autores complementam: a gramática de um falante permanece sendo moldada por suas interações ao longo de toda a vida. Nesse processo contínuo, a frequência de uso (de palavras e frases) é um fator determinante para mudanças no âmbito fonético-fonológico; leva à automatização e redução fonológica. No âmbito lexical, leva ao entrincheiramento (Souza, 2021)⁷⁵ em itens individuais (Bybee, 1999).

⁷⁴ Hoje, estuda-se também a memória de trabalho (de curto prazo) (Lima-Hernandes; Oliveira; Ciocchi-Sassi, 2020; Souza, 2021). A memória de trabalho nos permite realizar operações mentais em tempo real; ela medeia os estímulos que recebemos do ambiente e os que estão armazenados na memória de longo prazo, possibilitando a compreensão desses estímulos e a ação responsiva (Souza, 2021).

⁷⁵ Formas linguísticas entrincheiradas possuem força e são mais difíceis de sofrerem mudanças.

Da mesma forma que estruturas da língua podem ser preservadas na língua em uso, elas podem ser enfraquecidas e eliminadas. Como diz a autora, o “uso é cíclico dentro do sistema cognitivo de armazenamento e processamento da língua do usuário”⁷⁶ (Bybee, 1999, p. 213).

A estrutura da língua é “fundamentalmente moldada por habilidades cognitivas pré-existentes”⁷⁷ (Beckner et al., 2009, p. 17). E, porque a língua(gem) emerge da interação social, ela é muito mais uma “adaptação cultural à mente humana do que o resultado da adaptação do cérebro aos processos naturais da gramática da língua”⁷⁸ (Beckner et al., p. 18, a partir de Christiansen, 1994; Deacon, 1997; Schoenemann, 2005; Christiansen; Chater, 2008).

Concluo esta discussão, aqui, valendo-me de Beckner et al. (2009) que, também ao concluir seu artigo, resumem os elementos fundamentais da língua(gem), seu uso e a cognição humana aí envolvida. Afirmam:

Cognição, consciência, experiência, personificação, cérebro, individualidade, interação humana, sociedade, cultura e história estão inextricavelmente entrelaçados de maneiras ricas, complexas e dinâmicas na linguagem. Tudo está conectado. No entanto, apesar dessa complexidade, apesar de sua falta de governo, em vez de anarquia e caos, há padrões em todos os lugares. Padrões linguísticos não são preestabelecidos por Deus, genes, currículo escolar ou outra política humana. Em vez disso, são emergentes — padrões sincrônicos de organização linguística em inúmeros níveis (fonologia, léxico, sintaxe, semântica, pragmática, discurso, gênero etc.), padrões dinâmicos de uso, [...] padrões de desenvolvimento ontogenético na aquisição da linguagem pela criança [...]”⁷⁹ (Beckner et al., 2009, p. 18).

A reunião desses diversos fatores, a valorização de dados empíricos que divergem daqueles medianos ou generalizáveis são abarcados sob a ótica complexa. O que vai balizar toda a teoria da complexidade é exatamente o fato de que usar a língua é o que importa, é o que vai fazer emergir seus padrões de uso.

4.3 PROCESSAMENTO DE DOIS SISTEMAS LINGUÍSTICOS EM UM CÉREBRO ÚNICO

⁷⁶ “*use is cycled through the cognitive storage and processing system of the language user*”.

⁷⁷ “*... fundamentally molded by the preexisting cognitive abilities, ...*”

⁷⁸ “*... cultural adaptation to the human mind, rather than the result of the brain adapting to process natural language grammar*”.

⁷⁹ “*Cognition, consciousness, experience, embodiment, brain, self, human interaction, society, culture, and history are all inextricably intertwined in rich, complex, and dynamic ways in language. Everything is connected. Yet despite this complexity, despite its lack of overt government, instead of anarchy and chaos, there are patterns everywhere. Linguistic patterns are not preordained by God, genes, school curriculum, or other human policy. Instead, they are emergent—synchronic patterns of linguistic organization at numerous levels (phonology, lexis, syntax, semantics, pragmatics, discourse, genre, etc.), dynamic patterns of usage, ...ontogenetic developmental patterns in child language acquisition, ...*”

Falar em desenvolvimento de línguas hoje é estar aberto à discussão sobre bilinguismo, a experiência cognitiva de maior intensidade já conhecida (Bialystok, 2017). O amplo campo de estudos sobre a ASL e aprendizagem de LNNs alimentou durante décadas a polarização de opiniões e conceitos que mantinham de um lado o aprendiz (também chamado de adquirente) e do outro a nova língua a ser alcançada. Olhar para esse aprendiz sob a ótica bilíngue é, primeiramente, abandonar os extremos: o padrão nativo, a interferência e o erro, a proficiência, o sotaque de estrangeiro, entre outros fatores.

A discussão que quero propor aqui busca considerar os fenômenos que são desencadeados quando um indivíduo está em contato com dois sistemas linguísticos. Isso posto, interessa aos estudos sobre o bilinguismo saber como duas (ou mais) línguas atuam na mente do indivíduo, como se dão suas representações, inter-relações e ativação (Souza, 2012) em um cérebro fortemente estimulado pela experiência cognitiva intensa do bilinguismo (Bialystok, 2003[2001]).

4.3.1 Bilinguismo

As discussões no campo do bilinguismo avançam na amplitude do olhar lançado sobre a LNN, a qual deixa de ser o objeto da observância de manifestações linguísticas imperfeitas se comparada à LN do aprendiz ou à L2 enquanto L1 dos seus falantes nativos. Destaco aqui o trabalho de Souza (2012) que investiga como o conhecimento da L2 pode afetar a performance na L1: os resultados de seu estudo mostram que as mudanças na performance da L1 entre os bilíngues fluentes são uma evidência do efeito da L2 sobre o processamento da L1. O agir dos sistemas linguísticos por meio do indivíduo-aprendiz revela a “complexidade cognitiva do uso” da L2 pelo indivíduo bilíngue e isso se manifesta na “variabilidade” da sua produção, se comparada à produção de um monolíngue para quem essa L2 é sua LN (Souza, 2021, p. 149).

Essas questões, segundo Souza (2021), enfatizam aspectos da aquisição mais significativos para o construto teórico do desenvolvimento de LNN do que as discussões sobre as diferenças entre os sistemas. Ele está falando dos processos cognitivos que resultam no “processamento da linguagem por bilíngues” (Souza, 2021, p. 149).

A definição do termo, assim como suas ideias basilares, não é consensual (Bialystok, 2003[2001]; Megale, 2005; Butler; Hakuta, 2006[2004]; Flory; Souza, 2009). Mas há uma concordância, em termos gerais, de que o bilíngue é o indivíduo que fala/possui duas línguas (Megale, 2005). Ao longo de décadas, a definição do fenômeno foi distanciando-se do determinismo original para alcançar o sentido amplo e flexível que tem hoje. Leite e

Weissheimer (2013) apresentam um breve resgate de perspectivas distintas sobre o bilinguismo. Após a concepção bloomfieldiana de ‘bilíngue ideal’ (aquele que possui capacidade igual – controle nativo – nas duas línguas), registrou-se um salto, três décadas mais tarde, com a defesa de Macnamara (1967, p. 60) de que bilíngue é a pessoa que “possui pelo menos uma das habilidades linguísticas, ainda que a um nível mínimo, na segunda língua”⁸⁰ (ver também Leite; Weissheimer, 2013, p. 420). Dessa forma, acrescenta Macnamara (1967), um falante que consegue ler em outra língua, mesmo que pouco, pode ser considerado bilíngue.

Apesar do novo olhar para o fenômeno, a crítica à noção de bilíngue que não se enquadre em um padrão funcional (Lamendella, 1977), que esteja aquém do domínio de duas línguas (Saunders, 1988, citado por Paula; Bullio; Bueno, 2014) ainda perdura. Contudo o pensamento original de Macnamara (1967), seguido por Mackey (1976 apud Vasseur, 2012[2006]), propicia o enriquecimento da discussão sobre os níveis de bilinguismo e, conseqüentemente, o que vem a ser um indivíduo bilíngue.

Em consonância com Macnamara (1967) e Mackey, em obra de 1976, Vasseur (2012[2006]) fala da necessidade de termos uma concepção aberta de bilinguismos, nos moldes defendidos por Mackey, a qual se mostra sensível à existência de níveis de bilinguismo (Souza, 2012, 2021). Esse posicionamento vai de encontro à visão fechada de bilíngue nos moldes de Bloomfield, prevalecente nos anos 1930, como vimos. Mackey (1976), nas palavras de Vasseur (2012[2006], p. 102),

[...] propunha chamar *bilíngue* a toda situação que correspondesse ao encontro de duas línguas, e falar em *bilinguismo* quando um locutor fosse levado a falar uma outra língua que não a sua, qualquer que fosse seu nível de competência (grifos do autor).

Com esse mesmo modo de pensar, Vasseur (2012[2006], p. 102) afirma que “todo locutor que aprende uma língua estrangeira entra em situação de bilinguismo”; ele seria o que a autora chama de bilíngue *emergente* (grifo da autora)⁸¹. Reconhecer a existência desse nível emergente é crer que há bilíngues funcionais (igualmente fluentes nas duas línguas que usam), mas também há os menos funcionais (apresentando níveis de proficiência distintos nas duas línguas que usam). Qualquer nível de proficiência em uma LNN, mesmo que seja em um nível

⁸⁰ “[...] possess at least one of the language skills even to a minimal degree in their second language”.

⁸¹ Para uma leitura sobre diferentes definições de bilinguismo, consultar: HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Os autores estabelecem seis dimensões que devem ser consideradas para tais definições: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural.

rudimentar e não produtivo, é um nível de bilinguismo. Essa outra língua, independentemente do nível de desenvolvimento, está estocada na memória do falante, juntamente com todas as outras experiências linguísticas, ela não é apagada. Dessa forma, considerando a amplitude do termo bilinguismo hoje, se um indivíduo faz uso da LNN, mesmo com baixo nível de produção, ele é bilíngue (Souza, 2021).

Vasseur (2012[2006]) diz que “nos primeiros momentos” da aprendizagem de uma L2, não se pode considerar que o aprendiz apresente uma competência igual à sua competência monolíngue. O que se faz necessário de fato é que a competência do aprendiz seja valorizada. Em contrário, não levar em consideração a existência de uma competência bilíngue é nos impelir a ver o aprendiz como “alguém que não sabe (ainda) perfeitamente a L2” (Vasseur, 2012[2006], p. 102). Perde-se de vista a importante perspectiva de desenvolvimento do aprendiz: o desenvolvimento de uma competência bilíngue e de uma competência bicultural.

Eu complemento esse pensamento com a seguinte ideia: os estágios principiantes da produção de um aprendiz são específicos desse estado de competência bilíngue que não pode se equiparar à competência na LN do aprendiz e tampouco à competência dos falantes nativos da língua que ele aprende como LNN. Há que se enxergar que a partir do momento em que um aprendiz entra em contato com outra língua e se envolve em interações reais⁸² de comunicação em que tal língua esteja presente – independentemente do nível – a sua competência linguística não é mais unicamente monolíngue. Esse aprendiz passou a ter contato, em uma dinâmica interacional, com dois sistemas linguísticos. A depender dos estímulos e motivações ou necessidades presentes no contexto da interação, esse aprendiz já está exposto a duas línguas e as estruturas que já foram adquiridas e aprendidas poderão ser usadas em sua fala espontânea. A competência desse falante-aprendiz é, portanto, bilíngue.

O fato inegável é que o bilinguismo é um fenômeno complexo (Bialystok, 2003[2001]; Paula; Bullio; Bueno, 2014), dinâmico e mutável, posto que sua capacidade – de emergente a proficiente – depende do uso que fazemos das línguas. Como resumem Butler e Hakuta (2004, p. 114): é “um comportamento linguístico, psicológico e sócio-cultural complexo com aspectos multidimensionais”⁸³ (ver também Megale, 2005). Qualquer que seja o prisma – maior ou menor domínio – estamos falando da exposição a duas ou mais línguas. Paula, Bullio e Bueno (2014) especificam: exposição regular a duas línguas concomitantemente ou consecutivamente

⁸² Refiro-me a ‘real’ aqui como relativo ao cotidiano, sem a criação de situações/cenários/contextos fictícios. A ‘interação real’ diz respeito a uma situação comunicacional genuína, vivenciada durante a interação entre instrutores e crianças no ambiente da creche.

⁸³ “... *bilingualism is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multi-dimensional aspects*”.

desde bem cedo.

A falta de acordo acerca da definição do termo continua. Desde o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como lembram Leite e Weissheimer (2013, ver também Vian Jr; Weissheimer; Marcelino, 2013; Paula; Bullio; Bueno, 2014), vemos autores tratarem o tema de formas diversas e isso demonstra a complexidade de se definir o fenômeno: desde uma perspectiva social e discursiva a uma visão mais complexa que agrega à definição uma carga não só linguística e social, mas também cognitiva (citando Mello, 1999; Grosjean, 2003; Zimmer, 2008). Paula, Bullio e Bueno (2014, p. 115) revelam haver um consenso acerca do fenômeno ‘aquisição bilíngue’: “aquisição de duas ou mais línguas na infância”. Contudo ratificam a não concordância quanto às várias situações ou contextos em que o bilinguismo possa acontecer, assim como à categorização do fenômeno. Acrescento aqui o fator idade em que o fenômeno do bilinguismo pode ser inaugurado na vida de um falante.

A maioria dos bilíngues “adquiriu suas línguas em vários momentos durante a sua vida e raramente são igualmente fluentes nelas; muitos falam uma de suas línguas pior que a outra (e muitas vezes com sotaque) e muitos só podem ler ou escrever em uma das línguas que falam”⁸⁴ (Grosjean, 1994, p. 1, apud Paula; Bullio; Bueno, 2014, p. 115, tradução das autoras). O bilinguismo pode ocorrer em qualquer nível e ser desencadeado por razões diversas: de migrações a relações comerciais e casamentos (Grosjean, 2003). Acrescento a essa lista o desenvolvimento de uma LNN no contexto dominante da LN.

Do ponto de vista cognitivo, indivíduos bilíngues são capazes de moverem-se do “cenário comunicativo” de uma das suas línguas para outro em que a outra língua seja demandada, aparentemente sem dificuldades, devido à sua capacidade de “separar” as duas línguas na fala, inibindo uma enquanto usa a outra (Souza, 2012, p. 220). Essa capacidade de acessar duplamente os dois sistemas e também a integração das duas línguas é parte do que Souza (2012, p. 221) chama de “ser bilíngue”. Essa concepção bem caracteriza a assertiva de Leite e Weissheimer (2013, p. 421): “o bilinguismo é um fenômeno multifacetado”.

Bilíngues dificilmente desenvolvem a mesma fluência em ambas as línguas justamente por as usarem em contextos diferentes e com propósitos diferentes (Grosjean, 2003). A contribuição de Grosjean (1989, 2003) para os estudos na área do bilinguismo reforça a necessidade de se perceber que bilíngues não são iguais a nativos, são falantes “únicos” que usam suas línguas com propósitos e com pessoas diferentes, como já vimos. Além disso,

⁸⁴ “... acquired their languages at various times during their lives and are rarely equally fluent in them; many speak one of their languages less than the other (and often with an accent) and many can only read or write one of the languages they speak ...”

guardam consigo a especificidade de dificilmente apresentarem fluência idêntica nas duas (ou mais) línguas que falam (Grosjean, 2003; Leite; Weissheimer, 2013). Ainda que seu domínio sobre as línguas não seja idêntico (Souza, 2021), a sua capacidade de reestruturação dessas línguas lhes garante o status de bilíngue (Grosjean, 2003).

Essa desvinculação da prerrogativa de competência coincidente nas línguas marca muito bem o posicionamento de Grosjean (2003) de que bilíngues não são uma soma de dois monolíngues; bilinguismo não é a soma de uma língua a outra. Os bilíngues são, sim, falantes específicos que alcançaram um nível de habilidade comunicativa no patamar da dos monolíngues, só que uma competência diferente: ela é individual, pessoal, imprevisível. Nessa entrevista, Grosjean (2003) afirma que bilíngues são falantes-ouvintes totalmente competentes e que desenvolveram uma competência comunicativa equivalente à dos monolíngues, porém diferente em natureza. Por esta razão, a avaliação do bilíngue não deve se dar por cada língua separadamente, uma vez que ambas são frequentemente usadas simultaneamente. Tal posicionamento, no meu modo de pensar, defende uma competência bilíngue que não é abalada/questionada em virtude da não equiparação dos níveis de domínio/fluência/proficiência das duas línguas. O que está em jogo sob o olhar de Grosjean é uma noção de domínios de uso (mais do que a noção de competência) e de *total language repertoire* para a definição das competências do bilíngue que, a meu ver, perdura até hoje.

Corroborando as ideias de Grosjean (2003), as autoras Leite e Weissheimer (2013) afirmam que o sujeito bilíngue não precisa do domínio nativo das línguas para se comunicar. Durante o processamento, o bilíngue pode vivenciar ondas de ativação e desativação das línguas que fala (Grosjean, 2003). Crianças que precocemente adquirem duas línguas experimentam um sistema onde duas línguas atuam e somente depois começam a separar o léxico e a gramática de cada uma. Ou a interação entre ambas se manifestará de forma perene na fala do indivíduo.

As representações linguísticas de um bilíngue são diferentes das de um monolíngue; elas não refletem a LN e tampouco refletem a LNN desse falante (Souza, 2012); além disso, a LN do bilíngue é também diferente da de um monolíngue (Souza, 2021). Estamos falando, por exemplo, da tolerância a certas estruturas que não são características de qualquer das línguas do falante bilíngue: aceitar a eliminação do sujeito sendo falante de línguas em cuja sintaxe a marcação do sujeito é mandatória, como ocorre no inglês e no francês (Cook, 1996, ver também Souza, 2012), é um exemplo, além de outros estudos na área do léxico, fonologia e pragmática, que evidencia a ativação de uma das línguas durante o processamento da outra (ver Cook, 1992, 1996). Os resultados desses estudos são uma evidência, do ponto de vista neurolinguístico, de que há uma convergência das áreas cerebrais no cérebro bilíngue para o processamento da LN

e da LNN (Souza, 2012, citando Abutalebi, 2008). Como afirma Souza (2021, p. 154-155):

Se pudermos interpretar que a convergência de áreas de atividade neural no cérebro humano reflete a alocação de um conjunto de recursos cognitivos de uma mesma natureza, este tipo de relato pode indicar que os componentes neurocognitivos em ação no uso de L1 e L2 são em grande parte os mesmos, sugerindo ao menos um sistema de processamento unificado.

O que se deve ter em mente, segundo o autor, é que, ainda que o processamento da LN e da LNN seja cognitivamente semelhante, não obteremos, por parte de um indivíduo bilíngue, o mesmo tempo de resposta a uma determinada tarefa que um monolíngue tanto da L1 quanto da L2 possa apresentar.

4.4 A INTERAÇÃO CONSTANTE ENTRE AS LÍNGUAS NO CONTEXTO BILÍNGUE

Que a LN pode exercer influências profundas sobre as representações linguísticas da LNN em todas as suas dimensões de uso, desde a forma ao significado (Souza, 2012, em comentário sobre Odlin, 1989 e Jarvis; Pavlenko, 2007), não é uma novidade. Estudos na área da ASL e do bilinguismo já há muito constataram isso. Como afirma Souza (2012, p. 225), “um usuário de segunda língua trará sua L1 ou língua dominante para a sua performance na L2”⁸⁵.

Outrossim, os estudos mais recentes na área buscam investigar os efeitos da LNN sobre a LN; o estudo do próprio Souza (2012) é um exemplo além de outros na área do atrito linguístico e nomes como Schmid (2011), Kupske (2016, 2017b, 2019, 2021), Schmid e Köpke (2007), Köpke (2007), Schereschewsky, Alves e Kupske (2017, 2019) são algumas das poucas referências na área. Os estudos em atrito vêm abalar a noção de plena estabilidade das primeiras línguas, como se acreditou ser verdade por décadas de estudos sobre a aquisição de LNNs (Souza, 2012, citando Pavlenko, 2000; Pavlenko e Jarvis, 2002; Schmid e Köpke, 2007); desta forma, assim como a LNN pode sofrer modificações e influências de outro sistema linguístico, também pode a LN. Nessa mesma linha, Kupske (2021) claramente explicita que essa influência mútua pode ocorrer independentemente do nível de proficiência do falante/aprendiz e que, portanto, como as recentes pesquisas apontam, as trocas e transferências de informações entre suas línguas é multidirecional.

Quando pensamos em duas línguas e um único cérebro, duas línguas e um único indivíduo não se deve pensar em língua 1, língua 2 e uma língua intermediária – que teria um ponto de partida e um de chegada. É de fato um sistema gramatical único, uma grande língua, que reflete

⁸⁵ “... a second language user will bring his or her first or dominant language to his performance in the L2.”

a interação entre ambas. Conseqüentemente, não há um padrão a ser alcançado, formas mescladas/fundidas são esperadas e a LN, também sofrendo influência da LNN, não será mais a mesma (está aí a noção do atrito). A língua do indivíduo bilíngue (ou multilíngue) é, por natureza, inter-relacionada (Souza, 2021). O que está em jogo é o acesso a cada um dos padrões das línguas que o bilíngue fala, pois, ainda que eu trabalhe com os padrões de cada subsistema, a sua gramática mental é uma só. O que acontece é a soma, a agregação das línguas disponíveis para o/no uso.

Na perspectiva do falante bilíngue, não há a noção de extremos (onde se posicionam de um lado a LN e do outro a LNN) ou de formas “errôneas” que devam ser superadas, muito menos a de que uma língua interfira na outra, mas há sim a noção de que as duas (ou mais) línguas se influenciarão continuamente pois estão em constante interação no cérebro do falante (Souza, 2012, 2021).

Está claro que o bilinguismo é um estado constante (Vasseur, 2012[2006]), um continuum que varia de indivíduo para indivíduo em proporções distintas (Macnamara, 1967); é o produto da aquisição de L2, para usar os termos de Souza (2021). Essa natureza contínua não é questionada e ela reforça a noção dinâmica de níveis: de onde o indivíduo está, ele pode passar a outro nível – mais alto ou mais baixo – de fluência na língua a depender do uso. Nesse continuum, ocorrências marcadas por transferências, formas mescladas translíngues, constituirão a dinâmica da comunicação bilíngue. As línguas com as quais esses falantes estiverem em contato estarão em constante interação e, portanto, influenciando-se mutuamente.

Também interessado na dinâmica da interação entre línguas, Souza (2012, 2021) aborda o conceito da multicompetência pautando-se no linguista britânico Vivian Cook, quem primeiro postulou o conceito discutindo-o ao longo dos anos 1990 (em Cook 1991, 1992 e 1996) e a partir dos anos 2000 (em Cook, 2003 e 2016). Na visão de Souza (2012; 2021), o quadro teórico que unifica as influências translíngüísticas tanto da LN para a LNN como da LNN para a LN é o conceito de multicompetência ou do “estado composto de uma mente com duas gramáticas”, como, primeiramente, definiu Cook (1991, p. 112 apud Souza, 2012, p. 221). Esse estado composto diz respeito ao estado do conhecimento linguístico do bilíngue. Em razão disso, Souza (2012) afirma: bilíngues são multicompetentes; e a LNN, por si só, já é uma expressão de multicompetência (Souza, 2021).

Um princípio norteador desse conceito é o de que, na experiência de aquisição e de uso de dois ou mais idiomas, os sistemas se reestruturam, influenciando-se ‘interlingüisticamente’ de forma recíproca – os estados de multicompetência resultam de interações dinâmicas e contínuas entre as representações de ambas as línguas (Souza, 2021). O autor ainda

complementa: esse sistema de representação linguística é “diferenciado do estado monolíngue da L1 e da L2” (2021, p. 146). Quero aqui me ater a esse princípio de que as duas línguas em uma mente bilíngue “são integradas em algum nível de representação”⁸⁶ (Souza, 2012, p. 234).

Vasseur dá espaço em seu artigo a reflexões suscitadas por George Lüdi e Bernard Py (1994 apud Vasseur, 2012[2006], p. 103), sobre o “falar bilíngue”. Esse falar se caracteriza pelo “emprego alternado das duas línguas” e pela presença de “formas mistas” ou formas “marcadas pela L1”. Aqueles dois autores explicitaram que o bilinguismo não é passageiro e tampouco uma transição entre “duas fases de unilinguismo” (Vasseur, 2012[2006], p. 103)⁸⁷, como ainda se pensa ser a interlíngua até hoje. O que fica evidente é que o bilinguismo é um estado de competência. Esse estado pode evoluir com a experiência ao longo do tempo ao ponto de tornar o falante um bilíngue funcional (um bilíngue de alta performance), ou não (que se destaque aqui que os indivíduos bilíngues de que tratam Lüdi e Py são imigrantes).

O questionamento que, segundo Souza (2021, p. 152), deve ser encarado por todos nós da área é: “[...] há evidências suficientes de que a L1 de bilíngues e de monolíngues sejam distintas”? Os resultados de estudos em contextos de imersão (bilíngues do PB/do russo/do francês e do inglês, residentes nos EUA, mas mantendo a L1 dominante; e também estudos onde a L2 era dominante) constituem-se parte dessas evidências. O autor faz referência aos achados de estudos seus: Souza, em 2012, e Souza e Oliveira, em 2011, em que bilíngues do PB e do inglês demonstram maior tempo de processamento em tarefa de leitura ao se depararem com uma estrutura típica do inglês, mas que se torna anômala em PB (“*The general marched the troops...*” e “O general marchou as tropas...”) comparados a monolíngues do PB que reconheciam tal estrutura como anômala mais rapidamente, pois seu sentido em PB geraria “O general fez as tropas marcharem...”. Outro estudo mencionado é o de Pavlenko e Jarvis, de 2002, em que bilíngues do russo e do inglês usam orações em russo com complemento verbal com verbos intransitivos no russo e que, contrariamente, são transitivos no inglês⁸⁸. Resultados como esses revelam que a L1 do bilíngue é diferente da do monolíngue. Essas experiências linguísticas bilíngues (com bilíngues de alta performance) são compatíveis com a noção de multicompetência (Souza, 2021). O próprio Souza nos apresenta uma outra pergunta bastante instigante principalmente para os professores de inglês como LNN (meu caso): essa mesma noção de multicompetência se aplica aos aprendizes de LNNs no Brasil, tendo iniciado o

⁸⁶ “... are integrated at some level of representation”.

⁸⁷ Para a forma “unilinguismo” de Vasseur (2012[2006]), uso monolingüismo.

⁸⁸ Por pressão da falta de espaço, mencionei aqui rapidamente alguns dos trabalhos citados por Souza (2021) para que o leitor tenha uma noção dos achados nesses estudos. Para mais detalhes, ver Souza (2021, p. 152-158).

contato com a segunda língua após a primeira infância e com parte da aprendizagem ocorrendo em contextos instrucionais?

Instigada por essas questões, sou levada a fazer meu próprio questionamento: o contexto de desenvolvimento do inglês-LNN pelas minhas crianças, que estão na primeira infância e não são bilíngues funcionais, constitui-se, da mesma forma, um contexto compatível com a noção de multicompetência? Em outras palavras, seriam minhas crianças multicompetentes já que não são altamente fluentes?

Segundo Vasseur (2012[2006]), o uso discursivo das línguas – que associa as línguas na comunicação bilíngue para gerenciar sentidos e trocas – é o embrião da competência bilíngue. Os indivíduos envolvidos na comunicação bilíngue – a interação interlíngue de que trata Vasseur (2012[2006]) – não compartilham uma mesma língua, mas partilham pelo menos duas (a de cada falante) para conseguirem interagir. Esse uso discursivo de que trata a autora associa a LN e a LNN para “elaborar um sentido e administrar a troca (comunicação)”, o que constitui a comunicação bilíngue em si (Vasseur, 2012[2006], p. 105).

No próximo tópico, lançarei meu foco sobre dois fenômenos presentes na experiência bilíngue: a transferência linguística e a translinguagem

4.4.1 Transferência e translinguagem

A transferência é um fenômeno cognitivo que ocorre no nível da gramática das línguas (Leite; Weissheimer, 2013); ela se revela na mistura fonológica, morfológica ou sintática e é inconsciente. A transferência ocupa uma esfera de impacto, de efeito, de uma língua sobre outra (Fernandes, 2001); e, juntamente com o aprendiz, constitui-se um “componente importante do bilinguismo”⁸⁹ (Souza, 2012, p. 225-226).

A noção de transferência (tradicionalmente unidirecional, da LN para a LNN) é mantida nesta tese para mostrar processos bidirecionais de influência entre as línguas do indivíduo bilíngue. Para esse indivíduo, o construto da ‘interlíngua(gem)’ é superado para dar espaço a uma perspectiva dinâmica de ‘translíngua(gem)’, de repertório linguístico. As duas (ou mais) línguas de um falante interagem e influenciam-se mutuamente na cognição, como já discutido. Nessa ‘mescla constante’, inevitavelmente, o indivíduo transfere formas de uma língua para a outra (em todos os níveis) porque os dois sistemas estão ‘coatuando’. Na interação entre as línguas, é esperado que transferências (e até sobreposições) ocorram todo o tempo. Ainda que

⁸⁹ “... *important component of bilingualism*”.

esteja claro que, na cabeça do falante, as duas línguas estejam ‘mescladas’, é necessário analisar e entender como tal ‘mistura’ se dá. E isso se revela nas ocorrências de transferência da LN sobre a LNN, e vice-versa; não porque uma já existia e é lançada sobre a que está em desenvolvimento, mas porque estão juntas.

Souza (2021) relata o trabalho de Dulay e Burt, de 1973, sobre “erros” cometidos por crianças falantes de espanhol adquirindo inglês. No estudo, eles classificam dois tipos de erro: um desenvolvimental e outro por interferência (termo dos autores). O erro desenvolvimental é aquele que ocorre também na aquisição do inglês como LN: a forma *they hungry* é um exemplo; o erro de interferência é aquele que revela a estrutura da LN do falante sobre a LNN que está adquirindo: *they have hunger/hungry* é uma estrutura que revela também a realização em espanhol *ellos tienen hambre*. Além desses erros, Dulay e Burt também encontraram um grupo de erros que chamaram de “únicos”: não verificáveis em qualquer dos contextos de desenvolvimento. A transferência da forma sintática e lexical do espanhol para o inglês é uma indicação de que as duas línguas interagem.

Essas estruturas fazem parte do desenvolvimento linguístico. A linguista aplicada Susan Schachter, nos anos 1990, atribuiu à influência da LN a condição de componente constitutivo do processo de aquisição da LNN; aquela guia (consciente ou inconscientemente) a elaboração e testagem das hipóteses sobre esta (Souza, 2021). As informações explícitas e implícitas do *input* linguístico, que é recebido por meio das experiências de uso da LNN, são processadas mentalmente e variam de indivíduo para indivíduo, completa o autor. Ainda segundo Souza (2021, p. 99), na mente do aprendiz de L2, é provável que “a natureza do conhecimento linguístico” e a sua “arquitetura cognitiva” interajam com “a percepção e o armazenamento em memória dos elementos constitutivos” da LNN. O avanço com a perspectiva cognitivista na linguística ampliou a visão sobre os estudos na área por tanto tempo limitadas pela orientação behaviorista (que não deu conta de explicar a aquisição de LNN). A influência entre línguas é de interesse fundamental para os estudos sobre o desenvolvimento de uma LNN (Souza, 2021).

Representando uma grande resistência no campo de estudos, a agenda cognitiva contrapõe-se à análise contrastiva (Souza, 2021). A carga negativa da noção de interferência foi substituída por uma noção mais realista do processo. A visão clássica e restrita de interlíngua postulava que somente a LNN possuía variabilidade em relação aos padrões nativos, a LN, por conseguinte, permaneceria imutável operando como moduladora. Como vimos, hoje se sabe que a LN sofre influência da LNN (Souza, 2012, 2021; Kupske, 2016).

Paiva (2014, p. 147) faz um destaque pertinente a questões que dizem respeito à influência de uma língua sobre outra, dando exemplos dessa influência nos níveis lexical, fonológico e

sintático. A autora escreve:

Na concepção de De Bot, Lowie e Verspoor (2005, p. 122), todas as línguas que um indivíduo conhece são parte de um sistema dinâmico, logo “é de se esperar que as duas línguas interajam”, o que é facilmente identificado em nossas experiências de aprendizagem. Quando aprendemos uma língua adicional, a interação entre as duas acaba afetando ambas.⁹⁰

Como exemplo da ação do inglês sobre o português, Paiva (2014, p. 147) menciona a grafia e a inserção de itens lexicais daquela primeira sobre a segunda: grafia da palavra “habilidade” sem o H (porque em inglês se escreve *ability*) ou a inserção da interjeição “*oops!*” em *e-mails*. Quanto ao fenômeno inverso, ela complementa: “Traços do português no uso da língua inglesa são ainda mais comuns, como, por exemplo, o emprego de estruturas fonológicas e sintáticas semelhantes ao português” (Paiva, 2014, p. 147). Em outro capítulo de seu livro, ao exemplificar fossilização, a autora refere-se a produções que condizem com o emprego de estruturas fonológicas do PB sobre o inglês. Trata-se da inserção da vogal epentética [i] antes de palavras iniciadas por /s/, como “*speak*” (Paiva, 2014, p. 161). A inserção da vogal [i] conforma a palavra em inglês a um padrão silábico que ocorre em posição inicial no PB (VC): assim, o padrão CCVC, com uma consoante plosiva na posição final (coda silábica), de “*speak*” (atípico no PB) torna-se VC+CVC(V), como [is'pik(i)], podendo ocorrer uma vogal epentética também na coda da sílaba terminada com /k/.

Sobre essas influências, também Souza (2021), citando Odlin (1989), diz que atuam em todos os níveis da organização da língua(gem), do nível semântico-lexical ao discursivo-pragmático. As línguas são “sistemas linguísticos mentalmente representados” (Souza, 2021, p. 97), e as influências entre esses sistemas muito contribuem para os estudos na área do bilinguismo por conta da diversidade de fenômenos a ele relacionados, a exemplo de fenômenos da cognição ligados à gramática, como a diferença de sucesso entre bilíngues e monolíngues na produção de formas linguísticas, e relacionados à percepção e à categorização (ver Souza, 2021, p. 97, citando Jarvis e Pavlenko, 2007).

Como se pode ver, a realidade que se instala quando se desenvolve uma LNN, a aproximação entre essa e a LN do aprendiz, foi e ainda tem sido vista como negativa por décadas. A visão complexa e dinâmica do processo de desenvolvimento de uma LNN evolui no sentido não de negar ou criticar ou menosprezar esses fenômenos que, naturalmente, caracterizam tal processo – a transferência de estruturas de uma língua para a outra, a ocorrência

⁹⁰ A obra que aparece na citação é: DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. **Second Language Acquisition: An Advanced Resource Book**. London: Routledge, 2005.

de desvios de pronúncia ou de sintaxe e de escolha lexical –, mas de reconhecer e compreender o fato inegável de que as línguas exercem influência umas sobre as outras. Portanto usar o termo ‘influência linguística’ evita a associação a um tipo de pensamento que vê a língua do aprendiz como uma língua deficitária/imperfeita que tem que ser equiparada ao padrão da língua alvo/LNN ideal. Aqui, relaciono esse tipo de construção à interação entre as línguas: a LN e a LNN influenciando uma à outra.

Assim, estou concordando com Souza (2012, 2021) e Kupske (2016) que no uso, onde as línguas interagem, a LN influencia a LNN e vice-versa. E, também, concordando com Vasseur (2012[2006]), que tanto a sistematicidade quanto a variabilidade de produções dos aprendizes não se relacionam com a LN e tampouco com a LNN, sendo, portanto, o reflexo dessa interação.

Até aqui, vimos que a influência que uma língua exerce sobre a outra se observa no fenômeno gramatical da transferência linguística que se manifesta morfológicamente, sintaticamente e fonético-fonologicamente. Ao considerarmos a interação das línguas no nível sociocomunicativo, vemos que tal influência se concretiza nos contextos da interação verbal. Estou falando da translinguagem⁹¹, um fenômeno comunicacional de superfície (recurso de comunicação), uma prática social (Wei, 2011) e pode acontecer até conscientemente, como uma alternativa de comunicação por meio dos recursos que estão disponíveis para o falante. A translinguagem diz respeito a todo o conjunto de práticas linguísticas (práticas discursivas múltiplas) (García, 2009; Scholl, 2020) ou de recursos linguísticos múltiplos (Wei, 2011) do indivíduo bilíngue e multilíngue.

Como afirma Vasseur (2012[2006], p. 89): “Todas as produções do aprendiz são manifestações potenciais de sua gramática”. Essa gramática, formada de transferências, pode ser manifesta por meio da translinguagem. Essa noção de formação da gramática por meio do uso explicita a importância que deve ser dada à experiência do falante com a língua. Os fenômenos que ocorrem nos contextos em que mais de uma língua operam fazem emergir padrões específicos.

Apoiar-me no construto teórico da área do bilinguismo me faz buscar a base que preciso para prestigiar os dados de fala das minhas crianças-participantes. Uma base garantida pela virada bilíngue que, como bem afirma Souza (2021), lança por terra o interesse limitante no déficit da performance que condena ao desprezo uma diversidade de fenômenos e fatores

⁹¹ A translinguagem envolve o espaço social onde o indivíduo bi/multilíngue reúne diferentes aspectos da sua experiência, capacidades físicas e cognitivas, diferentes recursos linguísticos e não linguísticos (inclusive o conhecimento de características funcionais de línguas) e os usa para se comunicar. Através da translinguagem, o bi/multilíngue coloca em prática o seu repertório linguístico (ver mais em Scholl, 2020).

inerentes ao uso de uma LNN. Continuando o autor, com a aproximação das áreas da ASL e do bilinguismo, passa-se a prestigiar grupos de aprendizes antes tratados indistintamente nos estudos de ASL: falantes de herança⁹² e crianças que adquirem duas línguas durante a aquisição primária da língua(gem). Essas crianças são expostas à nova língua, ouvem, aprendem o vocabulário e falam da forma que lhes é possível (os dados, na seção de Análise, mostrarão isso).

Souza (2021, p. 160) é muito feliz ao concluir o seu livro expondo o que de mais valioso a virada bilíngue agrega ao amplo campo de estudos sobre LNN: a necessidade de mudar o olhar sobre a experiência dos falantes de L2, focando naquilo que “lhes é acrescido” e deixando de lado o que “eles deixam de ter”. Essa mudança de foco é orientada pela certeza de que a experiência linguística desses falantes é ampliada e não comprometida. O autor ainda deixa bem claro que mesmo que o uso da L2 seja em nível rudimentar, ele amplia o “repertório de habilidades linguísticas e cognitivas dos aprendizes” (Souza, 2021, p. 160).

Creio que, nessa esteira, encontramos formas de pensar o desenvolvimento de uma LNN que nos fazem avançar mais, deixando de lado posturas que privilegiam núcleos em detrimento das periferias, que perpetuam sempre a centralidade linguística: as formas *standard*, gramaticalmente corretas, isentas das interferências externas. Afinal, afirmam Leite e Weissheimer (2013, p. 423), todo falante está propenso a receber influências de outras línguas; e essa influência, sim, “[...] não tem fim, uma vez que aprender uma outra língua é uma tarefa inesgotável e que sempre demanda transformar e renovar o que foi aprendido”.

⁹² Em termos bem simples, trata-se de uma língua do ambiente familiar, que é passada de membros mais velhos para gerações mais jovens; uma língua que não é a LN dominante no ambiente. Seria a língua que avós passam a seus netos, ou que pais passam a seus filhos em um país cuja língua seja distinta da LN da família, por exemplo. Diferencia-se da LN por se desenvolver em um ambiente onde não é a língua dominante, portanto não há uma imersão natural ao longo de seu desenvolvimento. Ver mais em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_de_herança e <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2021/12/29/o-que-e-uma-lingua-de-heranca/>.

5 A FALA INFANTIL EM DESENVOLVIMENTO: PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA⁹³

Esta seção trata de padrões de simplificação já encontrados em estudos na área da aquisição fonológica do PB e do inglês. Partirei dos achados de Teixeira (2009, 2011, 2015, 2020), que traz dados do PB, a LN das crianças do estudo; passarei pelos achados de Ingram (1981, 1986, 1989[1976]), que explora o inglês como LN, a língua sendo desenvolvida como uma LNN pelas mesmas crianças e, por fim, apresentarei os achados de Piper (1984a, 1984b, 1987) acerca da aquisição do inglês-LNN por crianças de diferentes línguas nativas, inclusive o português. O objetivo dessa autora foi descobrir se os padrões usados pelas crianças para simplificar as formas do inglês-LNN se assemelham aos descritos por Stampe (1979) e por Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) para o inglês-LN.

Nesta seção, apresentarei a classificação dos processos de simplificação fonológica que caracterizam a fala de crianças desenvolvendo a língua(gem). Esses processos são classificados em suas categorias de ocorrência e revelam as estratégias implementadas pelas crianças para viabilizar a sua produção verbal. Os dados de que trata esta tese referem-se, especificamente, à simplificação fonológica no desenvolvimento do inglês-LNN em contexto dominante do PB-LN. Em razão desse fato, serão apresentados os processos típicos da aquisição do PB-LN, do inglês-LN e os específicos do processo de desenvolvimento do inglês-LNN. Como informado, minha intenção é apresentar os processos que caracterizam a aquisição da LN, os que são comuns aos dois contextos e identificar aqueles que possam ocorrer exclusivamente durante o desenvolvimento do inglês-LNN.

É importante destacar que apesar de defender a indissociabilidade do item fonético-fonológico, optei por registrar separadamente as transcrições de formas consideradas padrão, que aparecem entre (/ /), daquelas produzidas pelas crianças, que aparecem entre ([]). Minha

⁹³ Parto da compreensão de que a gramática fonológica se forma por meio do uso (seções 2, 3 e 4). Essa concepção reconhece nos padrões que emergem do ambiente a fonte do desenvolvimento fonológico. Portanto, conceber uma fonologia construída, emergente (Albano, 2001) faz repensar a adoção do termo processos (fonológicos ou de simplificação fonológica) uma vez que a teoria de processos de base gerativa defende a existência de abstrações linguísticas muito profundas na subjacência. Essas formas tão abstratas dificilmente passariam do âmbito fonológico (subjacência) para o fonético (superfície). O que se tensiona, diante disso, é a ideia de que uma forma “x” passa para outra forma “y”, obedecendo uma ordem ou um padrão pré-determinado, derivações e implementações de regras fonológicas. Crianças desenvolvendo uma ou mais línguas, vimos, (re)estruturam sua fala a partir do que lhes está acessível no ambiente. Por consequência, seria, de fato, mais condizente com essa visão assumir um novo termo para essas simplificações. O termo **estratégias de reestruturação fonológica** atende à concepção de fonologia que emergente por meio do uso que reforça o embasamento teórico da tese. No entanto, mantenho aqui o termo processos fonológicos (ou de simplificação fonológica), como nomeia Teixeira (2011, 2015, 2020), por ser essa a classificação tomada como base para a análise. Reservo o uso do novo termo para trabalhos futuros.

intenção foi evitar confusões ao longo da leitura e incertezas quanto ao que foi produzido pelas crianças da pesquisa.

5.1 A EMERGÊNCIA DE PADRÕES DE SIMPLIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO

O desenvolvimento da fonologia envolve a percepção e a produção da língua do ambiente (Teixeira; Davis, 2002). Bybee (1999, p. 215) a descreveu como “padrões abstratos de sons a serviço da veiculação de significados” e esses padrões são emergentes, a fonologia é emergente.

A experiência com o uso da língua dá lugar à emergência de padrões linguísticos. A criança modifica esses padrões implementando simplificações fonológicas na sua LN. Tais simplificações também ocorrem durante o desenvolvimento de uma LNN. O que se observa é que simplificações fonológicas são implementadas de acordo com os padrões silábicos e possibilidades de ocorrência nas sílabas em cada língua. Um encontro consonantal (*cluster*) comum ao PB e ao inglês como /pl/ pode ser simplificado com o apagamento⁹⁴ do segundo elemento consonantal. Assim, ‘placa’ seria produzida como ‘paca’ e *play* como ‘pay’; falantes de outras línguas poderiam simplificá-lo inserindo uma vogal epentética (separando o *cluster*). No japonês, onde há uma predominância do padrão CV, as vogais epentéticas são [u, o, i] e para o encontro [pl] a inserção seria da vogal [u] (Avery; Ehrlich, 1992), o que produziria ‘pulay’. Crianças nativas do inglês reduzem consoantes finais (‘big’>’bi’) ao passo que falantes não nativos podem inserir uma vogal epentética ao final da sílaba e conformar dois padrões CV. Assim, ‘big’ (CVC) se tornaria ‘biga’ (CV+CV), mas isso não é uma regra para todas as crianças não nativas do inglês (Dalton; Seidlhofer, 1994, p. 37). A forma como as crianças tratam as sílabas da LNN parece “depender fortemente da sua língua nativa”, complementam as autoras. Na verdade, depende mesmo.

Essa dependência já havia sido revelada por Ingram (1986), que destaca que as substituições feitas nos processos fonológicos estão restritas às possibilidades de ocorrência de segmentos nas sílabas das línguas. Assim, a substituição de uma consoante retroflexa [ɻ] (*red* [ɻɛd]) por uma semivogal [w] ([wɛd]), por exemplo, somente ocorre porque a semivogal é um som possível nessa posição em outras palavras na língua da criança (ver também Lima; Teixeira; Kupske, 2020). É o que Dalton e Seidlhofer (1994) chamam de estrutura silábica “lícita”. Ingram (1986) informa que o francês é uma língua em que tais semivogais não são

⁹⁴ Embora autores considerem os termos aférese, síncope e apócope para a supressão de elementos em início, meio e final de palavras, nesta tese, mantenho o termo Apagamento para a supressão de elementos na sílaba, conformando a classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020) adotada como referência.

“lícitas” na posição inicial, portanto tal padrão não se registra.

Está claro que para estudarmos o desenvolvimento do sistema de sons pela criança é preciso saber como ela simplifica a forma alvo do adulto – como ela reduz os diferentes sons e contrastes para um número e formas que seu sistema cognitivo e articulatório possa gerenciar, já que estão em desenvolvimento (Piper, 1984a).

Observa-se, a partir do que foi exposto, que: o sistema da(s) língua(s) que uma criança estiver desenvolvendo “está sob mudança constantemente” (“*is constantly under change*”), “não é estático, mas dinâmico, mostrando a qualquer tempo desenvolvimentos antigos e novos” (Ingram, 1986, p. 231-232). Essa afirmação é indicativa de que Ingram reconhecia o caráter dinâmico do desenvolvimento fonológico e uma consequência desse dinamismo, complementa o autor, é uma alta “variabilidade” na produção das palavras que é proporcional ao aumento do vocabulário. As características desse sistema dinâmico, variável, que recebe influências internas e externas foram bastante discutidas nas seções anteriores. Outra curiosidade apontada pelo autor acerca desse dinamismo é a aplicação não generalizada dos processos a qualquer palavra. Isso quer dizer que a simplificação da consoante final poderá acontecer em uma palavra, mas não em outra ainda que essa possua uma consoante na posição final, dependeria de “peculiaridades da palavra”, como diz Ingram (1986, p. 233).

Ao falar sobre a emergência de processos de simplificação, dialogo com a concepção de Stampe (1969, 1979), no final da década de 1960 e na de 1970, que concebia a fonologia como natural e não convencional. Stampe (1969) defendeu que toda criança simplifica sua fala por meio de processos de ajuste fonético e o desenvolvimento fonológico consiste da perda gradual dessas simplificações (ver também Ingram, 1986). Também expande a visão sobre a relação entre a fala adulta e a fala infantil, a qual passa a ser descrita não somente por regras realizacionais mas também por “um conjunto de estratégias inatas” que a criança usa para simplificar suas produções verbais: os processos fonológicos (Stampe, 1969; Teixeira, 2015, p. 81).

Trazendo à discussão a Fonologia Natural de Stampe, vem à tona a concepção da universalidade dos processos fonológicos. Sobre as opiniões acerca de tal caráter universal, destaco aqui: Donegan (2002, p. 4-5), que os justifica porque “eles resolvem dificuldades fonéticas (articulatória e perceptual), eles são universais na medida em que os falantes

compartilham as mesmas capacidades vocais e perceptuais”⁹⁵, pelo menos na infância. Othero (2005), na mesma linha, reforça:

[...] são naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em adaptações dos padrões da fala às restrições naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do sistema de sua língua materna. Por serem inatos ao ser humano, os processos fonológicos são universais, isto é, encontrados em todas as crianças (Othero, 2005, p. 4-5).

Como se vê, os processos são do falante, enquanto os padrões são da língua (Donegan; Stampe, 2009); são fonético-fonologicamente baseados e sua natureza é psicológica e motora, por isso são inatos, naturais e universais posto que todo ser humano os vivencia (Stampe, 1979; Ingram, 1981; Donegan, 2002; Othero, 2005). Alguns são encontrados em todas as línguas, outros não (Donegan, 2002; Teixeira, 2011, 2015) e interagem entre si, permanecendo ativos por um maior ou menor período de tempo, mas seguem um percurso natural até sua extinção; assim o são porque são uma resposta natural do falante às dificuldades fonéticas encontradas. De fato, em termos amplos, todo desenvolvimento fonológico apresentará processos de simplificação porque processos fonológicos são universais – justamente porque são naturais. A sua existência está para a capacidade “operacional” (mental, inata) de toda criança (independente de quantos ou quais), enquanto suas categorias estão para as especificidades de cada língua, as diferenças individuais, o contexto de fala e os padrões fornecidos pelos pais e cuidadores no ambiente de uso da língua.

Piper (1984a) salienta a necessidade de se considerar ambos os sistemas de sons, da LN e da LNN. Um importante fato também apresentado por Ingram (1986) e já discutido aqui diz respeito às simplificações que estão disponíveis para a criança a depender do seu sistema fonológico: crianças realizarão substituições de consoantes, por exemplo, por outras ou por vogais que estejam disponíveis, na mesma posição, em outras palavras da sua língua; segmentos não presentes no inventário da criança não serão uma opção no momento da simplificação (Lima; Teixeira; Kupske, 2020). Quando se discutem processos que não ocorrem, ou que ocorrem de forma não expressiva, quando se está analisando a língua como LNN (Piper, 1984a; Ingram, 1986), fica mais evidente que a universalidade é muito mais uma questão psicomotora (cognitiva e de restrições articulatórias) do que puramente linguística. Em se tratando tanto do contexto nativo como do não nativo de uma língua, não serão todos os indivíduos que

⁹⁵ “*Because they resolve phonetic (articulatory or perceptual) difficulties, they are universal, insofar as human speakers share similar vocal and perceptual capabilities*”.

simplificarão as mesmas formas do mesmo modo.

Antes de passar à discussão específica dos processos de simplificação, destaco um aspecto crucial para o desenvolvimento fonológico já bastante abordado nas seções anteriores. Estou falando da frequência. Os dados dos estudos de Teixeira (ao longo das décadas de 1980 e de 1990) sobre a aquisição fonológica do PB foram reanalisados adotando-se a Frequência de Ocorrência (Teixeira; Davis, 2002). As formas mais recorrentes na fala da criança dizem respeito àquelas que são, também, altamente frequentes na fala do adulto no ambiente onde a criança interage (Teixeira; Davis, 2002; Teixeira, 2020). Esse fato me faz relacionar tais achados à fonologia de uso em razão de trazer para a produção infantil formas (sons e palavras) ouvidas com frequência no ambiente. Por conseguinte, a fala da criança se torna rica em produções igualmente frequentes em seu ambiente de uso.

5.1.1 Processos de simplificação fonológica

Simplificações de classes de sons ocorrem ao longo dos estágios de desenvolvimento fonológico da criança e são, portanto, transitórias. Chamados de “processos fonológicos” (Stampe, 1969, 1979; Grunwell, 1981; Donegan, 2002; Donegan; Stampe, 2009) ou “processos de simplificação” (Ingram, 1986, 1989[1976], 1989) ou “fenômenos fonológicos” (Carmo; Baia, 2019), esses padrões podem ser traduzidos em termos de “processo de simplificação fonológica” (Teixeira, 2011, 2015, 2020), como frequentemente os chamarei neste texto. Na mesma linha, Teixeira (2009, 2011, 2020, p. 9) os define como:

[...] princípios mais gerais de organização do material fonético-fonológico afetando as diferentes classes naturais de sons, posições prosódico-silábico-lexicais marcadas ou promovendo semelhanças em nível intra-segmental e segmental, que a criança percebe e processa a partir da fala adulta, que podem ser específicos à língua ou universais.

Processos fonológicos são, portanto, operações mentais (cognitivas) aplicadas pelo indivíduo à fala para substituir um som ou sequência de sons difícil (para a sua capacidade de fala) de ser produzido por outro idêntico fácil (Stampe, 1979)⁹⁶ sem a “característica impronunciável” (“*unpronounceable feature value*” Donegan; Stampe, 2009, p. 2).

⁹⁶ O conceito de processos fonológicos foi introduzido por David Stampe em 1969, sendo mais amplamente discutido em 1973 em sua tese de doutorado: STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

5.1.1.1 Período maturacional

Crianças adquirem a fonologia da sua LN ao longo de vários anos seguindo o processo natural de desenvolvimento da língua(gem) – desde o balbucio, passando pelas primeiras palavras até a estruturação das frases (Slobin, 1979; Fletcher; Macwhinney, 1997). Mesmo em contextos de aquisição esperada, i.e., sem atipicidade, é natural que a criança produza padrões adaptados daqueles que estão disponíveis no ambiente de uso para tentar se adequar à produção das palavras. A teoria de processos fonológicos aplica-se justamente a essa realidade de tentativa de produção de sons pelas crianças, das estratégias utilizadas por elas na aquisição da fonologia de sua LN (Othero, 2005). E trabalhos como os de Piper (1984a, 1984b, 1987) mostram a mesma realidade no desenvolvimento de uma LNN.

Parto do princípio de que o desenvolvimento fonológico é parte de um processo maturacional mais amplo em que simplificações de sons ocorrem (Stampe, 1979; Teixeira, 2011), como postulado pela Fonologia Natural de Stampe (1979). Esse processo de maturação envolve a percepção e a produção da língua do ambiente e evidencia as tentativas da criança de produzir essa língua (Teixeira; Davis, 2002); as estratégias que utiliza revelam os padrões de simplificação usados em sua tentativa de produzir a fala adulta (Albano, 1990). Esses padrões espelham o desenvolvimento fonético-fonológico da criança e, gradualmente, a sua fala avança em complexidade em direção ao sistema adulto” (Lima; Teixeira; Kupske, 2020).

Esse percurso de amadurecimento que a criança segue é marcado por produções que revelam estágios (ou etapas) na linha de tempo e não pura aleatoriedade (Stampe, 1979). É claro que as produções iniciais da criança, como afirma Othero (2005, p. 1), “não são perfeitas”, mas tampouco são “desordenadas e caóticas”. Esses “erros” (grifo do autor) e desvios de pronúncia revelam as estratégias utilizadas pela criança para produzir os sons, assim como suas dificuldades com os mesmos. A produção dos sons no desenvolvimento fonológico infantil, portanto, possui coerência e sistematicidade (Othero, 2005; Vihman, 2009), não tem nada de confusa e desordenada (Othero, 2005). Com o tempo, seus registros deixaram de ser vistos como “imperfeitos” com relação à fala adulta a ser alcançada posto que há, por trás dessas produções, um nível de organização, corrobora Teixeira (1988, 2011, 2020, ver também Lima; Teixeira; Kupske, 2020). Contudo, até o desenvolvimento da variedade ambiental, sabe-se que a criança não segue uma rota linear, única, e que a sua produção é balizada pelos avanços graduais maturacionais tanto cognitivos quanto motores.

Essas produções adaptadas são resultado de padrões que substituem, por exemplo, um som mais complexo, ou fora das habilidades maturacionais da criança, por um menos complexo

ou já adquirido (Stampe, 1979). Por isso, afirma Donegan (2002), um processo fonológico natural é uma substituição mental motivada foneticamente. Essas produções adaptadas facilitam, para a criança, a produção de sons, ou de grupos de sons (Othero, 2005). Dito de outra maneira, enquanto a criança ainda não consegue produzir determinado som, procura meios de viabilizar sua produção, ‘simplificando’ palavras até que sejam aprendidas conforme o padrão do seu ambiente ou até que seu desenvolvimento maturacional e motor lhe permita sua efetiva produção.

Esses esforços empreendidos pela criança que simplificam a produção de palavras que ainda não foram adquiridas podem perdurar até a culminância da maturidade fonológica. Como exemplo, Othero (2005, p. 4) traz um processo fonológico que ocorre na produção de uma sequência de sons (encontro consonantal /br-/) considerada de grande dificuldade para as crianças brasileiras até aproximadamente quatro anos de idade: “cobra” é produzida como “[’kɔ.ba]”. Nesse caso, o segundo elemento do encontro consonantal foi apagado.

A aquisição fonológica para crianças nativas do PB e do inglês varia em sua extensão de tempo. Essas crianças, passando por um desenvolvimento linguístico sem atipicidade, ouvintes, percorrem um período maturacional – aquisição do inventário fonológico – diferente. Em termos gerais, a maturidade fonológica ocorre por volta dos seis anos de idade, a depender do idioma, podendo ocorrer antes ou depois dessa idade (Ingram, 1981, 1986; Othero, 2005; Teixeira, 1988, 2009, 2011, 2015). No caso do PB, tal maturidade chega por volta dos cinco anos de idade (Lamprecht et. al., 2004; Teixeira, 2011, 2015, 2020), o que só vai acontecer por volta dos sete anos com crianças nativas do inglês, podendo ir além dessa idade para contemplar padrões mais complexos (Ingram, 1989[1976]). Essa diferença gera, também, uma diferença na cronologia de aparecimento e desaparecimento dos processos de simplificação no percurso de desenvolvimento fonológico do PB (Teixeira 1988, 2009, 2011, 2015, 2020) e do inglês (Grunwell, 1981).

5.1.2 Estratégias implementacionais

O termo “estratégias implementacionais” é usado em referência aos diferentes padrões realizacionais utilizados pela criança para implementar os processos de simplificação (Teixeira (2009, 2011, 2020). Sob a ótica da Fonologia Natural (Stampe, 1979), essas estratégias são inatas e, igualmente aos processos fonológicos, atuam ao longo do desenvolvimento do “sistema de sons de uma língua” seguindo um percurso que naturalmente leva à sua extinção com a maturidade fonológica da criança (ver Teixeira, 2015, p. 81), portanto deixam de existir gradualmente e não de repente (Ingram, 1986). Em síntese, referem-se aos “diferentes padrões realizacionais utilizados pela criança ao implementar os processos” (Teixeira, 2020, p. 9).

Um exemplo apresentado por Teixeira (2015) é a utilização de diferentes estratégias para simplificar o /r/, no processo conhecido como Simplificação do /r/. Dentre essas estratégias está a elisão e a lateralização. Assim, o /r/ de ‘barriga’ seria não pronunciado e teríamos a produção [bi'igə] e o /r/ de ‘garrafa’ seria lateralizado e teríamos a produção [ga'lafə]. É interessante destacar que Teixeira (2011, 2020) classificou processos que podem ser implementados por meio de duas, três e até quatro estratégias implementacionais distintas. Os quadros que serão apresentados mostram isso.

5.1.3 Estruturas silábicas do PB e do inglês

Primeiramente, destaco que a apresentação da estrutura da sílaba no PB e no inglês, assim como suas combinações fonotáticas, servirá para que se tenha um parâmetro de tais padrões para que, a partir do seu conhecimento, se possa mais facilmente compreender as simplificações que as crianças da pesquisa (bem como as falantes do PB-LN e do inglês-LNN) implementam em sua fala. Não há intenção de promover uma discussão exaustiva sobre padrões silábicos de qualquer das línguas. O que deve ficar claro é que os padrões silábicos nas duas línguas podem se diferenciar pelo número e pelos elementos que os compõem. É importante esclarecer que a posição inicial (*onset*/ataque) assim como a final (*offset*/coda) da sílaba/palavra pode ser ocupada por um elemento (*onset* simples) ou por mais de um elemento (*offset* complexo) no caso dos encontros consonantais. O número de elementos tanto no *onset* quanto no *offset* complexos é maior no inglês do que no PB e esse fato, por si só, já representa um desafio para os aprendizes brasileiros de inglês, como sinalizou Ferreira (2007) em seu estudo sobre padrões silábicos do inglês e do PB.

Para falar dessas sílabas, apresentarei, primeiramente, as consoantes e vogais que compõem cada um dos inventários fonológicos do PB e do inglês. Convencionalmente, os sons à esquerda da célula são surdos e os à direita são sonoros. Na lista de ditongos do PB, estão contempladas possibilidades de formação. Não foram listados o ditongo fonético [ɔw] (lençol, farol) ou aqueles que podem ou não ser realizados a depender do dialeto, como [yɔ] (idiota) (ver Teixeira, 2020). Entre parênteses aparecem símbolos alternativos.

Quadro 2 – Sistema consonantal e vocálico do PB*

| CONSOANTES | BILABIAL | LABIO-DENTAL | DENTO-ALVEOLAR | POST-ALVEOLAR | PALATAL | VELAR |
|-----------------------|----------|--------------|----------------|---------------|-------------------|--------------------|
| OCCLUSIVAS | p b | | t d | | | k g |
| FRICATIVAS | | f v | s z | ʃ ʒ | | |
| NASAIS | m | | n | | ɲ | |
| LATERAIS aproximantes | | | l | | ʎ | |
| “ERRES” | | | r (flap) | | | (r) (fricativa) |
| SEMIVOGAIS | (w) | | | | y | (w) |
| | | | | | | |
| VOGAIS | Tônicas | | Átona | | Ditongos | |
| | i | u | [ɐ] | | ay aw | |
| | e | o | i | | ey ew | |
| | ɛ | ɔ | u | | ɛy ɛw | |
| | a | | | | oy ow** | |
| | | | | | ɔy | |
| | | | | | uy | |
| | | | | | iw | |
| | | | | | wa wɐ we wẽ wɛ wi | |
| | | | | | wo wɔ wu | |
| | | | | | yu yɐ ye yi | |

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de Teixeira (2020).

Nota: O /r/ velar aparece entre parênteses, na última coluna, por possuir diferentes possibilidades de realização fonética ([x, ɣ]).

* Uso da sigla PB em referência ao português brasileiro nos estudos de Teixeira desde o final de 1980.

**O ditongo [ow] tende a ser monotongado no PB: “louco” [ˈloku]. O mesmo ocorre com [ey] antes de fricativa palatal e líquida: “queijo” [ˈkeʒu], “quarta-feira” [ˈkwaxteˈferɐ]; e com [ay] antes de fricativa palatal: “caixa” [ˈkaʃɐ] (Teixeira 2020, a partir de Câmara, 1970 e 1972).

Quadro 3 – Sistema consonantal e vocálico do inglês

| CONSOANTES | BILABIAL | LABIO-DENTAL | DENTAL | ALVEOLAR | PÓS-ALVEOLAR | RETRO-FLEXA | PALATAL | VELAR | GLOTAL |
|---------------------------------------|----------|--------------|--------|------------|--------------|---------------------------|---------|-------|--------|
| OCCLUSIVAS | p b | | | t d | | | | k g | |
| FRICATIVAS | | f v | θ ð | s z | ʃ ʒ | | | | h |
| AFRICADAS | | | | | tʃ dʒ | | | | |
| NASAIS | m | | | n | | | | ŋ | |
| LATERAL* aproximante | | | | l | | | | ɭ(l) | |
| “ERRES” ** | | | | r (tap) | | r (ɻ) (aproximante) | | | |
| SEMIVOGAIS (aproximantes centrais)*** | (w) | | | | | | j(y) | (w) | |
| | | | | | | | | | |

| VOGAIS | Tônicas | Átona | Ditongos |
|--------|---------|-------|----------|
| | i | u | ɪ |
| ɪ | ʊ | ə | ej |
| (e) | (o) | | ow |
| ɛ | (ɔ) | | ɔj |
| | ʌ | | |
| æ | ɑ/ɒ | | ju |
| | (a) | | |

As vogais (e), (o), (ɔ) e (a) ocorrem como o primeiro elemento de ditongos.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de Ladefoged e Johnson (2015[2011/2006]).

Notas gerais: (1) O ponto de articulação das africadas é pós-alveolar (Roach, 2009[1991/1983]); (2) Os ditongos do inglês são classificados e descritos de maneiras diversas: as vogais fracas na segunda posição podem ser representadas por [ɪ, ʊ] (como faz o próprio Ladefoged); várias transições da vogal para as consoantes finais [l, r] são preenchidas por [ə], formando assim novos ditongos antes das líquidas, como: ([fiəɫ], [hiər]) (Prator Jr; Robinet, 1972[1957/1951]). Contemplei no quadro apenas os cinco ditongos decrescentes e o crescente; (3) Alguns ajustes nas transcrições foram necessários para efeito de padronização aqui: as semivogais são representadas por [j] e [w] (Ladefoged; Johnson, 2015[2011/2006], p. 243); (4) Vogais seguidas de [r] são representadas dessa forma (vogal tônica + r) e não com o uso de símbolos específicos que contemplem essas sequências: (-er, (her), -ur (fur), -ir (sir) > [ɜr] (ou [ər]) e não [ɜ] ou [ə]; (5) Considerando que as vogais altas [i] e [u] são tipicamente alongadas no inglês, suas transcrições não receberão o diacrítico [:] (essa marca de alongamento poderá ser usada para registros específicos); (6) Todas as vogais do inglês podem ocorrer em posição átona; contemplei no quadro as duas mais comuns.

* A lateral do inglês [l] possui realizações distintas a depender da sua posição na sílaba. Na posição final na sílaba, essa lateral é tipicamente velarizada [ɫ] (Ladefoged; Johnson, 2015[2011/2006], p. 48) e é chamada de “dark l” (*tall, feel, doll*) em uma clara “variação posicional” (Avery; Ehrlich, 1992, p. 44; Roach, 2009[1991/1983], p. 48-49). Em *onset*, é chamada de “light l” (*love, life, low*) ou “clear l” (Roach, 2009[1991/1983], p. 48-49).

** O “erre” do inglês, que aparece em *red, park, bar* etc., pode ser transcrito com o uso de diferentes símbolos fonéticos. Segundo Ladefoged e Johnson (2015[2011/2006]), a forma mais ampla de transcrição é /r/. Para uma transcrição detalhada (*narrow transcription*) desse som, a aproximante alveolar [ɹ] é usada (para representar majoritariamente a pronúncia do inglês norte-americano). Porém, em uma transcrição detalhada que indique que o “erre” foi marcadamente retroflexo (com a língua levemente curvada para trás), a aproximante retroflexa [ɻ] poderia ser usada (recomendável para aprendizes segundo Roach, 2009). O padrão disponibilizado no ambiente (instrutores) apresentou característica retroflexa. Devido à existência dessas duas variantes do /r/ e, em termos auditivos, serem muito semelhantes, o símbolo [ɹ] foi usado para transcrever as produções das crianças (como seria usado para transcrever as produções dos instrutores). No caso da alofonia de [t], que ocorre muito no inglês norte-americano em um processo conhecido como *flapping*, como em *party, water, city* etc., o “erre” é representado pelo *tap* alveolar [ɾ]. Referente à simplificação do /r/, a maioria das crianças nativas do inglês o substitui por [w] até que a consoante seja adquirida (Roach, 2009[1991/1983], p. 50).

***[j] e [w] são as semivogais do inglês – uma versão não silábica das vogais altas [i] e [u], respectivamente. Para Ladefoged e Johnson (2015[2011/2006], p. 191, 213, 243) o gesto de uma semivogal é como o de uma aproximante, o que lhe daria um ponto de articulação, como outras consoantes, devido ao estreitamento do trato vocal e a consequente aproximação dos articuladores. A sequência [ju], segundo os autores (p. 99), traz o segundo elemento como o mais proeminente (a vogal) diferenciando-o de todos os demais ditongos. Por conta disso, afirmam, é comum se considerar a sequência [ju] como ‘uma consoante + uma vogal’ (p. 99). Assim, diversos *clusters* são descritos como *clusters* de dois ou três elementos consonantais nos quais um dos elementos é uma aproximante, como: [ty] *tune*, [hy] *huge*, [skw] *squirt* (registrados por Avery e Ehrlich, 1992, p. 55-56, com [y] em substituição a [j]). Ladefoged e Johnson (2011, p. 99), porém, consideram [ju] se tratar de uma vogal como qualquer outra.

A forma como as palavras são separadas em sílabas depende claramente da língua, é “*language dependent*” (Dalton; Seidlhofer, 1994, p. 36). As sílabas no PB e no inglês assemelham-se e distinguem-se em alguns aspectos. Primeiramente, em ambas é possível encontrar a estrutura básica:

ataque (*onset*) + núcleo (*peak*) + coda (*offset*)

Essas posições são ocupadas por consoantes (C), no ataque e na coda, e por vogais (V), no núcleo. Essa estrutura pode ser reduzida e assim teríamos sílabas formadas por:

- (i) (V) – “sílabas mínimas” (“*minimum syllable*” Roach, 2009[1991/1983], p. 56): ‘Oh!’ [o], ‘Uh!’ [u] e ‘or’ [ɔ:] (ou); (VS) ‘eu’ [eu] e *eye* [aj] (olho); e por (C): ‘sss!’ [s] (Silva, 2005, p. 9) e ‘Shh!’ [ʃ] (Roach, 2009[1991/1983], p. 56), ambos como pedido de silêncio;
- (ii) (CV) *onset* + núcleo – ‘só’ [sɔ] e *she* [ʃi];
- (iii) (VC) núcleo + coda – ‘os’ [us] e *at* [æt];

Essa é uma demonstração básica de combinações silábicas. Sabe-se que a maioria das sílabas são compostas de vogais e consoantes, porém algumas sílabas são formadas unicamente por vogais - a exemplo de *eye* [aj]⁹⁷ ‘olho’ no inglês (Ladefoged; Johnson, 2015[2011/2006]) e ‘eu’ [ew] no PB - predominantemente o núcleo silábico, sem o qual não existiria sílaba.

No que se refere ao núcleo silábico, ao contrário do PB, que possui nessa posição sempre uma vogal, algumas sílabas no inglês podem ser ocupadas por consoantes apenas ([l] e [n]), como ocorre com as palavras *bottle* [ˈbɑ.tl̩] e *button* [ˈbʌ.tn̩], onde se registram as sílabas finais [tl̩] e [tn̩], respectivamente (Ladefoged; Johnson, 2015[2011/2006], p. 253), em um padrão C(C) cuja consoante final é a silábica. Contudo tomarei como base uma estrutura silábica em que uma vogal ocupa o núcleo por se tratar do padrão predominante nos itens lexicais presentes no ambiente de uso durante a geração dos dados desta tese.

O padrão CVC, assim como o padrão CV (amplamente reconhecido como o mais comum), é bem recorrente nas línguas (Avery; Ehrlich, 1992; Dalton; Seidlhofer, 1994). As possibilidades de combinações dos componentes consonantais e vocálicos são o que determinam os padrões silábicos em cada língua; estando aí contemplados a extensão do padrão e os componentes em cada uma das posições de ataque e de coda.

As sílabas CV não possuem fechamento (ou travamento) na coda, terminam com uma vogal e são chamadas de sílabas abertas. As que possuem um elemento consonantal em sua coda são chamadas de sílabas fechadas. Vimos que ocorrem também sílabas sem o ataque e nesse caso a vogal é o primeiro elemento, como: *at* [æt], no inglês e ‘os’ [us], no PB. Quando a sílaba possuir mais de um elemento (consoante) no ataque da sílaba, o primeiro ocupa a posição absoluta. O mesmo ocorre na coda da sílaba no final da palavra: se mais de um elemento consonantal ocupa a posição final na sílaba, o último elemento estará na coda absoluta.

⁹⁷ A transcrição usada pelos autores é [aj]. Uso o símbolo [j] como semivogal para efeito de padronização.

Destaque-se aí que quase todas as consoantes ocorrem na coda absoluta em inglês à exceção de [h, w, j] (Roach, 2009[1991/1983], p. 59); as plosivas [p, b, t, d, k, g] podem ocupar essa posição, como veremos adiante. No PB, três consoantes /S, R, L/ além do elemento nasal ocorrem nessa posição, como veremos no quadro de Teixeira (2020) logo mais.

No que se refere ao ataque silábico, a maioria dos elementos consonantais são os mesmos. Todavia as combinações dos primeiros elementos (no inglês chegam a ser três) que formam os encontros consonantais (chamados de *cluster* em inglês) apresentam diferenças significativas. A combinação [pl] ocorre tanto no PB (planta) como no inglês (*play*). Em contrapartida, [sp] é uma combinação que ocupa a posição inicial em sílabas do inglês (*speak*) não do PB. No encontro inicial [sn], a consoante [s] é a que sempre antecede a nasal (Avery; Ehrlich, 1992), o mesmo ocorre com o [sm]. Um exemplo de três elementos consonantais no encabeçamento da sílaba em inglês é o encontro [spr] que ocorre em *spring* [sprɪŋ] ‘primavera’ e [str] *street* [strit] ‘rua’. Para esse padrão específico, a consoante que ocupa o ataque absoluto da sílaba é sempre o /s/ (Dalton; Seidlhofer, 1994). Palavras com esses padrões não ocorreram ou ocorreram muito raramente no ambiente da geração dos dados e por essa razão não serão contemplados no quadro demonstrativo que será apresentado.

Sobre a terminação das sílabas no PB, Cristófar-Silva (2005), na obra que trata dos sons do inglês para falantes do PB, destaca: [s] e [r] travam sílabas para a maioria dos brasileiros; o [l] é uma possibilidade no sul do país e em muitas regiões a lateral em coda é vocalizada: sal [sau]. Nos casos em que uma consoante diferente dessas três ocorre no final da sílaba (não em coda absoluta), frequentemente acontece uma epêntese vocálica: af[i]ta, op[i]ção etc. (Cristófar-Silva, 2005, p. 9). Quando se trata de uma consoante nasal em final de sílaba, a autora nos lembra que esses segmentos não são pronunciados, mas eles nasalizam a vogal da sílaba. Assim, ‘batom’ e ‘ponto’ são produzidas “batõ” e “põto” (Cristófar-Silva, 2005, p. 8). Tal fenômeno se refere ao elemento (Ñ) que significa Nasalização registrado por Teixeira (2020) na estrutura silábica do PB.

Combinações na posição de coda também diferenciam a estrutura silábica do inglês da do PB. Encontros de dois, três e até quatro segmentos consonantais caracterizam sílabas do inglês, como: -nd em *hand* [hænd] ‘mão’; -rst em *first* [fɜrst] ‘primeiro’ e *twelfths* [twelfθs] ‘duodécimos’. Em codas com quatro elementos, a consoante na posição absoluta é sempre [s] (Roach, 2009[1991/1983], p. 59), da marca de plural. Tais padrões não ocorrem no PB. Quanto ao inglês, palavras com sílabas compostas por três e quatro consoantes em coda não integraram os itens lexicais trabalhados no ambiente da geração de dados e, por essa razão, não serão contemplados no quadro demonstrativo das sílabas do inglês a seguir.

5.1.3.1 Estrutura da sílaba no PB

O Quadro 4, a seguir, apresenta a estrutura silábica do PB e seus elementos constitutivos.

Quadro 4 – Estrutura da sílaba no PB com os respectivos elementos constitutivos

| INÍCIO (ONSET) (CABEÇA) (ATAQUE) | | TRANSIÇÃO ON-GLIDE | NÚCLEO (CENTRO) | TRANSIÇÃO OFF-GLIDE | CODA (OFFSET) | |
|--|---------|-----------------------|--------------------|------------------------|------------------|-----|
| (C) | (C) | (S) | V | (S) | (Ñ) | (C) |
| p b | t d k g | | | | | /R/ |
| f v | s z ʃ ʒ | r | i u | y | ~ | /S/ |
| m | n ɲ | l | e o | w | | /L/ |
| | l λ | | ε ə | | | |
| | r (r) | | a | | | |

Fonte: (Teixeira, 2020, p. 10).

Legenda: C = Consoante; S = Semivogal; V = Vogal; Ñ = Nasalização

Nota: O /R/ em posição final pode ser: [x], [ɣ] ou [ʁ] (como nos dialetos paulistas).

O Quadro 4 mostra os elementos que podem compor a sílaba do PB distribuídos desde a posição inicial até a posição final. Pode-se observar que todos os elementos consonantais do PB podem ocorrer em início de sílaba e que a posição final pode ser preenchida por um elemento nasal seguido ou não de outras três consoantes que podem ser: um rótico (um “r” /R/), uma sibilante ou chiante /s, z, ʃ, ʒ/ (um “s” /S/) ou uma lateral (/L/) que pode ser produzida, inclusive, como a semivogal [w]. Os arquifonemas /S/, /R/ e /L/ representam a neutralização dos contrastes entre as possíveis realizações desses elementos na coda silábica, e não devem ser confundidos com os que ocorrem no *onset*. Os encontros consonantais ocorrem no início da sílaba e as consoantes que formam esses encontros combinando-se com /r, l/ são as plosivas /p, b, t, d, k, g/ e as fricativas /f, v/. Quanto às vogais, ocupam sempre o núcleo silábico e podem se combinar com semivogais (*glides*) em posição ascendente e descendente ao núcleo.

5.1.3.2 Estrutura da sílaba no inglês

No Quadro 5, aparecem, além dos elementos constitutivos da sílaba em inglês, exemplos de cada padrão silábico.

Quadro 5 – Estrutura da sílaba no inglês com os respectivos elementos constitutivos

| INÍCIO (ONSET) (CABEÇA) (ATAQUE) | | | TRANSIÇÃO ON-GLIDE | NÚCLEO (CENTRO) | TRANSIÇÃO OFF-GLIDE | CODA (OFFSET) | | | Exemplos |
|---|---|-----------|-----------------------|---|------------------------|---|---|---|---------------|
| (C) | (C) | (C) | | V | (S) | (C) | (C) | (C) | |
| p b t d k g f v s z ʃ ʒ h ʃ dʒ m n l r(ɹ) | p t k m n r(ɹ) l f | l r(ɹ) | j w | i u ɪ ʊ (e) (o) ɛ ə ʌ æ ɑ/ɒ a | j(ɹ) w(ʊ) ə | p k m n ŋ f s k r(ɹ) ɫ(l) θ | p t d f v θ ð s z ʃ ʒ g m n ŋ f s k r(ɹ) ɫ(l) θ | p b t d k g f v θ ð s z ʃ ʒ ʃ dʒ m n ŋ r(ɹ) ɫ(l) | |
| | | | | a | j | | | | I |
| | | | | ɔ | | | | n | on |
| | | | j | u | | | | | you |
| | | | | u | | | p | s | oops |
| f | | | | i | | | | | she |
| b | | | | ɛ | ə | | | r(ɹ) | bear |
| g | r(ɹ) | | | e | j | | | | gray |
| b | | | | ɔ | | | | ɫ | ball |
| p | | | | ɪ | | | ŋ | k | pink |
| f | r(ɹ) | | | ɔ | | | | g | frog |
| s | k | | | ʌ | | | r(ɹ) | t | skirt |
| s | t | r(ɹ) | | ɔ | | | | ŋ | strong |
| s | p | r(ɹ) | | ɪ | | | n | t | sprint |
| t | | | | ɛ | | k | s | t | text |
| g | l | | | ɪ | | m | p | s | glimpse |
| t | | w | | ɛ | | l | f | θ | s twelfths |

Legenda: C = Consoante; V = Vogal; S = Semivogal

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de Ladefoged e Johnson (2015[2011/2006]), Roach (2009[1991/1983]), Avery e Ehrlich (1992) – que consideram /j/ e /w/ como consoantes em *clusters*, e o modelo do quadro de Teixeira (2020).

Nota: Os exemplos sombreados trazem padrões de *clusters* iniciais e finais que não compõem o vocabulário trabalhado na pesquisa, portanto não aparecem na fala das crianças.

O Quadro 5 mostra os elementos possíveis desde a posição de ataque absoluto até a coda absoluta; estando aí contemplados 16 padrões silábicos, incluídos aqueles formados por três e até mesmo quatro elementos. A intenção em apresentar esses padrões é fornecer um exemplo de cada sílaba sem, evidentemente, qualquer pretensão de se esgotar as possibilidades combinatórias. O conhecimento de cada padrão permitirá compreender as mudanças e ajustes feitos pela criança em suas tentativas de simplificação.

Destaco aqui que no caso do encontro inicial (*cluster* inicial) com dois elementos, se tem: o elemento da posição inicial absoluta seguido do segundo elemento, que pode ser /r/ e /l/ (formando /pr/ *pray*, /kl/ *cloud* etc.) ou as semivogais /j/ e /w/ que assumem posição de

consoante em *clusters* iniciais (formando /fy-/ *few*, /sw-/ *switch* etc.), como entendem Avery e Ehrlich (1992).

Por fim, os padrões silábicos tanto no PB quanto no inglês poderão sofrer alterações para que se conformem a um padrão mais simples. A inserção de uma vogal epentética no meio de um *cluster* ou o apagamento de um dos seus elementos são estratégias recorrentes, como veremos mais à frente.

5.1.4 Categorização dos processos de simplificação fonológica

Os processos fonológicos⁹⁸ são distribuídos em grupos. Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) e Teixeira (2011, 2015, 2020) apresentam suas categorias de processos e, ao compará-las, observo que ocorrem coincidências e diferenças tanto no agrupamento quanto na nomenclatura. Como exemplos da diferença de nomenclatura, trago aqui brevemente a Simplificação da Consoante Final e a Simplificação das Sílabas Fracas, de Teixeira (2020), comparadas ao Apagamento das consoantes finais e ao Apagamento de sílabas fracas, de Ingram (1986, 1989[1976]), respectivamente. Destaco que na classificação de Teixeira (2020) a Elisão (ou apagamento) é a estratégia usada para simplificar as sílabas fracas e apenas uma entre as que são usadas para simplificar as consoantes finais.

Quanto ao agrupamento, os dois processos categorizados pelos dois autores compõem aqueles que afetam a estrutura da sílaba, contudo Teixeira os chama de Modificadores Estruturais. Somado a isso, Teixeira categoriza o processo de Ensurdimento como um processo de substituição, ao passo em que Ingram o considera um processo de Assimilação. O processo de Assimilação está na categoria dos processos chamados por Teixeira de Sensíveis ao Contexto, juntamente com o de Reduplicação, o qual é agrupado por Ingram na categoria dos que afetam a Estrutura da Sílaba. Piper (1984a, 1984b, 1987) usa a mesma categorização de Ingram. Essas diferenças de categorias não serão discutidas aqui uma vez que não representam incoerências na identificação dos processos. Registro que a categorização de Teixeira será usada como referência para a análise dos dados nesta tese.

Os processos de simplificação fonológica operam tanto no eixo paradigmático (dos contrastes de sons) como no eixo sintagmático (das sequências de sons) e na interação entre ambos na organização do sistema de sons, nos eixos paradigmático e sintagmático (Teixeira, 2011, 2015, 2020 a partir de Ingram, 1976; 1989 e Grunwell, 1981, 1985, 1987). Dessa forma,

⁹⁸ Análises preliminares dos processos no ambiente da pesquisa aparecem em: Lima, Teixeira e Kupske (2020); Lima, Kupske e Teixeira (2020), Lima (2021) e Lima, Kupske e Teixeira (2021).

a autora apresenta três grandes categorias de processos, juntamente com as estratégias usadas para a sua implementação. No tópico a seguir, no Quadro 6, apresento primeiramente os processos distribuídos nas categorias de Teixeira (2011, 2015, 2020) para o PB-LN. As estratégias implementacionais são registradas nos três quadros subsequentes, na frente dos processos. Esses processos e estratégias modificam elementos em diferentes posições na palavra.

5.1.4.1 Processos característicos do PB-LN

O Quadro 6, a seguir, traz de forma sucinta a descrição de cada processo de simplificação distribuído dentro das três categorias na classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020). Estão apresentadas suas definições e breves exemplos para reconhecimento rápido. Nas últimas colunas, apresento algumas trocas possíveis para que se tenha uma ideia rápida do que se refere as categorias de simplificação. Os processos aparecem dispostos segundo a cronologia de desaparecimento no percurso do desenvolvimento fonológico: encabeçados pelos mais terminais e seguindo uma ordem até os mais iniciais – pelo menos para crianças falantes do PB. Posteriormente, serão apresentados outros três quadros específicos de cada categoria em que diversos exemplos de itens lexicais infantis revelam as produções simplificadas:

Quadro 6 – Categorização dos processos de simplificação fonológica e suas definições – Teixeira: PB

| CATEGORIAS | DEFINIÇÃO | PROCESSOS | DESCRIÇÃO | EXEMPLO PB |
|--|---|--|---|--|
| SUBSTITUIÇÃO (Eixo paradigmático) | Referem-se aos padrões infantis em que consoantes no ataque da sílaba são substituídas por outra(s) consoante(s) do sistema fonológico da língua permitidas na mesma posição silábica – membros de uma classe natural de sons são substituídos por membros de outra classe. | Confusão das Líquidas | As duas líquidas /l/ e /r/ passam por confusão em sua realização em <i>onset</i> (uma substitui a outra). A vibrante /r/ é simplificada por meio de 3 estratégias: Lateralização (substituição por consoante lateral), Elisão (apagamento) ou Semivocalização (substituição por semivogal). | /r/ > [l] /r/ > [y] |
| | | Confusão das Fricativas | As fricativas dento-alveolares /s/ e /z/ passam por confusão em sua realização (uma substitui a outra), em <i>onset</i> , por meio da estratégia de Palatalização. Por outro lado, as palato-alveolares /ʃ/ e /ʒ/ passam por Despalatalização. | /s/ > [ʃ] /z/ > [ʒ] /ʃ/ > [s] /ʒ/ > [z] |
| | | Ensurdimento | Oclusivas e fricativas sonoras (obstruintes sonoras) em posição inicial na sílaba são ensurdecidas. | /z/ > [s] |
| | | Anteriorização | Velares (posteriores) são substituídas por bilabiais ou alveolares. | /g/ > [t] |
| | | Confusão das Laterais | As duas laterais do PB /l/ e /ʎ/ passam por confusão em sua realização (uma substitui a outra) por meio de 2 estratégias: ora Palatalização do /l/, ora Despalatalização do /ʎ/. | /l/ > [ʎ] /ʎ/ > [l] |
| | | Simplificação do /r/ | O /r/ em posição inicial absoluta (ataque) ou inicial interna à palavra pode ser simplificado por meio de 4 estratégias: Elisão (não pronunciado); Semivocalização (substituído por uma semivogal); Lateralização (realizado como uma lateral) e Metátese (troca de posição dentro da sílaba, indo para a coda silábica). | /r/ > [w] /r/ > [l] |
| | | Glotalização | A parada glotal ocorre na fronteira da sílaba e também em substituição às oclusivas velares /k/ e /g/, podendo alcançar todas as consoantes. | /k, g / > [ʔ] |
| | | Oclusivização | Fricativas e africadas, em <i>onset</i> , são substituídas por oclusivas homorgânicas*. | /s/ > [t] |
| MODIFICADORES ESTRUTURAIS (Eixo sintagmático) | Alteram a estrutura prosódico-silábico-lexical, como o ditongo crescente, a consoante final, os encontros consonantais e | Simplificação dos Encontros Consonantais | Encontros consonantais são simplificados como tentativa de facilitar sua produção: apagando um de seus elementos (o difícil), separando-os (para formar padrões CV) ou substituindo o elemento difícil por outro (vocálico ou consonantal) já adquirido. São simplificados por meio de 6 | /pt/ > [p] /fl/ > [fy] /br/ > [bl] |

| | | | | |
|---|--|----------------------------------|--|---|
| | as sílabas fracas. Assim, a substituição afeta a estrutura da sílaba, da palavra e a acentual. | | estratégias: Elisão, Silabificação, Semivocalização, Confusão, Metátese (troca dentro da mesma sílaba) e Migração (para outra sílaba dentro da própria palavra). | |
| | | Simplificação da Consoante Final | A consoante final na sílaba (em posição final absoluta ou final internamente à palavra) é simplificada por meio de 5 estratégias: Elisão, Confusão, Metátese, Migração e Coalescência. | C > ø /S/ > [x] /R/ > [ʀ] |
| | | Simplificação da Semivogal | Ditongos crescentes (predominantemente) são simplificados por meio de 3 estratégias: Elisão, Silabificação (separados em um hiato) e Migração (para outra sílaba dentro da própria palavra). | /ia/ > [i] |
| | | Elisão das Sílabas Fracas | Sílabas fracas pré-tônicas e pós-tônicas são não pronunciadas. Em geral uma sílaba é apagada, mas duas ou mais podem ser afetadas. Apenas uma parte da sílaba (consoante inicial) pode ser elidida e, em geral, a primeira sílaba é a que cai. | pirulito [pi'litu] borboleta [bobo'le] |
| | | Permutação | Consoantes que ocupam a posição inicial (ataque) de sílabas contíguas são permutadas: uma ocupa o lugar da outra. | “cocholate” |
| SENSÍVEIS AO CONTEXTO (Eixos paradigmático e sintagmático) | As substituições são causadas pela pressão do contexto fonológico próximo, tornando os elementos da estrutura prosódico-silábico-lexical mais parecidos uns com os outros. | Assimilação | Consoantes e vogais são realizadas a partir da assimilação de padrões realizacionais do contexto que vão proporcionar a sua harmonização – a simplificação ocorre por semelhança ou harmonia. | cadeira [ke'delɛ] copo [ˈpɔpu] |
| | | Reduplicação | Uma sílaba é duplicada totalmente (as duas sílabas ficam idênticas) ou parcialmente (as consoantes são iguais, mas as vogais são diferentes, ou vice-versa) – a simplificação ocorre pela repetição de segmentos por semelhança ou harmonia. | geleia [lɛ'lɛ] |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Teixeira (2011, 2015, 2020).

* Que possuem o mesmo ponto de articulação.

Nota: Metátese é o deslocamento da consoante da posição inicial para a final (e vice-versa) dentro da mesma sílaba; Migração é o deslocamento da consoante ou vogal de uma sílaba para outra dentro da palavra e Coalescência é o deslocamento da consoante da margem final da sílaba para a margem inicial da sílaba seguinte (ao passo que a consoante anterior desaparece) (Teixeira, 2020).

A autora usa barras inclinadas (/ /) para representar os itens fonológicos e colchetes ([]) para as simplificações realizadas. Estou sendo fiel ao texto original embora coadune com a visão agregadora entre fonética e fonologia (já destacada neste texto).

Teixeira (2011) faz um esclarecimento bastante pertinente acerca da nomenclatura de dois processos de substituição: a Simplificação do /r/ e a Confusão das Líquidas por conta das estratégias acessíveis à criança para sua implementação:

Temos chamado este processo de **Confusão das Líquidas** por conta de ser a estratégia da Lateralização o padrão de substituição mais recorrente envolvendo a simplificação do rótico *flap*, embora outras estratégias como a Elisão e a Semivocalização também ocorram. Uma possível alternativa, a fim de garantir maior generalidade seria chamar este processo de **Simplificação do /r/** ou de **Simplificação do flap**. Contudo, preferimos continuar utilizando a **Confusão** – mesmo reconhecendo seu caráter reducionista - a fim de evitar que este processo possa ser confundido com a simplificação do outro elemento rótico – que chamamos de **Simplificação do /r/** (Teixeira, 2011, p. 31, grifos da autora).

Como se percebe, a autora mantém nomenclaturas distintas para os processos que envolvem os dois elementos róticos do PB: o *flap* na posição inicial interna à palavra (como em ‘parado’) e o “r” na posição inicial absoluta e inicial interna (como em ‘roda’ e ‘carro’, respectivamente).

Na Simplificação da Consoante Final, segundo Teixeira (2011, 2020), um alongamento da vogal que precede a consoante final pode ocorrer, como em [ˈpɔ:tɐ] para ‘porta’. O alongamento da vogal [ɔ] marca a posição do /R/ final interno à palavra. Esse fenômeno nos mostra que apesar de o “erre” não estar presente na realização dessa sílaba, seria impreciso afirmar que ele foi elidido: alongar a vogal é representar “algo” que está presente na forma alvo. Estudos fonético-fonológicos bem atuais com o auxílio de ultrassom (Lima; Silva; Silva; Vassoler; Fabbron; Berti, 2018; Ferreira-Gonçalves; Pereira; Lemes, 2019; Barberena; Rosado; Berti; Keske-Soares, 2020) permitem a visualização do movimento da língua, em tempo real, durante a produção de sons da fala e da precisão do reconhecimento de segmentos. Assim, conseguem mostrar detalhes articulatórios que atestam a produção de segmentos que poderiam ser considerados apagados, não pronunciados.

No caso do PB, os estudos de Teixeira (2009, 2011, 2015, 2020) apontam 17 (dezessete) processos em um intervalo temporal que vai dos 1;6 (um ano e seis meses) até os 5;0 (cinco anos), idade em que os processos de simplificação, em média, deixam de ocorrer. A autora distribuiu a ocorrência dos processos em estágios de maturidade articulatória dentro desse período de tempo (1;6 a 5;0) e constatou que, considerada a escala de tempo mínimo e máximo em que os processos ocorrem, dos mais iniciais aos mais tardios estão: Reduplicação, Assimilação, Oclusivização e Glotalização, até os 2;6; Simplificação do /r/, Confusão das Laterais, Anteriorização, Ensurdecimento e Confusão das Fricativas, até os 3;0 e, por fim, Confusão das Líquidas, Simplificação das Sílabas Fracas, Simplificação da Semivogal,

Simplificação da Consoante Final e Simplificação dos Encontros Consonantais, os quais só desaparecem após os 3;0. Destaco a Simplificação dos Encontros Consonantais como o processo que permanece ativo por mais tempo na escala de desenvolvimento alcançando o estágio final da maturidade fonológica da criança (entre 4;0 e 5;0)⁹⁹.

Os Quadros 7, 8 e 9, a seguir, mostram exemplos de cada processo dentro da sua categoria, juntamente com as estratégias de implementação.

Quadro 7 – Processos de Substituição e Estratégias – PB

| | | ITEM PB | FORMA PB-LN | TROCA |
|---|------------------|------------|----------------|-------|
| OCCLUSIVIZAÇÃO | | ELEFANTE | 'pẽfi | f > p |
| GLOTALIZAÇÃO | | QUERO | 'kẽ?u | r > ? |
| ENSURDECIMENTO | | GALINHA | ka'lipe | g > k |
| ANTERIORIZAÇÃO | | CASTELO | paftelu | k > p |
| SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ /x/ | ELISÃO | BARRIGA | bi'iqe | r > ø |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | BURRO | 'buwu | r > w |
| | LATERALIZAÇÃO | GARRAFA | ga'lafe | r > l |
| | METÁTESE | RATO | 'axtu | ra>aR |
| CONFUSÃO DAS LATERAIS | ALVEOLARIZAÇÃO | PALHAÇO | pa'lasu | ʎ > l |
| | PALATALIZAÇÃO | COLO | 'kɔlu | l > ʎ |
| CONFUSÃO DAS FRICATIVAS | PALATALIZAÇÃO | SAI | 'faj | f > s |
| | DESPALATALIZAÇÃO | IGREJA | 'gezɛ | ʒ > z |
| CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS /s/ e /ʎ/ | ELISÃO | QUERO | 'kɛu | r > ø |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | QUERO | 'kɛyu | r > y |
| | LATERALIZAÇÃO | NARIZ | na'lij | r > l |

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Quadro 8 – Processos Modificadores Estruturais e Estratégias – PB

| | | ITEM PB | FORMA PB-LN | |
|---|-----------------|------------------|----------------|----------|
| SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL | ELISÃO | GUARDA- CHUVA | 'gade 'suve | |
| | SILABIFICAÇÃO | LINGUA | 'ligule | |
| | MIGRAÇÃO | ÁGUA | 'awge | |
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | ELISÃO | PORTA | 'pote | |
| | CONFUSÃO | MOSCA | 'moxke | |
| | METÁTESE | IRMÃ | 'ximẽ | |
| | MIGRAÇÃO | ÓCULOS | 'ɔfku | |
| | COALESCÊNCIA | PASTA | 'pase | |
| SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS C+r | ELISÃO | FRALDA | 'pade | |
| | SILABIFICAÇÃO | PREGO | pɛ'regu | |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | PRAIA | 'pyaye | |
| | CONFUSÃO | BRINCAR | bl'i'ka | |
| | METÁTESE | PRECISA | pɛx'size | |
| | MIGRAÇÃO | DEGRAU | dre'gaw | |
| PERMUTAÇÃO | CONSONANTAL | CAPACETE | kasa'pɛfi | |
| | VOCÁLICA | POLENGUINHO | peló'gipu | |
| SIMPLIFICAÇÃO DAS SÍLABAS FRACAS | ELISÃO | PRÉ-TÔNICA | TELEVISÃO | teli'zɛw |
| | | PÓS-TÔNICA | FESTA | pɛ |

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020).

⁹⁹ Para uma visão detalhada dos processos e dos estágios maturacionais, ver Teixeira (2015, 2020).

Quadro 9 – Processos Sensíveis ao Contexto – PB

| | ITEM PB | FORMA PB-LN | TROCA |
|--------------|----------------|----------------|----------|
| ASSIMILAÇÃO | COPO | 'pɔpu | k > p |
| | BICO | 'kiku | b > k |
| | BANANA | mẽ' nẽnẽ | b > m |
| | CADEIRA | ke' delɛ | a > e |
| REDUPLICAÇÃO | GELÉIA | le' lɛ | ʒe > lɛ |
| | PATO | pa' patu | sa > pa |
| | NARIZ | na' liʒi | S > ʒi |
| | OLHO | 'loʎu | o > lo |
| | ESTÁTUA | ij' twatwa | ta > twa |
| | CADERNO | kay' dɛɣnu | ka > kay |
| | BIBLIOTEC A | bliɓlo' tɛkɛ | bi > bli |

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Na Seção da Análise, esses quadros serão retomados com os dados do inglês-LNN no contexto da pesquisa. Até aqui, vimos a classificação dos processos característicos do PB.

Na sequência, apresentarei exemplos de processos investigados por dois outros estudiosos do tema: David Ingram, com dados do inglês-LN e Terry Piper, com dados do inglês LNN. Como informado, a classificação por categorias de Teixeira foi adotada como base, mesmo assim os processos classificados por Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) serão apresentados a seguir para exemplificação da categorização feita no inglês. Piper (1984a, 1984b, 1987) adota a mesma classificação de Ingram¹⁰⁰.

5.1.4.2 Processos característicos do inglês-LN

Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) também apresenta três categorias de processos. Farei comentários pontuais sobre a descrição daqueles que, porventura, possam trazer alguma especificidade com relação ao PB:

Quadro 10 – Categorização dos processos de simplificação fonológica – Ingram: inglês-LN

| CATEGORIA | PROCESSO | DESCRIÇÃO | EXEMPLO Inglês LN |
|--------------|---------------|--|----------------------|
| Substituição | Oclusivização | Fricativas (mais frequentemente) e ressoantes (nasais [m, n] e líquidas [l, r]) são substituídas por plosivas. | [ti:] para sea [si:] |

¹⁰⁰ Como a categorização de Teixeira foi tomada como base, todos os nomes de processos apresentados por Ingram e Piper serão registrados aqui com letra maiúscula, como faz Teixeira, para efeito de padronização.

| | | | |
|----------------------|----------------------------------|--|--|
| | Anteriorização | Velares e palatais são substituídas por alveolares. | [zu] para <i>shoe</i> [ʃu:] |
| | Semivocalização | As líquidas [l] e [r] são substituídas pelas semivogais [w] e [j]. | [jæp] para <i>lap</i> [læp] [wedi] para <i>ready</i> [redi] |
| | Vocalização | Consoantes silábicas são substituídas por uma vogal posterior, um processo típico e comum no inglês. | [bʌtʌ] para <i>button</i> [ˈbʌtn̩] [bou] para <i>ball</i> [bɔʔ] |
| | Neutralização da Vogal | Vogais tendem a ser centralizadas: [a] ou [ʌ]. | [a] para [æ] |
| Estrutura da Sílabas | Redução do Encontro Consonantal | O encontro consonantal torna-se uma consoante mediante o apagamento do seu segundo elemento. | [des] para <i>dress</i> [dres] |
| | Apagamento das Sílabas Fracas | A sílaba fraca é apagada (principalmente se preceder a tônica). | [ˈnænʌ] para <i>banana</i> [bəˈnænə] |
| | Apagamento das Consoantes Finais | O último elemento da sílaba CVC é apagado e ela se torna CV. | [bi] para <i>bib</i> [bɪb] [bai] para <i>bike</i> [baɪk] |
| | Reduplicação | A sílaba CV é repetida. | [bʌbʌ] para <i>butter</i> [bʌtər] [wawa] para <i>water</i> [ˈwɔtər] |
| | Apagamento da Consoante Inicial | A consoante inicial é apagada. | [up] para <i>soup</i> [sup] |
| Assimilação | Vozeamento/Ensurdecimento | Consoantes tendem a ser vozeadas antes de vogais e ensurdecidas no final da sílaba. | [beɪbə] para <i>paper</i> [ˈpeɪpər] [bet] para <i>bed</i> [bed] [ek] para <i>egg</i> [eg] |
| | Harmonização Consonantal | Em contextos CVC, as consoantes tendem a assimilar uma à outra. | [gʌk] para <i>truck</i> [trʌk] [beɪp] para <i>tape</i> [teɪp] |
| | Assimilação Vocálica | Vogais átonas assimilam as vogais tônicas. | [fá:wa] para <i>flower</i> [ˈflawər] |

Fonte: Elaboração da autora a partir de Ingram (1981, 1986, 1989[1976]).

NOTA: A maioria dos exemplos escolhidos foi produzida por crianças dentro da faixa de 2;0 a 2;9. A categoria de processos da estrutura da sílaba mostra os mais tardios de cima para baixo com base em Ingram (1989[1976]) e Grunwell (1981).

Os cinco processos de Substituição apresentados são comuns entre crianças falantes do inglês (Ingram, 1986). O autor afirma que esses processos variam de acordo com a posição do som na sílaba, logo influenciados pelo sistema fonológico da criança – não somente por tendências universais. Por exemplo, a Oclusivização de fricativas em coda deixa de ocorrer antes da de fricativas em *onset*, posto que as fricativas finais (pós-vocálicas) são mais fáceis de serem produzidas do que as pré-vocálicas. Crianças nativas do inglês produzem semivocalizações em início de sílaba porque [j] e [w] estão disponíveis na mesma posição em outras palavras (fato que não acontece no francês, por exemplo, de acordo com Ingram). A

dependência do contexto também é o que fundamentalmente caracteriza os processos de Assimilação, como sua definição bem explícita.

Processos de Assimilação são relativamente comuns. Ingram (1986) destaca que sons adquiridos em um contexto podem ser afetados em outros. O autor também informa que a assimilação vocálica deixa de acontecer cedo (embora alguns casos ainda perdurem). Além disso, quanto ao padrão CVC, crianças logo cedo seguem a “restrição” que as consoantes nessas posições devam ser homorgânicas (ponto de articulação comum). Além disso, o ensurdecimento de consoantes finais é uma característica das línguas.

Quanto aos processos que afetam a estrutura da sílaba, a busca de crianças jovens pela simplificação das sílabas as direciona para a conformação do padrão básico e recorrente CV (Ingram 1986, 1989[1976]). A redução do encontro consonantal, acrescenta Ingram (1986), é um dos processos mais usados. De modo geral, o segundo elemento do *cluster* é apagado, porém o [s], primeiro elemento dos clusters formados com plosivas ([sp, st, sk]), é comumente apagado. Apesar disso, registra-se a sua prevalência em casos em que a criança tenha uma preferência por [s]. Na posição final nas sílabas, geralmente as fricativas deixam de ser simplificadas por serem mais fáceis de produzir nessa posição do que no *onset*.

5.1.4.3 Processos característicos do inglês-LNN

Os dados apresentados por Piper (1984a, 1984b, 1987) são provenientes de seu estudo (nos anos de 1984-1985) sobre o desenvolvimento do inglês-LNN por 15 (quinze) crianças em idade pré-escolar (4;6-5;2). Essas crianças eram nativas de seis línguas distintas (português, vietnamita, chinês, punjabi, servo-croata e italiano). Foram expostas à língua inglesa diariamente na escola, durante o período de 10 meses em sessões diárias (45min) com uma professora de inglês como segunda língua. A autora também apresenta seus dados a partir do registro de fonemas (distorções na produção de consoantes), sendo eventuais os exemplos de palavras em seus textos. O trabalho de 1987 foca nos dados de 10 (presentes em todas as sessões de gravação) das 15 crianças. Piper adota a mesma classificação de processos de Ingram, portanto apresentarei seus dados em um quadro mais simples:

Quadro 11 – Categorização dos processos de simplificação fonológica – Piper: inglês-LNN

| CATEGORIA | PROCESSO | EXEMPLO Inglês LNN |
|--------------|---------------|---|
| SUBSTITUIÇÃO | Oclusivização | [d, ɖ] para [ð] <i>that</i> [t, t̚] para [θ] <i>thumb</i> [t, t̚] para [s] <i>see</i> , [z, ʒ] e [f, v] (raros ou inexistentes) |

| | | |
|------------------------|---|---|
| | Anteriorização | [d] para [g]: [do] para <i>go</i> (raro) [d] para [ɟ] |
| | Semivocalização (das líquidas) | [w] ou [j] para [r] ou [l] (raro) Prevalência de [w] para [r] |
| | Vocalização | - |
| | Neutralização da Vogal | - |
| ASSIMILAÇÃO | Vozeamento Ensurdimento (das fricativas em coda absoluta) | (pouco) [s] para [z]: [nos] para <i>nose</i> [f] para [v] |
| | Harmonização Consonantal | (raro) |
| | Assimilação Vocálica | - |
| ESTRUTURA DA SÍLABA | Redução do Encontro Consonantal | [go] para <i>glow</i> [hols] para <i>holds</i> |
| | Apagamento das Consoantes Finais | [hæ] para <i>hat</i> [hæt], [kæ] para <i>cat</i> , [sli] para <i>sleep</i> , [bro] para <i>broke</i> (plosivas foram mais afetadas) [no] para <i>nose</i> , [ba:] para <i>ball</i> (fricativas e ressoantes menos afetadas) |
| | Apagamento da Consoante Inicial | - |
| | Apagamento das Sílabas Fracas | "nana" para ' <i>banana</i> ' (raro) |
| | Reduplicação | - |

Fonte: Elaboração da autora a partir de Piper (1984a, 1984b, 1987). Os textos de Piper trazem poucos exemplos de palavras e seus exemplos aparecem entre []. Ver também Lima, Kupske e Teixeira (2020, 2021).

Ao comparar o desenvolvimento do sistema fonológico do inglês-LNN com o do inglês-LN, Piper (1987) assume as três posições levantadas por Ingram, em 1976, sobre desvios no desenvolvimento fonológico. Aquela autora fala de “criança aprendiz de L2” e toma as posições que Ingram (1989[1976], p.114-115) assumiu acerca de “crianças com desvios”. A seguir vemos as posições assumidas por Piper (1987):

- (i) Aprendizes do inglês desenvolvem o sistema não nativo durante um período mais longo ("*delayed acquisition*" p. 248 apud Ingram, 1989[1976], p.114). Em essência, os dois sistemas seriam os mesmos, porém os processos individuais podem perdurar até idade posterior à das crianças nativas do inglês. A autora pertinentemente destaca que essa maior extensão de tempo não é relevante no contexto não nativo porque as crianças aprendizes são sempre mais velhas (para nativas isso seria um retardo no período maturacional). Para as crianças não nativas, essa questão do tempo tem valor preditivo: se seu sistema é igual ao da criança nativa, os processos iniciais seriam igualmente descartados cedo ou nem mesmo ocorreriam;
- (ii) O sistema fonológico da criança não nativa é, de fato, diferente do da nativa. Partindo dessa crença, os processos fonológicos poderiam ser os mesmos, mas seriam usados de formas diferentes. Como exemplo, um processo poderia perdurar por muito mais tempo no contexto não nativo do que no nativo, ou mesmo ser descartado em período posterior ao que normalmente aconteceria com uma criança nativa;
- (iii) O sistema não nativo apresentaria processos idênticos, outros similares e ainda processos únicos do contexto do inglês-LNN. Nesse caso, a criança não nativa poderia realizar um determinado processo por um maior período.

Piper (1987, p. 248-249) afirma que para o desenvolvimento de LNNs não há evidência suficiente que suporte qualquer das três posições e uma série de fatores estariam relacionados a esse julgamento: a idade das crianças é um deles. Ela mesma assume que não tomou como base qualquer das três posições, mas previu o seguinte para efeito de comparação dos dois sistemas linguísticos em seu estudo:

- (a) Processos que seriam descartados antes dos 3;0 por crianças nativas do inglês não seriam realizados pelas aprendizes no contexto não nativo por serem mais velhas. Esses processos são: Apagamento da Consoante Final, Reduplicação, Harmonização Consonantal, Oclusivização (de certas fricativas, principalmente /f/ e /v/), Anteriorização (de velares) e Vozeamento (a partir de Grunwell, 1984).
- (b) Processos descartados por último no inglês-LN perdurariam mais no inglês-LNN: Oclusivização (de /θ, ð/) e Semivocalização.
- (c) Por conta da experiência linguística prévia, as crianças não nativas usariam os processos de formas diferentes.
- (d) Por conta da idade e da experiência linguística prévia, era esperado que as crianças não nativas realizassem processos únicos, processos não comuns no desenvolvimento do inglês-LN e processos que poderiam ou não estar relacionados à língua nativa das crianças aprendizes.

Apesar de afirmar não ter tomado como base qualquer das três posições descritas acima para comparar o inglês-LN e o sistema não nativo das crianças, Piper (1987) discorre sobre o que é e o que não é consistente com cada uma.

Considerando a primeira posição (i) – sistemas iguais:

Três processos não ocorreram ou foram muito raros (por isso foram descartados): Reduplicação, Oclusivização de /f, v/ e de /s, z/ e a Redução dos Encontros Consonantais iniciados por /s/; outros registros de não ocorrência aparecem no Quadro 11. Anteriorização ocorreu pouco (registrado na fala de seis crianças, mas persistente na de apenas duas).

Processos da categoria Assimilação foram os mais comuns (86%). Ingram (1979, citado por Piper, 1984b) considera para o processo de Vozeamento (*voicing*) tanto o Vozeamento em si quanto o Ensurdimento: consoantes tendem a ser vozeadas antes de vogais e ensurdecidas ao final da sílaba. Crianças nativas e não nativas do inglês ensurdecem plosivas e fricativas (Piper, 1984b). O Ensurdimento de consoantes no final de palavras ocorreu de forma sistemática na fala de todas as crianças ao longo de todo o estudo, sem evidência de que estava sendo descartado até o final. O Ensurdimento das fricativas ([z] > [s] e [v] > [f]) em posição final na palavra foi quase a totalidade dos registros. O Vozeamento de consoantes pré-vocálicas permeou a fala da maioria das crianças (ainda que sem regularidade) e era esperado que não

ocorresse tão expressivamente na fala não nativa por ser descartado cedo no inglês-LN, mas ocorreu.

Contrariamente à primeira posição, o Apagamento das Consoantes Finais ocorreu na fala de todas as crianças e persistiu por todo o estudo (sem evidência de que estava sendo descartado ao final). Harmonização Consonantal é considerado comum no desenvolvimento da LN, porém se mostrou raro no contexto da LNN, o que leva a crer que é um processo bem relacionado ao estágio de desenvolvimento (aprendizes mais velhas que nativas).

Considerando a segunda posição (ii) – sistemas diferentes:

Processos de Substituição foram os menos incidentes no contexto não nativo. Três deles se destacam: Oclusivização (mais frequente), Anteriorização e Semivocalização.

Oclusivização é geralmente considerado um processo universal no desenvolvimento de LNs e há a tendência de substituir as fricativas por oclusivas (plosivas). Tal tendência se revelou no contexto não nativo por mais tempo do que o esperado, contudo com duas consoantes específicas: as interdentais [θ, ð], que foram substituídas por [t, t̪] ou [d, d̪], com destaque para a maioria das ocorrências com [ð] (um som difícil, pouco encontrado nas línguas do mundo e de aquisição tardia). Poucos casos de Oclusivização ocorreram com outros segmentos que não as interdentais e menos da metade das crianças fez tais substituições. Outras fricativas não representaram grande dificuldade para as crianças não nativas, talvez pela idade ou pela sua prévia experiência, explica Piper (1984b), que acrescenta que [s] é uma consoante encontrada na maioria das línguas do mundo. Registraram-se algumas substituições das interdentais por outras fricativas: [s] e [z] em um processo de “dentalização” ou “alveolarização”, como indica Piper (1984b, p. 550).

A Anteriorização é o processo que vem na sequência (segundo mais comum): velares são substituídas por pós-alveolares ou alveolares ([g] por [d]); pode ocorrer também a substituição de [d] por [d̪] ou, com menor frequência, alveolares serem substituídas por uma bilabial.

Por fim, a Semivocalização aparece como a substituição de baixíssimo percentual de ocorrência (1%). Crianças substituíram as líquidas [r, l] por [w, j], com destaque para [w] substituindo mais a consoante [r] do que a [l]. Além da simplificação por Semivocalização, substituições de [r] por [l] (e vice-versa) foram pouco frequentes¹⁰¹ (Piper, 1984a).

Vê-se que esses processos ocorrem na LN, mas a realidade de ocorrência na LNN foi

¹⁰¹ A Confusão das Líquidas, elencada por Teixeira (2015, 2019, 2020), fica evidenciada como um processo não recorrente no inglês-LNN.

diferente. Por essa razão, Piper questiona a noção de universalidade para esse processo, que é comum, sim, no desenvolvimento das LNs e não no das LNNs. Piper menciona um estudo de sete crianças francesas que não produziam semivocalizações. Esse fenômeno nos mostra que “as substituições são significativamente influenciadas pelo sistema fonológico da criança, não por tendências universais apenas” (Ingram, 1979, p. 136 apud Piper, 1984b, p. 550)¹⁰². Além disso, Piper registrou 14% de erros que não se enquadram em qualquer das categorias de processos que ela adota e que não se mostraram consistentes entre as crianças.

Considerando a terceira posição (iii) – sistemas apresentam processos iguais, mas também os específicos do contexto não nativo:

Processos das três categorias na fala da maioria das crianças, de certa maneira, confirmaram essa posição. Piper (1987) destaca a Redução do Encontro Consonantal (Estrutura da Sílab), a Oclusivização (Substituição) e o Vozeamento (Assimilação).

Todas as crianças produziram simplificação de *clusters*, principalmente de [gr], [sn] e [sp], tornando “*grow*” [go], “*snake*” [sek] e “*spin*” [sin] (Piper, 1984b, p. 545). Na cronologia de Grunwell (1982 apud Piper, 1987), a redução dos *clusters* /pr/, /bl/ e /gr/ (obstruente + aproximante) vai deixar de ocorrer antes da redução dos *clusters* /sp/, /st/, /sk/ (s + obstruente) (a diferença é de três meses em média). Por isso, esperava-se que as crianças não nativas adquirissem os *clusters* iniciados por plosivas antes dos iniciados por /s/, mas o oposto aconteceu: as palavras *spider*, *stop* e *skin* foram produzidas sem dificuldade pelas crianças do estudo, ao passo que as introduzidas pelas obstruente lhes trouxeram certa dificuldade (ainda assim não para todas as crianças) (Piper, 1987). Isso revela a especificidade do desenvolvimento do inglês como LNN e o quanto esse processo é influenciado pela idade e experiência linguística do aprendiz. *Clusters* com três elementos iniciais foram raros, mas o padrão geral foi o apagamento do elemento medial.

Apesar dos registros, a redução do encontro consonantal (recorrente no desenvolvimento das LNs) não ocorreu de forma ampla no contexto não nativo. O Apagamento da Consoante Final (em final de palavra) superou as simplificações de *cluster* em uma clara evidência de que *clusters* iniciais representam menor dificuldade de produção para as crianças não nativas do inglês do que a consoante em final de palavra: *sleep* e *broke* foram produzidos como [sli] e [bro]. Uma explicação para tal fato está relacionada à percepção das crianças: elas são capazes

¹⁰² “the substitutions are significantly influenced by the child’s phonological system, not just by universal tendencies”.

de produzir o encontro consonantal e a consoante final, contudo, pela tendência do falante nativo do inglês de ensurdecer as consoantes em final de palavra, elas não ouvem esse som – seria uma restrição perceptual e não articulatória. O apagamento mais comum de consoante em final de palavra foi de plosivas, porém fricativas e ressonantes (líquidas e nasais) também foram afetadas. Fica claro no estudo de Piper que as consoantes ao final de palavras são alvo certo de simplificações no desenvolvimento do inglês-LNN.

Processos da Estrutura da Sílabas diferiram muito do que é reportado acerca da LN. O Apagamento das Sílabas Fracas e a Reduplicação, típicos na fala de nativos do inglês, não foram registrados ou foram inexpressivos no contexto não nativo. Isso está relacionado à maturidade dos aprendizes do inglês como LNN, cuja habilidade lhes permitiu produzir sequências de sons mais complexos (Piper, 1984b). O Apagamento das Sílabas Fracas ocorreu na fala de apenas três crianças do estudo e de forma não sistemática. É um processo comum no inglês-LN até depois dos 3;0, mas que chega ao fim até os 4;0. Por conta da ocorrência inexpressiva, Piper (1987) não encontrou fundamentos para justificar sua supressão precoce no contexto não nativo.

A Oclusivização das africadas /tʃ/ e /dʒ/ foi bem semelhante entre as crianças: não apresentaram dificuldades com esses sons, à exceção de duas. Uma passou a produzir plosivas em substituição a elas a um mês do término do estudo e outra de fato apresentou dificuldade com a produção de /tʃ/ no início do estudo. Outra criança, surpreendentemente, após produções iniciais da africada surda sem dificuldades, passou a substituí-la por plosivas nos terceiro e quarto meses do estudo e tornando a ser produzida a contento até o quinto mês (permanecendo sem mudança). Essas consoantes africadas representam um desafio para crianças nativas do inglês até depois dos 4;0.

O Vozeamento realmente apresentou diferenças de uso. Lembrando que a classificação de Ingram (1981, 1986) envolve o Vozeamento em si e o Ensurdimento. Crianças nativas do inglês descartam tais simplificações antes dos 2;6 (podendo alcançar até 3;0). Os aprendizes do inglês-LNN mantiveram o Ensurdimento das consoantes finais durante todo o estudo (sem indicativos de supressão ao término). O Ensurdimento de consoantes sonoras, em termos gerais, foi raro.

Ainda concernente à posição (iii), Piper (1987) revela a ocorrência de quatro processos bem pertinentes ao contexto não nativo. Dentre esses, três são considerados “únicos”, não comuns em contexto esperado de desenvolvimento do inglês-LN: Aspiração¹⁰³, Nasalização,

¹⁰³ A aspiração é uma pista acústica (típica das plosivas surdas do inglês) e não foi tratada nesta tese como um processo fonológico, porém estou mencionando a nomenclatura adotada pela autora.

Glotalização e Epêntese vocálica (também mencionada em Piper, 1984b), que ocorre no inglês nativo, porém em contextos fonético-fonológicos diferentes do inglês não nativo.

Aspiração típica de plosivas surdas em *onset* foi generalizada e oito das 10 crianças não nativas passaram a aspirar toda e qualquer consoante: [b^hʌg^h] para *bug* [bʌg] e [b^hʌp^h] para *Bob* [bab]. A **Nasalização** ocorre no inglês como LN (como uma assimilação de consoante para consoante ou de uma vogal próxima a uma consoante nasal). O processo oposto, a Desnasalização, é muito comum no inglês-LN (como Oclusivização). No contexto LNN, ocorreu na fala de várias crianças, mas de forma sistemática apenas na fala de uma. A **Epêntese** se mostra um processo mais comum entre não nativas do inglês. Crianças nativas (abaixo de 3;0) tendem a apagar um elemento do *cluster*. Qualquer das estratégias usadas visam à conformação de um padrão silábico recorrente e fácil: CV. As crianças do estudo simplificaram os *clusters* com /l, r/ mais do que aqueles iniciados por /s/ com a inserção de uma vogal entre os dois elementos do *cluster*. Uma criança nativa do português europeu foi uma grande produtora de epênteses vocálicas (inserção de [ə]), mas esse comportamento durou pouco tempo (Piper o associa à ocorrência “transitória” sinalizada por Grunwell). A **Glotalização** é a substituição de uma consoante por uma glotal /h, ʔ/. Não é um processo desconhecido, mas é pouco documentado. Ingram (nos trabalhos de 1976 e 1979) só o menciona em contextos de desvio fonológico e Grunwell (1982 apud Piper, 1987) não o contempla em sua cronologia. No contexto LNN, a Glotalização ocorreu de forma abrangente na fala de todas as crianças, porém alternando-se com a produção esperada da consoante. A autora chama a atenção para o fato de que uma das professoras apresentou glotalizações frequentes em seu dialeto e isso pode, muito provavelmente, ter influenciado a produção das crianças (evidência do papel fundamental da percepção no desenvolvimento fonológico). Por conta dessa influência, Piper descartou os dados. No meu entender, é um dado muito rico por ser pertinente à análise do desenvolvimento de crianças sob a perspectiva do uso, posto que as formas produzidas pela professora, disponíveis no ambiente, influenciam o sistema em desenvolvimento.

Piper, a partir da cronologia de ocorrência dos processos definida por Grunwell (1982 apud Piper, 1987) apresenta o registro de permanência dos processos por ela observados (ao longo dos 10 meses de estudo). Considerando os meses em que essas simplificações deixaram de ocorrer, cheguei à seguinte sequência, que apresenta as mais persistentes, partindo do topo, até as que foram descartadas mais precocemente comparadas às definidas por Grunwell. Considerei para o registro do inglês-LN a listagem dos processos anteriormente apresentada por Grunwell (1981), que mostra a cronologia desde 2;0 até 5;0 ou mais:

Quadro 12 – Ordem de descarte dos processos

| | Inglês-LNN – Piper | Inglês-LN – Grunwell |
|----|---|--|
| 17 | Oclusivização de /ð/ | Oclusivização de /ð/ |
| 16 | Oclusivização de /θ/ | Oclusivização de /θ/ |
| 15 | Apagamento da Consoante Final | Semivocalização /r/ > /w/ |
| 14 | Oclusivização de /tʃ, dʒ/* | Oclusivização de /tʃ, dʒ/ |
| 13 | Redução do Encontro Consonantal | Oclusivização de /f/ |
| 12 | (obstruinte+aproximante) | Apagamento da Sílabas Fraca |
| 11 | Anteriorização de /k, g, ŋ/ Ensurdecimento (consoante final) | Redução do Encontro Consonantal (obstruinte+aproximante) (inicial) |
| 10 | Vozeamento (da consoante pré-vocálica) | Redução do Encontro Consonantal (iniciados por /s/) |
| 9 | Harmonização Consonantal** | Oclusivização de /z/ |
| 8 | Apagamento da Sílabas Fraca | Oclusivização de /v/ |
| 7 | Oclusivização de /s/ | Apagamento da Consoante Final |
| 6 | Semivocalização | Anteriorização de /k, g, ŋ/ |
| 5 | Redução do Encontro Consonantal (iniciado por | Oclusivização de /s/ |
| 4 | /s/) Oclusivização de /f/ | Vozeamento (consoante pré- vocálica)/Ensurdecimento (consoante final) |
| 3 | Oclusivização de /v/ | Harmonização Consonantal |
| 2 | Oclusivização de /z/ | Oclusivização de /f/ |
| 1 | Reduplicação | Reduplicação |

Fonte: A partir de Piper (1987) e Grunwell (1981).

Nota: Os processos que aparecem na mesma célula foram apresentados por Piper (1987) sem a definição da ordem em que cada um foi descartado.

* A Oclusivização das africadas ocorreu somente ao final do estudo. Considerei-o um processo de descarte tardio (que perdura até uma maturidade maior da criança), mesmo que ele não tenha sido registrado no início.

** A Harmonização Vocálica não ocorreu nos primeiros meses do estudo.

O Quadro 12 mostra coincidências e divergências na ordem em que as simplificações deixam de ocorrer na fala das crianças não nativas e nativas do inglês. A interdental /θ/ é, de fato, uma consoante desafiadora no inglês, não importa o contexto, o que provoca a sua simplificação por Oclusivização por um longo período de tempo. A Reduplicação para ambos os contextos, ao contrário, se mostra um processo rapidamente descartado ou mesmo inexpressivo no contexto não nativo.

Considerando como mais coerente a terceira posição apresentada por Ingram, vemos que, de modo geral, os mesmos processos ocorrem, contudo em momentos diferentes ao longo do desenvolvimento fonológico da LNN e da LN e, sem dúvida, operando de maneira específica em cada contexto linguístico. Um exemplo são as semivocalizações perdurarem por muito mais tempo no contexto nativo do que no não nativo, fato que também ocorre com as sílabas fracas, que deixam de ser apagadas por crianças não nativas do inglês antes das nativas. A ocorrência desses processos (alguns são os mesmos, outros são únicos) reforça a posição três, a qual melhor explica o desenvolvimento de uma LNN.

Piper (1987) diz ser provavelmente um erro concluir que as crianças aprendizes usem processos diferentes por conta da influência de suas LNs e que, em contrapartida, existam

processos universais do contexto do inglês não nativo – governados primeiramente por “leis naturais” e, em segundo lugar, por restrições como o contexto de aprendizagem e a idade dos aprendizes (p. 257). Aprendizes usam processos não característicos do contexto nativo ou os descartam dentro de uma cronologia própria. Por conseguinte, o desenvolvimento do inglês-LNN não pode ser analisado considerando apenas sua correlação com os processos do inglês-LN. O que acontece exclusivamente no contexto não nativo tem que ser considerado. Piper (1984b) faz um destaque importante relacionado aos seus dados: apesar de as produções desviantes serem dados muito ricos para a análise fonológica, o que mais se destaca é o baixo percentual dessas produções na fala das crianças, levando a crer que são “imitadoras excelentes” (“*excellent mimics*”) (p. 547). A proximidade da fala dessas crianças da fala nativa, por si só, já demanda precaução, pois “seria tentador” (“*it would be very tempting*”) afirmar que o desenvolvimento do inglês como LNN por crianças de 5;0 se equipara ao de crianças nativas, mesmo porque, ainda complementa Piper (1984b, p. 547), a maioria (86%) dos erros cometidos pelas crianças não nativas caracteriza a fala das crianças nativas. Elas realizam os mesmos ajustes e simplificações. Ainda assim, a cautela é necessária por conta das diferenças que ocorrem entre os processos das três categorias observadas.

Ao final do seu artigo, Piper (1984b) admite que seu estudo ignorou o fato de que as crianças não nativas do inglês tinham disponíveis para elas dois sistemas fonológicos e não apenas um: o seu nativo e o do inglês em desenvolvimento. Eu não estou ignorando esse fato. A influência desses dois sistemas deve ser examinada, como bem afirmou a autora.

Com esse interesse lançado sobre os dois sistemas, fiz o mesmo questionamento de Piper (1984a): sobre a semelhança entre as simplificações realizadas no desenvolvimento do inglês-LNN e do inglês-LN. O conhecimento dos processos do PB-LN, do inglês-LN e do inglês-LNN servirão como base para a identificação e análise dos processos ocorridos no contexto da geração dos dados desta tese.

Por fim, ressalto que, sob a ótica complexa, os processos de simplificação fonológica são de natureza psicológica – de domínio geral (que balizam todo o desenvolvimento) – e motora. Eles vão ocorrer, sim, a partir da língua em uso porque a sua presença ao longo do desenvolvimento é natural: padrões de simplificação surgirão (ou não) a depender das possibilidades combinatórias e realizacionais da própria língua. O alvo da criança é fonético e ela tem como referência os dados fonético-fonológicos no ambiente para criar seus próprios padrões. Considerando a fonologia sob a perspectiva natural e do uso, dois fatos se observam: (1) processos fonológicos são um fenômeno psicológico (cognitivo), aí reside seu caráter inato, e são baseados em maturação biocognitiva que se relaciona com os processos de domínio geral,

e (2) a observância do dado fonético-fonológico como o lócus do desenvolvimento. A fonética serve ao desenvolvimento fonológico uma vez que a criança, ajustando sua fala (produzindo simplificações), está engajada na tentativa de produzir um modelo fonético-fonológico produzido no seu ambiente. Portanto uma tendência ou padrão de ocorrência (como uma sílaba CV, ou uma consoante oclusiva substituindo uma fricativa, ou o preenchimento da posição de sujeito) na fala da criança durante seu desenvolvimento fonológico integra o sistema que está caminhando para se estabilizar.

A seguir, apresentarei a Seção 6, **Percurso Metodológico da Pesquisa**.

6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A orientação metodológica da pesquisa que possibilitou a geração de dados para esta tese assumiu o desafio de unir uma investigação sobre o desenvolvimento do inglês como língua não nativa (inglês-LNN) e a aquisição de língua(gem) por crianças (aqui chamadas crianças-participantes); de gerar e analisar dados de produção de fala dessas crianças durante eventos de interação (direcionada e espontânea); de assumir registrar todas as produções infantis em inglês; de buscar a maturidade da professora-pesquisadora, que sempre caminhou pelas trilhas da Linguística Aplicada e agora busca seguir mais um rumo nas trilhas da Aquisição.

6.1 O TIPO E A NATUREZA DA PESQUISA

A abordagem metodológica da pesquisa apresentada nesta tese é de caráter qualitativo-investigativo, pois se trata de uma pesquisa de campo em que a pesquisadora esteve em contato direto com os participantes em um ambiente que já faz parte da rotina diária dos mesmos (Trochim; Donnelly, 2007), observando o fenômeno da produção oral proposto *in loco*.

Na pesquisa de caráter qualitativo, segundo Richardson (1995), o pesquisador e os participantes mantêm uma relação muito próxima e essa “aproximação” possibilita o acesso a informações mais detalhadas sobre os participantes. Confiando nesse preceito, busquei estabelecer um ambiente de confiança, agradável e que permitisse às crianças sentirem-se seguras, confiantes e confortáveis para se expressarem de forma espontânea, inclusive fazendo uso da LNN.

A pesquisa em aquisição, tradicionalmente, contempla estudos longitudinais (uma criança em um longo período de tempo) ou transversais (várias crianças em faixas etárias delimitadas), dentro de um enfoque experimental (Ingram, 1989, ver também Teixeira, 2002), em que fatores e variáveis são isolados, controlados e testados com o objetivo de analisar a compreensão e o processamento da linguagem pela criança (Del Ré, 2012[2006], ver p. 40).

Foi adotada uma **metodologia longitudinal** em que amostras de fala de grupos de crianças acompanhados ao longo de dois anos, divididos em grupos etários (do primeiro e do segundo ano), foram analisadas dentro de cada janela de tempo. Foi adotado o método de **eliciação espontânea** da fala das crianças, por forma não-controlada (Teixeira, 1998) ao longo das atividades do projeto¹⁰⁴. A minha observação da compreensão, da produção e do

¹⁰⁴ Os registros são do grupo, nas janelas de tempo, e não de cada criança individualmente. Em casos excepcionais, houve o registro identificado, como, por exemplo: produção da mesma palavra três vezes, em sequência, pela mesma criança.

processamento da LNN das crianças possui especificidades. Observei dados de um número grande de crianças interagindo e produzindo fala ao mesmo tempo, emergindo de um ambiente pertencente à sua rotina diária, a partir da interação espontânea entre elas, entre elas e os instrutores e entre elas e as professoras. Além disso, houve, da minha parte, a intenção de ensinar/direcionar/conduzir/incentivar (através das atividades) a produção de vocabulário específico, não exclusivamente sons. A observação, entretanto, não foi totalmente experimental¹⁰⁵, pelas seguintes razões: a) não houve controle de variáveis; b) houve controle na realização das atividades: o comando a cumprir, a ordem dos participantes, a completude da tarefa etc. Contudo as crianças ficavam sempre próximas umas das outras, uma ou outra realizava o comando do seu lugar ou dava a resposta que deveria ser dada pelo seu colega; c) apesar do estímulo ao uso das formas alvo de cada encontro, por meio das atividades, não houve controle rígido para a produção somente dessas formas, foram registradas todas as produções em inglês no momento – estando elas relacionadas ao tema ou não – e foram registrados, também, os enunciados metalinguísticos na LN sobre a LNN e sobre as pessoas que falavam aquela LNN (os instrutores); d) em algumas atividades, houve controle para que as crianças permanecessem atentas, observando a realização das atividades pelo colega e em outras não houve esse controle.

Em resumo, as especificidades da geração de dados estão no ambiente – onde as crianças interagem livremente – e no controle parcial sobre suas produções: todas as palavras em inglês que puderam ser percebidas, registradas e transcritas compõem os dados. Um exemplo prático ocorrido com duas atividades revela esse “controle não rígido”: 1) a colagem dos animais nos habitats – as crianças deveriam se sentar diante do cartaz e observar a colagem feita pelo colega. Às vezes ajudavam, respondiam às perguntas em coro, falavam para o instrutor qual animal iam escolher etc.; e 2) a realização da brincadeira *UP and DOWN* (Anão e Gigante) – à medida que as crianças iam saindo eram convidadas a sentarem-se no tapete para esperar, mas algumas, vez ou outra, permaneciam em pé (um pouco afastadas da cena) realizando os movimentos.

6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DENTRO DOS ESTUDOS SOBRE DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA(GEM)

Abordagens qualitativas e quantitativas atuando em conjunto em estudos de aquisição, que eu estou chamando de desenvolvimento da língua(gem), são comuns. No início da década

¹⁰⁵ As abordagens de caráter experimental preveem experimentos controlados, com rígido controle de variáveis (Del Ré; Hilário; Mogno, 2014).

passada, Del Ré, Hilário e Mogno (2014) já destacavam como o campo fora enriquecido, ao longo das últimas décadas, com programas computacionais que muito auxiliavam nas análises e cálculos estatísticos. Esse avanço surge em meio a um cenário histórico que sempre dedicou importância aos estudos experimentais que privilegiaram a “singularidade dos dados” (Del Ré; Hilário; Mogno, 2014, p. 137). Os dados que apresento carregam essa característica de serem singulares mencionada pelas autoras.

Ainda Del Ré, Hilário e Mogno (2014, p. 138) reforçam a reflexão sobre o fato de que, cada vez mais, se vê a apresentação de dados estatísticos, números, que “validem os resultados obtidos” nos estudos. Antes disso, nos anos 1980, Grunwell (1985) e Ingram (1981) já apontavam questionamentos ao exagero estatístico que pouco diziam sobre o sistema fonológico em desenvolvimento na criança. Como acrescentam Del Ré, Hilário e Mogno (2014, p. 138), as abordagens mistas (qualitativa e quantitativa) de investigação parecem “mais como uma maneira de tornar a pesquisa mais ‘aceitável’ junto à comunidade científica do que como uma possibilidade de resposta às questões que o pesquisador se coloca”. Trago um posicionamento das autoras (em sua reflexão a partir de Günther, 2006, e Valsiner, 2005, 2006) para coadunar com esse seu pensamento:

Parece-nos haver, portanto, uma supervalorização dos dados quantitativos e estatísticos, uma busca por uma ‘realidade’ estável, objetiva, controlável e generalizável, que se opõe à singularidade dos dados qualitativos, à busca por uma realidade dinâmica, ligada a uma observação subjetiva, ‘naturalista’ e não controlável, na qual o pesquisador, estando muito próximo dos dados, orienta seu olhar em direção ao processo, à descoberta exploratória, descritiva e indutiva (Del Ré; Hilário; Mogno, 2014, p. 138).

As autoras ainda defendem que investigações dessa natureza revelam “dados autênticos e ricos” (p. 138). Concordo que o são, de fato, posto que valorizam o dado real, concreto, observado e o que ele diz.

O posicionamento de Del Ré, Hilário e Mogno (2014) não privilegia uma abordagem em detrimento da outra, elas querem marcar a importância de ambas para que se possa chegar a resultados válidos, inclusive com a proposição de generalizações (se essa for a intenção da pesquisa). Chega-se a tais resultados quando se cumpre a transformação da fala da criança em dados empíricos (Del Ré; Hilário; Mogno, 2014, p. 138), o que se pode chamar de um verdadeiro ‘princípio’ na pesquisa sobre o desenvolvimento da língua(gem).

Voltando a atenção, novamente, aos avanços tecnológicos na pesquisa sobre o desenvolvimento da língua(gem), eles continuam e se refinam. Como mencionado brevemente na Seção 4, os estudos à base de ultrassom são alguns dos poucos exemplos na área; e eles se

colocam tanto na dimensão da precisão articulatória quanto na dimensão do ensino – da instrução explícita para auxiliar a aquisição de fonemas. Como se vê, estudos estão sendo conduzidos com apoio e recursos tecnológicos de última geração. Paralelo a isso, estudos empiristas cujo recurso para registro é a observação direta do pesquisador também estão sendo conduzidos. A pesquisa de que trata esta tese segue este formato. Meus dados de produção foram selecionados por meio de oitiva da pesquisadora. Esses dados emergiram em um ambiente real/natural de interação: uma creche. O fato de ser uma creche já prevê, de antemão, um ambiente repleto de crianças ativas que interagem, conversam livremente e dizem coisas a todo momento. Assumi o desafio de ir para a creche, para fazer o que eu pretendia, porém respeitando a realidade e dinâmica daquele espaço. Para tanto, a adequação de calendário e execução de atividades ao planejamento da unidade foi um princípio.

Com esta proposta de geração de dados, estou defendendo a valorização dos dados que surgem desse tipo de ambiente de interação uma vez que representam o lugar onde está a maioria dos professores de inglês, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Os dados de fala que emergem em situações formais ou semiformais de interação são de grande importância para os estudos na área do desenvolvimento de LNN, e a captura/percepção/identificação/testemunho desses dados se dá, na grande maioria das vezes, por um professor em atuação. Na creche, eu fui essa professora-pesquisadora.

Os dados apresentados nesta tese foram gerados no âmbito do projeto de pesquisa institucional coordenado por mim, em minha instituição de origem: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. O projeto se intitula *POACE Project* – Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche e foi implementado em agosto de 2015, permanecendo ativo até novembro de 2018, após três anos e três meses (poucos meses antes do meu afastamento para cursar o doutorado).

6.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Todo trabalho de pesquisa envolvendo seres humanos deve obedecer ao que regem as Resoluções CNS 466/12 e 510/16¹⁰⁶ quanto ao respeito aos participantes, à manutenção de sua privacidade, à garantia de que serão considerados e, até mesmo, diminuídos os aspectos referentes aos riscos e/ou danos a eles acarretados por conta da pesquisa. O projeto que proporcionou a geração dos dados aqui apresentados pode, em algum momento, ter causado

¹⁰⁶ No momento da aprovação e, posteriormente, do início do projeto de pesquisa que possibilitou a geração dos dados para esta tese, a única resolução vigente era a 466/12.

algum desconforto nas crianças-participantes e/ou no pessoal de apoio da creche, por conta da presença de pessoas estranhas ao quadro permanente de funcionários. Esse desconforto pode ter se manifestado nas crianças por reações de inibição, não disposição ou negativa em participar das atividades propostas.

Nossa impressão sobre a ocorrência ou não desse desconforto é imprecisa mesmo, pela seguinte razão: atitudes negativas das crianças em sala poderiam estar associadas a uma indisposição natural ou ao desejo genuíno de não fazer nada. Destaco que, felizmente, não houve, por parte de qualquer criança-participante, uma resistência total à proposta como um todo.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob o CAAE: 30900114.6.0000.0055, Pareceres: 957.665 e 1.718.616. Em seguida, foi autorizada pela coordenação da creche e, posteriormente, pelos pais e/ou responsáveis de cada criança. Todos os documentos de autorização foram devidamente assinados e recolhidos¹⁰⁷. Para atender à exigência do CEP de obter, também, o consentimento das crianças, uma história foi criada e contada para as duas turmas. Na história, havia dois personagens que falavam português e inglês e não conseguiam se comunicar muito bem. Ao final, perguntamos se elas gostariam de aprender inglês para entender o que a personagem estava falando. Em caso positivo, elas deveriam levantar a mão bem alto. Nesse momento, uma funcionária da creche (em cada turno) registrou o consentimento de cada criança em uma folha de registro preparada pela equipe do projeto para esse fim¹⁰⁸.

Enquanto coordenadora do projeto, estive atenta ao compromisso de respeitar e cumprir o que está disposto na resolução vigente e acatado pelo CEP/UESB, assim como às orientações e recomendações da coordenação da creche para que a pesquisa transcorresse normalmente. Ao longo de toda a vigência do *POACE Project*, não houve registro de qualquer incidente ou reclamações.

6.4 O AMBIENTE DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma creche institucional, cujo nome é Creche Bem-Querer, localizada no *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, em

¹⁰⁷ A coordenação e secretaria da Creche Bem-Querer assumiram a tarefa de entregar e recolher os Termos de Consentimento dos pais. Ao longo da vigência do projeto, somente uma criança não foi autorizada pela família a participar.

¹⁰⁸ Esse foi o Termo de Consentimento que demorou mais tempo para ser aprovado pelo comitê de ética por conta de sua especificidade: captar a demonstração espontânea das crianças de querer participar do projeto. Após tentativas sem sucesso, esta proposta, finalmente, atendeu à exigência do CEP/UESB.

Vitória da Conquista - BA. A Creche Bem-Querer atende aos filhos de docentes, funcionários e discentes da instituição e funciona nos períodos da manhã e tarde com quatro turmas por turno: Berçário, Infância I, Infância II e Infância III.

Apesar de o Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB definir que são denominadas ‘creche’ as instituições que atendem crianças de zero a três anos de idade, e são denominadas ‘pré-escola’ as que atendem crianças de quatro a cinco anos e onze meses, a Creche Bem-Querer/UESB denomina-se ‘creche’ nesta instituição, abrangendo seu atendimento a crianças dos quatro meses aos cinco anos de idade (em média).

As atividades pré-elaboradas do *POACE Project* aconteceram primordialmente nas salas de cada turma. Quanto às atividades de acompanhamento da rotina, estas aconteceram nos espaços da creche (salas, parquinho, pátio), respeitando-se, como mencionado, o seu planejamento interno.

É importante salientar que a professora e auxiliar(es) de cada turma, membros do quadro permanente de funcionários, permaneceram na sala durante todos os encontros; além disso, atendendo também à recomendação da coordenação da unidade, a cada encontro, apenas dois membros da equipe de execução do projeto (coordenadora e colaboradores/IC) estiveram presentes na sala. Buscou-se também manter a constância da mesma dupla de instrutores em cada turma, ao longo de cada ano, garantindo, assim, uma atmosfera de conforto e confiança às crianças.

Destaco que no ano de 2015, as atividades do projeto foram iniciadas próximo ao final do ano (após longa espera da anuência do CEP/UESB e de um período de greve nas universidades estaduais baianas). As atividades ocorreram obedecendo ao seguinte calendário:

Quadro 13 – Calendário de atividades

| |
|---|
| 2015 (26/08 a 10/12) - 3 meses e 13 dias – 13 encontros |
| 2016 (09/03 a 01/12) - 8 meses e 22 dias – 35 encontros |
| 2017 (29/03 a 07/12) - 8 meses e 8 dias – 32 encontros |
| 2018 (01/08 a 28/11) - 3 meses e 27 dias – 16 encontros |

Fonte: Elaboração da autora.

No ano de 2018, as atividades do projeto só puderam ser iniciadas em agosto. A causa foi um problema institucional de renovação dos contratos temporários REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) do Estado da Bahia (vínculo da grande maioria dos funcionários da creche). Em virtude disso, retomamos as atividades somente na Infância III para podermos concluir dois anos de atuação do projeto em cada turma.

Os encontros com as turmas foram conduzidos por dois instrutores – o instrutor 1 e o instrutor 2. O instrutor 1 era encarregado da execução do plano de atividades e o instrutor 2 tinha o papel de assessorar na execução do plano e fazer os registros na nota de campo do

encontro, em tempo real¹⁰⁹.

6.5 AS CRIANÇAS-PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram selecionadas as turmas da Infância II e da Infância III, a partir de agora chamadas de Inf2 e Inf3, respectivamente, para a participação nas atividades do projeto. A cada ano, tivemos duas turmas de Inf2 (uma no matutino e uma no vespertino) e duas de Inf3 (uma no matutino e uma no vespertino).

O período de participação das crianças de cada turma no projeto foi de dois anos (um ano na Inf2 e um ano na Inf3). Desta forma, o grupo da Inf2 de 2015 foi o grupo da Inf3 de 2016, e assim sucessivamente. Apesar de essas crianças ainda estarem em processo de desenvolvimento do PB-LN, conseguiam se expressar oralmente de forma clara. Este “domínio” da fala, para esta investigação, foi essencial para a introdução dos sons da nova língua: o inglês-LNN. Minha intenção foi gerar dados de produção oral em inglês; por este motivo, após conversa com a coordenadora da creche sobre o perfil das crianças, optei por implementar o projeto com os grupos dessas duas turmas.

As crianças da Inf2 têm, em média, de 2;6 (dois anos e seis meses) a 3;6 (três anos e seis meses) de idade; as da Inf3 têm, em média, de 3;6 (três anos e seis meses) a 5;0 (cinco anos) de idade, período em que saem da creche. Devido à dinâmica interna de distribuição dos grupos

¹⁰⁹ As duplas de instrutores foram formadas por mim e por colaboradores de Iniciação Científica (IC PIBIC ou IC voluntário) e por ICs exclusivamente. Excepcionalmente, no ano de 2016, dois ICs compuseram a dupla de instrutores, pois as atividades nas duas turmas de crianças ocorreram no mesmo horário. Por conseguinte, eu e outro colaborador trabalhamos em uma turma enquanto dois outros colaboradores trabalharam na outra turma. Destaco que todas as transcrições foram revisadas por mim, inclusive quando eu não compus a dupla de instrutores. Nos casos em que não houve consenso entre os instrutores acerca da transcrição, o dado foi desprezado. Conte com dois grupos de instrutores-colaboradores: um era formado por graduandos do IV semestre de Letras Modernas (Habilitação Português/Inglês e Respectivas Literaturas/UESB) e haviam cursado componentes de fonética e fonologia em sua grade curricular. Todos tinham que, obrigatoriamente, ter concluído com sucesso a disciplina Fonologia da Língua Inglesa (específica da grade curricular de inglês), o outro grupo foi formado por estudantes do Curso de Especialização em Inglês como Língua Estrangeira/UESB (três colaboradores no decurso do projeto), também graduados em Letras com inglês. Esses estudantes foram, da mesma forma, aprovados no componente Fonologia da Língua Inglesa na Especialização. O conhecimento dos colaboradores sobre a fonologia do inglês foi aprimorado com treinamento específico de transcrições – aplicado por mim à equipe de execução –, durante os encontros de planejamento que antecederam o início das atividades na creche. Cada novo instrutor passou por um período inicial de aprimoramento de sua habilidade de transcrição. A seleção dos instrutores se deu por entrevista informal após divulgação do projeto entre os estudantes de Letras Modernas e por convite aos matriculados na Especialização. Destaco que os colaboradores que assumiram o papel de Instrutor 1 apresentavam ótimo desempenho e fluência no inglês; e os que assumiram o papel de Instrutor 2 se destacaram por sua desenvoltura e habilidade em auxiliar na execução do plano e no registro da nota de campo de cada encontro. Os colaboradores aparecem listados a seguir com a informação do seu ano de participação: Dimas Silva Luz (Egresso da Especialização, 2014-2016), Erilane Ramos dos Santos (Egressa da Especialização, 2014-2016), Geysa Novais Viana Matias (Egressa da Especialização, 2016), Jamily da Silva Oliveira (IC voluntário, 2017-2018), Jéssica Caroline Sousa Aguiar (Bolsista IC/FAPESB, 2014-2017), João Pedro Santana Luciano da Silva (IC voluntário, 2017-2018, colaborador que apresentava sotaque britânico), Lucas Viana Alencar (IC voluntário, 2017), Patrick Gomes Peixoto (IC voluntário, 2014-2017), Suzana Longo da Cruz (Egressa da Especialização, 2014-2017).

etários da creche, algumas crianças tinham idade inferior a 2;6 quando começaram a participar do projeto ou idade superior a 5;0 quando concluíram sua participação. Esse fato ocorre em virtude da disponibilidade de vagas entre as turmas: às vezes uma criança vai mais cedo para a turma seguinte porque é necessário gerar uma vacância na turma em que ela está. No caso da saída da creche, acontece de a completude dos cinco anos acontecer em meio ao ano letivo e, por apelo dos pais, a criança permanece mais tempo.

As crianças estão distribuídas em seus grupos etários na tabela a seguir. É possível observar que a média de idade ($m=$) refere-se à média calculada a partir de todas as idades na turma. A seguir, veem-se os grupos etários da Inf2 e da Inf3 distribuídos em cada ano.

Tabela 1 – Grupos etários

| Encontros/ano | Turma | Idades mínima e máxima | Média de idade |
|---------------|-------|------------------------|----------------|
| 2015 | Inf2 | 2;7 a 3;9 | $m=3;0$ |
| | Inf3 | 3;8 a 5;0 | $m= 4;2$ |
| 2016 | Inf2 | 2;2 a 3;3 | $m=2;6$ |
| | Inf3 | 3;2 a 4;0 | $m=3;5$ |
| 2017 | Inf2 | 2;5 a 3;3 | $m=2;7$ |
| | Inf3 | 3;3 a 4;5 | $m=3;4$ |
| 2018 | Inf3 | 3;9 a 4;11 | $m=4;1$ |

Fonte: Elaboração da autora.

Grupos etários – Inf2 e Inf3.

Ao longo da vigência do projeto, o número de crianças-participantes, em cada turma, apresentou variação a cada ano. Esse número variou entre os extremos de 9 até 16 crianças, porém a média de frequência em ambos os grupos era de 10 a 12 crianças. Por ano, uma média de 51 crianças participaram das atividades do *POACE Project*.

O número total de crianças em cada turma e turno aparece a seguir:

Tabela 2 – Número total de crianças por turma e turno

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Inf2 | 16+12 | 9+14 | 13+12 | - |
| Inf3 | 13+15 | 12+11 | 13+14 | 12+13 |
| TOTAL | 56 | 46 | 52 | 25 |
| | | $m=51$ | | |

Fonte: Elaboração da autora.

Quantitativo de crianças nas duas turmas: o número à esquerda na célula se refere ao matutino e o que aparece à direita se refere ao vespertino) em cada ano. Em 2018, apenas a Inf3 participou do projeto.

Todas as crianças apresentavam desenvolvimento sem atipicidade.

6.6 A TÉCNICA DE GERAÇÃO DOS DADOS

A proposta metodológica se concretizou por meio de intervenção formal cuja intenção era fornecer *input* em inglês às crianças, além do acompanhamento informal de suas atividades na creche. Ainda assim, opto por referir-me ao contexto de geração dos dados como semiformal, uma vez que contemplou o seguimento de um plano pré-estabelecido, contudo, também, foi um ambiente de eventos inesperados. Os encontros ocorreram uma vez por semana e tiveram a duração de uma hora (essa foi a carga horária disponibilizada para não comprometer o planejamento semestral da creche).

As atividades dos encontros alternavam: (1) **atividades planejadas – APs** e (2) **acompanhamento da rotina – AR**, como se vê a seguir:

Quadro 14 – Alternância das atividades

| | |
|-------------------------------|---|
| APs – Atividades Planejadas | Durante as APs, foram realizados jogos, atividades e brincadeiras planejados pela equipe executora, além da mostra de vídeos com canções e histórias infantis. Cada AP tinha um tema: frutas, cores, animais, números, partes do corpo etc., temas do universo infantil. Todas as APs foram planejadas e elaboradas pela equipe de execução do projeto, bem como boa parte do material usado. |
| AR – Acompanhamento da Rotina | Durante os ARs, os instrutores acompanharam as atividades regulares propostas pela professora à turma, seguindo o planejamento interno da creche. Interagimos com as crianças e auxiliamos no que foi necessário. |

Fonte: Elaboração da autora.

Os encontros de AP tinham o propósito de ensinar a LNN: vocabulário e comandos pré-selecionados.

Os encontros de AR permitiram aos instrutores interagirem com as crianças em situações reais do dia a dia: acolhida, hora da rodinha, hora do lanche, intervalo para o parquinho etc. A intenção do AR era estreitar a relação com as crianças, continuar fornecendo *input* na LNN e observar as reações e possíveis produções das crianças durante a interação – que pretendia configurar-se rotineira – sem todo o planejamento, direcionamento e controle das APs.

Em meio às atividades (colagem, pintura, história), jogos (memória, bingo) e brincadeiras (Anão e Gigante, encontrar o objeto escondido), foram realizadas sessões de TPR¹¹⁰ para

¹¹⁰ O TPR (*Total Physical Response*) é um método de ensino de língua desenvolvido pelo psicólogo e linguista norte americano James Asher. O método se baseia no ensino da língua por meio de comandos dados pelo professor usando movimentos do corpo: aposta-se na coordenação entre a língua e os movimentos corporais. Prioriza-se o desenvolvimento da capacidade de compreensão auditiva na língua não nativa, e a produção oral é uma habilidade a ser desenvolvida posteriormente. A obra referencial é: ASHER, James J. **Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook**. California: Sky Oaks Productions, 1977.

auxiliar na compreensão de comandos. Um exemplo está relacionado à noção *up* (para cima) e *down* (para baixo): os comandos *Put your hands up* e *Put your hands down* antecederam a pintura do Painel de Tulipas (atividade da primavera) em que as crianças pintaram a folhagem das tulipas movimentando a mão com o pincel para cima (*up*) e para baixo (*down*). Todas as atividades buscavam, na medida do possível, relacionar-se às noções de: dentro-fora, em cima-embaixo, esquerda-direita, sobe-desce, em pé-sentado, aberto-fechado, no meio-na frente-atrás-ao lado, igual-diferente, muito-pouco etc., noções essas trabalhadas dentro do planejamento da creche, conforme informação e orientação da coordenação. Essa cooperação creche-pesquisadora buscou alinhar os temas trabalhados para evitar sobrecarga de informações para as crianças.

Para cada encontro de AP e AR foram feitos os **registros das ocorrências nas notas de campo**. Buscou-se registrar todo dado relevante da interação com as crianças: repetições (tanto após a fala dos instrutores como de outras crianças), fala espontânea em inglês, pronto atendimento a comandos e uso do vocabulário da LNN. Como informado, os encontros foram conduzidos por dois instrutores (Instrutor 1: responsável pela execução do plano; e Instrutor 2: responsável pelos registros nas notas de campo e auxílio na aplicação do plano). O Instrutor 2 teve um papel muito importante no encontro, sempre atento e rápido no momento do registro dos dados, que variaram de volume entre um encontro e outro. Por diversas vezes, durante a exibição de um vídeo, de uma história ou a realização de uma atividade (colorir, colagem etc.), o instrutor 2 preencheu a nota de campo. Houve vários momentos em que o Instrutor 1 também contribuiu com o registro (durante e após os encontros). O que demandou maior atenção e prontidão foi o registro e transcrição das produções em inglês. Essas produções foram transcritas e cuidadosamente revisadas por mim logo após cada encontro. Para garantir a confiabilidade da transcrição, nos casos em que não houve consenso entre os dois instrutores (estando eu na dupla ou não) acerca de uma produção, o dado foi desprezado. A identificação dos padrões de pronúncia se deu por oitiva.

Foi elaborado um calendário com o planejamento de atividades a cada ano (2015 a 2018). As atividades se repetiram nos anos de 2016 e 2017 tendo sido resumidas no primeiro e no último ano por força do prazo de início e término das atividades na creche. Os Apêndices 1, 2, 3 e 4 referem-se a esse planejamento. No ano de 2018, passamos por um problema institucional que retardou muito o retorno das atividades do projeto na creche: a crise dos contratos REDA do Estado da Bahia. Foi um período de muita incerteza, pois não sabíamos como a creche daria continuidade a suas atividades devido ao risco da perda do quadro de funcionários. Como se vê no Apêndice 4, só retornamos com o primeiro encontro do projeto em 01/08/2018. Por esse

motivo, retomamos as atividades apenas na Inf3, pelo fato de as crianças já terem participado do projeto no ano anterior, enquanto estavam na Inf2. Por conta da escassez de tempo, fizemos apenas um AR inicial e todos os demais encontros foram de AP para que pudéssemos ter tempo hábil para cumprir o planejamento (que foi ajustado).

6.6.1 A ‘interação só-ínglês’

Ao iniciar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante a execução do projeto, deparei-me com os seguintes questionamentos: as crianças se engajarão em situações conversacionais em ínglês com a equipe de execução se souberem que falamos português? Elas dedicarão atenção e esforço para tentarem se comunicar conosco na LNN? Nossa comunicação será prejudicada se informarmos que somos falantes exclusivos de ínglês?

Somente na prática eu poderia encontrar respostas para essas perguntas. Portanto, motivada pela busca empírica dessas respostas, propus a abordagem¹¹¹ às crianças e a interação com elas (interação instrutor-criança) por meio do que chamei: ‘interação só-ínglês’ (e abordagem ‘só-ínglês’ de interação). Implementar essa proposta me permitiu observar as reações e respostas das crianças enquanto passavam pela experiência de interagirem com pessoas que “não falavam” sua LN. Todos os membros da equipe do projeto se dirigiam às crianças exclusivamente em ínglês – dentro da sala ou em qualquer área comum da creche; mesmo na recepção, no momento da chegada, ainda na presença de seus pais, dirigíamo-nos a elas em ínglês. O mesmo acontecia na nossa comunicação com as professoras e auxiliares em sala: falávamos em ínglês com elas e usávamos todo e qualquer recurso disponível para auxiliar a nossa comunicação. Investimos tempo nesses eventos porque nossas espectadoras crianças estavam ali observando tudo. O português foi usado quando necessário, porém sem que as crianças percebessem.

6.7 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

O contato com as crianças seguiu uma rotina semanal, como informado, e as atividades planejadas estiveram em sintonia com o planejamento da creche: relacionamos o nosso planejamento às datas comemorativas (Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Independência e Natal). Em linhas gerais, os encontros de **AP** seguiam a sequência: (1) cumprimento às crianças;

¹¹¹ O termo ‘abordagem’ está sendo usado aqui com o sentido primeiro de aproximação; modo como alguém se aproxima de outra pessoa (Dicionário Aurélio Online).

(2) apresentação, explicação ou demonstração do que seria feito; e (3) execução das atividades planejadas para o encontro. Durante os **ARs**, seguíamos as orientações da professora e auxiliares.

Todo o material utilizado nas atividades do projeto foi adquirido pela coordenadora do projeto e muitos itens foram elaborados e confeccionados pela equipe executora. Foi utilizado todo tipo de material, como: material de papelaria (lápis de cor, folhas de papel colorido, cartolina, tintas); materiais plásticos, como copos e chapéus; brinquedos diversos, balões, livros, e material digital como vídeos e canções. A equipe de execução também selecionou e adaptou todo o material impresso, como imagens e figuras, e isso incluiu: pintura, recorte e colagem de temas infantis relacionados a cores, animais, frutas e outros alimentos, partes do corpo, números etc., enfatizando, como dito anteriormente, o uso permanente da ludicidade. Ao longo de todo o período de desenvolvimento do projeto, a equipe de execução realizou reuniões semanais de estudo, planejamento e elaboração de atividades para os encontros.

Em se tratando dos métodos de eliciação de fala para coleta de sons, a ‘nomeação’ figura entre os mais utilizados e consiste no uso de ‘gravuras-estímulo’ e, em alguns casos, de objetos, para a criança nomear (Teixeira, 1998). Para este estudo foram utilizadas gravuras-estímulo e objetos com o objetivo de fornecer *input* sobre o vocabulário selecionado, para estimular o reconhecimento e a produção de palavras pelas crianças-participantes. Essas gravuras e objetos aparecem nos Apêndices 57 a 62.

Os registros dos encontros de AP foram feitos em **notas de campo** (Apêndice 5), em fichas elaboradas especificamente para esse fim; eventos nos encontros de AR considerados significativos para o estudo também foram registrados. As notas de campo apresentam uma diversidade de informações: registros de compreensão oral, por parte das crianças, do que estava sendo dito em inglês; de suas reações à ‘interação só-inglês’; de resistência à participação; da efetividade do *input* e de transferências (e translanguagem), além, é claro, das transcrições fonéticas das produções das crianças em inglês-LNN. Essas transcrições foram feitas no momento da produção e foram revisadas pelos dois instrutores logo após cada encontro, com o propósito de garantir a fidelidade dos registros da fala das crianças, principalmente daqueles que precisavam ser transcritos. Houve momentos em que os instrutores conversavam entre si (rapidamente) acerca de determinadas produções para que a veracidade da transcrição fosse garantida e para manter a confiabilidade das transcrições. Buscou-se registrar todas as palavras produzidas em inglês, pelas crianças, durante cada encontro. Essas palavras faziam parte do vocabulário selecionado para aquele encontro ou já haviam sido trabalhadas em momentos anteriores e surgiam, espontaneamente, na fala das crianças.

Os **planos das APs** da Inf2 são apresentados nos Apêndices 6 a 25 e os da Inf3 são apresentados nos Apêndices 26 a 45¹¹². Os planos apresentam a abordagem inicial do instrutor às crianças, o material e as atividades selecionados para o encontro bem como a técnica utilizada. Houve alguma adaptação de atividades ao longo de todo o período, tanto no que se refere ao calendário de encontros como aos materiais utilizados. Por exemplo, houve mudança na ordem das APs por uma necessidade de ajuste ao calendário de atividades da creche, em 2017; quanto ao material, usamos um determinado tipo de papel, ou de corte, para fazer colagem com as crianças que lhes trouxe dificuldade (colagem com EVA ou bolinhas de papel crepom é mais fácil do que com pedacinhos de papel duplex), na atividade seguinte fizemos o ajuste necessário. No caso específico do ano de 2018, devido ao atraso no início das atividades, os planos tiveram que ser ajustados e, por esta razão, apresento-os em separado nos Apêndices 46 a 56.

6.8 O *CORPUS* DE ANÁLISE

O *corpus* do estudo foi construído a partir dos registros de ocorrências e da produção oral das crianças-participantes durante a interação instrutor-criança ao longo dos encontros do *POACE Project*.

Como mencionado anteriormente, a equipe do projeto buscou registrar e transcrever, em cada encontro, todas as falas das crianças na língua inglesa ou que continham palavras no idioma. O registro não se restringiu a categorias de palavras ou enunciados, mas, sim, a tudo que foi produzido em inglês pelas crianças (na interação direta com os instrutores ou com as professoras e colegas) e que foi possível de ser percebido claramente pelos instrutores a ponto de permitir o registro e a transcrição. Obviamente não conseguimos registrar todas essas produções, principalmente porque as crianças falavam ao mesmo tempo em diversos momentos, e, em algumas ocasiões, disseram algo em tom baixo que não nos permitiu perceber claramente para transcrever.

Essas palavras faziam parte do vocabulário do encontro ou já haviam sido trabalhadas em momentos anteriores. Destaco que o vocabulário de cores foi amplamente utilizado pelas crianças; elas aprenderam todas as cores rapidamente e as produziam com frequência. O quantitativo de palavras produzidas por encontro variou entre três e 20 itens, e as produções distintas da mesma palavra, pela mesma criança no mesmo encontro, foram registradas.

¹¹² São apresentados nos Apêndices os planos das 20 AP de cada grupo. Nos anos de 2016 e 2017, todas as 20 foram executadas, o que não aconteceu em 2015 e 2018 por pressões dos calendários impostos ao projeto.

No *corpus*, há registros de produções que ocorreram em resposta à(s) atividade(s) do encontro e, também, produções espontâneas: falavam palavras já aprendidas sem que houvesse um direcionamento (por parte dos instrutores) ou relação com o tema do encontro, ou mesmo com a atividade apresentada pela professora.

A partir das notas de campo, foram geradas diferentes planilhas de dados que cobrem os registros de transferência e translinguagem (âmbito morfofonológico e lexical), as reações das crianças à ‘interação só-ínglês’, a compreensão oral por parte das crianças e a planilha que serviu diretamente a esta análise: a de ocorrências de processos fonológicos no âmbito da palavra. Como os registros da Inf2 e da Inf3 foram feitos separadamente, duas planilhas de processos fonológicos formam o *corpus* de análise: referem-se aos Apêndices 57 e 58 e acompanham este texto.

6.8.1 O Modelo de Análise

Acompanhei as crianças em contato com o inglês-LNN por dois anos em média. Não busquei controlar e comparar suas produções iniciais e finais nesse recorte de tempo, mas sim observar e analisar como o inglês-LNN era produzido por elas ao longo desse período.

Na ótica complexa, o individual importa. Por conseguinte, para o meu trabalho, cada criança e seu modo de ‘lidar com’ e ‘produzir’ a nova língua importa. Contudo o meu formato de geração de dados não permitiu o controle e registro da fala de cada criança individualmente. Foram registradas as produções em inglês da turma. Ainda assim, algumas produções com especificidades, de algumas crianças, foram registradas. Por que registrei os dados dessa forma? Usarei um breve espaço nesta narrativa para me posicionar enquanto professora-pesquisadora e, assim, justificar o meu formato/modelo de geração de dados.

Sou uma professora de língua, uma professora de inglês, que sempre se interessou por estudar os sons da língua que ensina. Circunstâncias da vida profissional me levaram à Creche Bem-Querer e, ali, eu vi a possibilidade de estudar a forma como aquelas crianças, nas faixas etárias selecionadas, produziam a língua inglesa. O fato de estarem, ainda, em processo natural de desenvolvimento da própria LN despertou-me uma curiosidade ainda maior, pois eu poderia identificar como seriam as produções em inglês-LNN dessas crianças: Produziriam os sons que não são do PB-LN? Quais estratégias de simplificação adotariam? Adotariam as mesmas estratégias tanto para o PB-LN quanto para o inglês-LNN? Simplificariam os mesmos segmentos sonoros? Enfim, a coleta de dados na Creche Bem-Querer me mostrava a possibilidade de identificar os padrões de produções em inglês-LNN das crianças.

Esta é a professora de inglês pensando no ensino e aprendizagem da língua. A questão é que as crianças-participantes da minha pesquisa estavam em pleno período de aquisição do PB-LN. Meu olhar precisava se voltar para o campo do desenvolvimento da língua(gem), tanto da LN quanto da LNN. A questão aqui é: meus dados foram gerados em um contexto que englobou o desenvolvimento do inglês-LNN como um todo – uniu o ensino, a aprendizagem e a aquisição.

Meu contexto de geração de dados envolveu diversas crianças interagindo e conversando entre si e com os instrutores e professoras. Eu registrei as produções do grupo etário e, em casos de produções específicas, identifiquei a criança (naquele grupo). Um exemplo desse tipo de especificidade foi a produção em sequência, pela mesma criança, de uma palavra de três formas diferentes. A noção de fonologia corporificada de Albano (2020) contempla o que foi observado no meu contexto de geração de dados o qual revelou a postura ativa das crianças na realização da tarefa de produzir as formas em inglês que estavam percebendo no ambiente. As crianças nos observavam atentamente, prestavam atenção à nossa articulação e tentavam reproduzir o que falávamos – aprendendo ao fazer. A fonologia defendida por Albano (2020), que se pauta no agir e fazer, se harmoniza com os dados de desenvolvimento apresentados aqui.

Essa realidade me orientou para um modelo de análise que contemplasse as produções nas faixas etárias (considerando as diferenças de idade dentro de cada janela de tempo): Inf2 e Inf3; e a imprevisibilidade dos dados, uma vez que busquei registrar todas as produções em inglês das crianças.

Assumindo essa orientação, cobri uma categoria de análise dentro da proposta analítica: as simplificações fonológicas. Todos os dados estão registrados nas planilhas já mencionadas (tabuladas a partir das notas de campo) que formam o arquivo de dados desta tese. Fiz a **análise dos processos fonológicos** que ocorrem na fala das crianças-participantes, no âmbito da palavra, tomando como base os padrões que caracterizam cada um dos três contextos de desenvolvimento:

- (i) do inglês-LN, a partir de Ingram (1981, 1986, 1989[1976]);
- (ii) do PB-LN, a partir de Teixeira (2011, 2015, 2020);
- (iii) do contexto específico do inglês-LNN, a partir de Piper (1984a, 1984b, 1987).

Busquei identificar o que é esperado e o que não é esperado nas janelas de tempo na tentativa de identificar padrões exclusivos do contexto de análise da pesquisa.

A partir deste ponto, voltarei a atenção para a análise dos dados fonético-fonológicos das

crianças do meu estudo, mostrando os padrões de simplificação que caracterizam o seu desenvolvimento do inglês-LNN.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os dados gerados ao longo da vigência do *POACE Project* serão apresentados e analisados. As produções de palavras em inglês por parte das crianças, assim como as transcrições, aparecem em quadros ao longo de toda a seção.

7.1 PRODUÇÃO ORAL EM INGLÊS-LNN POR PARTE DAS CRIANÇAS

O múltiplo e diverso compõe o arquivo dos dados gerados para esta tese. Após três anos e três meses de geração, observação, registro e transcrição, reuni uma multiplicidade de dados de produção oral em inglês por parte das crianças-participantes. A natureza múltipla, diversa dos dados de desenvolvimento do inglês-LNN vai desde o âmbito mais amplo, das reações e atitudes das crianças em face da nova língua e ao outro que fala essa língua, até o mais detalhado: dos registros fonético-fonológicos das crianças em cada janela de tempo (Inf2 e Inf3). Esse universo complexo do desenvolvimento do inglês-LNN no contexto dominante do PB-LN, em termos mais específicos, envolve: a influência entre as línguas, o fenômeno das transferências entre as línguas, a inteligibilidade e compreensão entre os falantes interagindo por meio dessas línguas, a construção e ampliação do repertório linguístico dos falantes e sua relação (afetiva) com a nova língua em desenvolvimento.

A diversidade de dados do ambiente da creche forma três categorias. São elas:

7.1.1 A interação bilíngue

Por meio da ‘interação só-inglês’, as crianças revelaram suas reações à nova língua e ao outro que fala essa língua, demonstrando seus sentimentos e pensamentos face ao novo idioma e seus falantes. Os registros mostram, além da aceitação ou resistência à nova língua, a sua compreensão do que é língua, que exclui aquela que elas não entendem ou que relegam a uma posição de inferioridade em relação à LN. Vejamos os registros a seguir:

“Eu tenho um carro ‘domaran’” [‘dõmæɾã].” (do Homem Aranha)
 “Não é *da* [dʌ], *bãe* [bãj], *bunny* [‘bʌni], é coelho, coelho.” (coelho)
 “Você não sabe conversar? Não sabe falar?”
 “Você não sabe falar direito, não?”
 “Ela tá falando em inglês. Fala tudo errado.”

7.1.2 O léxico desenvolvido

Um teste de aquisição lexical foi aplicado para identificar as categorias lexicais (vocabulário) mais desenvolvidas. Esse teste foi realizado com a última turma a participar do projeto - ao final do primeiro ano, quando estavam na Inf2, e ao final do segundo ano quando estavam na Inf3. O teste culminou com o ciclo completo de dois anos em que as crianças participaram do projeto na creche. A partir de todo o vocabulário trabalhado ao longo do projeto, foram selecionadas cinco categorias semânticas para serem testadas: (1) números, (2) cores, (3) animais, (4) frutas e verduras e (5) partes do corpo. Os dados apontam para a categoria cores como a categoria lexical mais adquirida. O fato de as cores serem frequentemente usadas em vários encontros – ainda que com temas diferentes – e na interação espontânea dos instrutores com as crianças (sobre suas roupas, sapatos, objetos da sala etc.) favoreceu o uso e o desenvolvimento do vocabulário.

7.1.3 A produção oral no inglês-LNN

Estas ocorrências evidenciam o processamento bilíngue inglês<>PB nas produções das crianças (processamento de ambas as línguas do ambiente) e elas envolvem: transferências e simplificações fonológicas.

- Ocorrências de transferência:

As transferências perpassam diferentes dimensões da língua e as mesclas entre o PB-LN e o inglês-LNN se dão por conta da interação constante entre as duas línguas:

(i) âmbito FONÉTICO-FONOLÓGICO – o uso de itens lexicais de ambas as línguas gera produções em que os sons que compõem cada palavra se mesclam, como:

[a'tensãw] mescla entre “*attention*” e “atenção”

[oɪwe'meɫu] mescla entre “*red*” e “vermelho”

['kawvɐ] mescla entre “*cow*” e “vaca”

[gɛt] mescla entre “*cat*” e “gato”

['setɛn] mescla entre “*seven*” e “sete”

(ii) âmbito MORFOFONOLÓGICO – o uso de itens lexicais de ambas as línguas gera produções em que a morfofonologia de cada palavra se mescla, como:

“Catizinho” e “catinho” [kɛ' tɪju] para se referir a gato no diminutivo.
 “Piquei [pi'kej]” mescla entre “*pick*” e “pegar/escolher” no passado.
 “Eu quero putar [pu'ta]” mescla entre “*put*” e “colocar” no infinitivo pessoal.

(iii) âmbito LEXICAL – o uso de itens lexicais de ambas as línguas gera produções de frases compostas de palavras de ambas as línguas. Essas produções revelam o caráter híbrido do repertório linguístico que caracteriza a fala de indivíduos em um ambiente onde dois idiomas estão em uso (bilíngue). Os sistemas de LN e LNN estão em constante influência mútua. As crianças usam palavras do inglês em suas frases em português e estabelecem a comunicação, como:

“Isso é uma *ball*.” (bola)
 “Vai, pisa no *five*.” (cinco)
 “Vou levar meu *balloon* pa casa.” (balão)
 “Eu quero o *lion* também.” (leão)
 “Tia, eu soltei um taque com minha *mommy* no São João.” (mãe)
 “Maçã é *delicious*.” (deliciosa)
 “Eu que go” (ir).

- Ocorrências de processos de simplificação fonológica:

(i) em sintagmas

As simplificações fonológicas ocorrem em sintagmas (produções infantis que excedem o limite de um item lexical), como:

[ɛ'nɛpɔw] para “*an apple*”
 [,ɛnɪ'fɔgs] para “*and the frog*”
 ['kɛjʊkɛpjɔ'hɛ] para “*can you clap your hands?*”
 ['leɪrɔrɔw'kɛj] para “*later, okay?*”
 [hi'maʊθ] para “*his mouth*”
 ['nɪŋɡlɪʃ] para “*in English*”
 [,de'mɔŋkɪ] para “*they're monkeys*”
 ['tʌtʃɔ,hɛd] para “*touch your head*”

(ii) em palavras

As simplificações fonológicas em palavras constituem um número muito maior de ocorrências comparadas aos sintagmas. Como exemplos, trago:

['ɛpɔ] para “*apple*”
 ['blɛkɪ] para “*black*”
 ['bɛə] para “*bear*”
 ['wɛwətʰ] para “*carrot*”

Testemunhar essas ocorrências contribuiu para o meu amadurecimento teórico ao longo da jornada de estudo e escrita desta tese e me fez ver que a língua e o seu desenvolvimento são complexos; são, naturalmente, múltiplos e diversos. Adquirir sons implica também adquirir léxico, adquirir sintaxe (e continua até o discurso etc); não se restringe ao falante/aprendiz e sua condição para produzir a língua, mas também ao ambiente e às relações ali estabelecidas com outros falantes – tudo importa e está conectado. Mesmo estando ciente de que o desenvolvimento do inglês-LNN, pelas crianças da Creche Bem-Querer, envolveu uma multiplicidade de fatores que não estão dissociados, as pressões do tempo me levaram a fazer um recorte na análise. Dessa forma, na busca da exequibilidade, centrei minha atenção exclusivamente nos dados de natureza fonético-fonológica para analisar as ocorrências de processos de simplificação fonológica nas produções em inglês das crianças-participantes.

7.2 PROCESSOS DE SIMPLIFICAÇÃO FONOLÓGICA E ESTRATÉGIAS IMPLEMENTACIONAIS

Os processos fonológicos que integram a análise dos dados são aqueles que ocorreram exclusivamente no âmbito da palavra.

Como informado, a classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020) é adotada como referência para a análise e classificação dos processos encontrados nos dados desta tese. Relembrando as três categorias, temos: os de Substituição (Quadros 1A e 1B), os Modificadores Estruturais (Quadros 2A e 2B) e os Sensíveis ao Contexto (Quadros 3A e 3B). Os quadros trazem os padrões semelhantes de processos que ocorrem no inglês e no PB – e não uma correlação direta entre os processos das duas línguas –, haja vista as diferenças entre os dois sistemas fonológicos. Serão apresentados, em cada categoria, primeiramente o Quadro A, adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020), onde aparecem, a partir da primeira coluna, os processos, as estratégias implementacionais (através das quais os processos de simplificação se realizam), os exemplos do PB-LN e os exemplos semelhantes encontrados nos dados do inglês-LNN; e, na sequência, aparece o Quadro B, dos processos e estratégias específicos do desenvolvimento do inglês-LNN durante a geração dos dados. Os demais registros serão apresentados em quadros mais simples que separam os processos que ocorrem em posição inicial/ataque na sílaba (*onset*) e em posição final/coda na sílaba (*offset*), em contextos simples e complexos para que se tenha uma visão das simplificações nas diferentes posições.

Será possível, também, observar a ocorrência de processos iguais, porém implementados por estratégias diferentes, e a ocorrência de processos diferentes dos já apresentados por

Teixeira. Os processos e estratégias exclusivos do contexto dos dados serão sublinhados, ao longo das três categorias, para otimizar a visualização. O sistema de transcrição fonética adotado nesta tese foi o IPA (*International Phonetic Alphabet*). As transcrições que aparecem sobrescritas (tipo [h], [ʰ], [ʳ]) foram usadas para indicar que tais sons foram produzidos de forma tênue (conforme percepção dos instrutores por oitiva). Apesar de adotar aqui o termo agregador ‘fonético-fonológico’, optei por separar as transcrições, mantendo as formas encontradas no dicionário (*The Free Dictionary Online*, escolhido para consulta) entre barras (/ /) e as transcrições das produções das crianças entre parênteses ([]). A escolha buscou evitar confusões no momento de identificar o que foi realizado pelas crianças.

7.2.1 Categoria Substituição

Os processos de Substituição aparecem no Quadro 1A a seguir.

Quadro 1A – Processos de Substituição e Estratégias

| | | ITEM PB | FORMA PB-LN | TROCA | ITEM Inglês | FORMA Inglês-LNN | TROCA |
|--|-------------------------|----------|-------------|-------|--------------------------------------|------------------------|------------|
| OCCLUSIVIZAÇÃO | | ELEFANTE | 'pɛ̃ʃi | f>p | <i>THREE</i> | 'tʃi | θ>t |
| | | | | | <i>BROTHER</i> <i>WOLF</i> | 'brɔdə 'gɔf | ð>d w>g |
| GLOTALIZAÇÃO | | QUERO | 'kɛʔu | r>ʔ | <i>MONKEY</i> | 'mwoŋʔ | ki>ʔ |
| | | | | | <i>FROG</i> | 'fɪɔʔ | g>ʔ |
| ENSURDECIMENTO | | GALINHA | ka'liɲɛ | g>k | <i>VERY</i> | 'fɛɹi | v>f |
| ANTERIORIZAÇÃO | | CASTELO | paʃ'tɛlu | k>p | <i>THREE</i> | 'flɪ | θ>f |
| | | | | | <i>BACK</i> | 'bɛtʰɪ | k>tʰ |
| SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ <i>/x/ (PB) e /ɹ/ (ING)</i> | ELISÃO | BARRIGA | bi'ige | r>ø | <i>RED</i> | 'ɛdʰɪ | r>ø |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | BURRO | 'buwu | r>w | <i>RED</i> <i>ROLL</i> | 'wed 'wow | r>w |
| | LATERALIZAÇÃO | GARRAFA | qa'lafɛ | r>l | - | - | - |
| | METÁTESE | RATO | 'axtu | ra>ar | - | - | - |
| CONFUSÃO DAS LATERAIS | ALVEOLARIZAÇÃO | PALHAÇO | pa'lasu | ʎ>l | | | |
| | PALATALIZAÇÃO | COLO | 'kɔʎu | l>ʎ | | | |
| CONFUSÃO DAS FRICATIVAS | PALATALIZAÇÃO | SAI | 'ʃaj | s>ʃ | - | - | - |
| | DESPALATALIZAÇÃO | IGREJA | 'gezɛ | ʒ>z | <i>SHEEP</i> <i>SHOE</i> | 'sɪmpɪ 'su | ʃ>s |
| CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS <i>/r/ e /l/</i> | ELISÃO | QUERO | 'kɛu | r>ø | - | - | - |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | QUERO | 'kɛyu | r>y | - | - | - |
| | LATERALIZAÇÃO | NARIZ | na'liʃ | r>l | <i>BUTTERFLY</i> <i>BUTTERFLY</i> | 'bʌlɛflaj bɛlə'flaj | r>l |

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Nota: As células preenchidas com (-) indicam processos não registrados; e as sombreadas indicam impossibilidade de ocorrência. Exemplos na parte superior da célula são da Inf2 e os na parte inferior são da Inf3¹¹³.

¹¹³ Essa disposição dos exemplos se repetirá em todos os quadros de processos.

O Quadro 1B apresenta processos de simplificação específicos do contexto da geração dos dados desta tese. São novos processos, como a Simplificação das Laterais, a Simplificação de Oclusivas, a Troca Vocálica e a Posteriorização; e também processos já contemplados na classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020) que foram implementados por estratégias diferentes das elencadas pela autora, como a Simplificação das Líquidas por estratégia de Flapping e a Simplificação do /r/ por estratégia de Substituição por Fricativa Glotal (SFG) e de Flapping.

Quadro 1B – Processos de Substituição e Estratégias do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN

| | | ITEM Inglês | FORMA Inglês-LNN | TROCA |
|---|--|------------------------|-------------------------------|------------|
| SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ /x/ (PB) e /ʃ/ (ING) | SUBSTITUIÇÃO POR FRICATIVA GLOTAL (SFG) | RED | 'hed ^h | ɽ>h |
| | | RED | 'hedʒ | |
| | FLAPPING | GIRAFFE RED | ʒi'raf 'rwed | ɽ>r |
| | | RED | 'red | |
| SIMPLIFICAÇÃO DAS LATERAIS /l/ e /ʎ/ | ELISÃO | SALUTE | sə'ut ^h | ɽ>ø |
| | | WOLF | 'wof | |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | ALRIGHT CELERY | 'ow'ɹaj ^h 'sewi | ɽ>w ɽ>w |
| | | HELLO | hej'o:ɹw | ɽ>j |
| | PALATALIZAÇÃO | HELLO HELLO | he'ɹow he'ɹow | ɽ>ɹ |
| CONFUSÃO/SIMPLIFICAÇÃO DAS LÍQUIDAS /l/ e /ʎ/ | FLAPPING | BLACK BLUE | 'bræk ^h 'bru | ɽ>r |
| | PALATALIZAÇÃO | BEAUTIFUL BUTTERFLY | 'bjʉfi, fu 'bʉtʃɹflaj | ɽ>ʃ |
| SIMPLIFICAÇÃO DE OCLUSIVAS | PALATALIZAÇÃO | DOWN SHOULDERS | 'dʒaʍ 'ʃowdʒɹ | d>dʒ |
| | | DOG TURTLE | 'dʒɔgɹ 'tʉʃow | t>ʃ |
| TROCA VOCÁLICA | | APPLE ATTENTION | 'epow a'tiʃe | æ>ε ε>i |
| | | BACK FISH | 'bekɹ 'feʃ | æ>ε ɽ>ε |
| POSTERIORIZAÇÃO | | PEOPLE | 'pikow | p>k |
| AFRICAÇÃO | | YUMMY | 'dʒʌme | j>dʒ |

Fonte: Elaboração da autora baseada no quadro de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Nota: As simplificações de /r/ no quadro contemplam os /r/ ([ɹ]) em posição de ataque silábico (*onset* absoluto e interno).

7.2.1.1 Oclusivização

Começamos pela Oclusivização. Ela ocorreu na realização das fricativas interdentais /θ, ð/, que foram substituídas pelas oclusivas [t] e [d], respectivamente, e da alveolar /s/, que foi substituída também pela oclusiva [t], como se vê no Quadro 1A e no quadro de registros a seguir. Essas substituições são características do contexto inglês-LN (Ingram, 1989[1976]; Grunwell, 1981). Apesar disso, esse processo afetou outras categorias além das fricativas e africadas (indicadas no Quadro 6, da classificação de processos, na Seção 5). Houve também a Oclusivização de líquidas, na produção de *butterfly* (onde /t/ = [ɾ]), e de semivogais, nas produções de *wolf* e *yummy*, mas manteve a característica da substituição por consoantes homorgânicas: a semivogal posterior [w] foi substituída pela velar (posterior) [g]. A produção *butterfly* /'bʌtərflaɪ/ entrou na análise das oclusivizações porque o *tap* alveolar [ɾ] é realizado no lugar de /t/ na pronúncia dos instrutores: ['bʌɾəflaj]. Portanto a mesma produção na fala das crianças indica uma reprodução de um padrão extraído do ambiente: a realização do *flap* [ɾ] no lugar do /t/ e não a simplificação de um som padrão (nesse caso /t/). A forma disponível no ambiente era o [ɾ], esse era o padrão disponível e ele foi substituído por [t] e também por [d].

É importante destacar que estou considerando o padrão de Oclusivização independentemente da posição silábica em que o elemento afetado está ocorrendo, devido às características fonotáticas de cada língua. A fricativa /ð/ em *brother* /'brʌðər/ e a plosiva /t/ em *butterfly* /'bʌtərflaɪ/ ocorrem internamente à palavra (em posição final interna, especificamente), e naquele contexto a Oclusivização ocorreu. Vejamos as ocorrências:

Quadro 15 – Oclusivização em *onset* e *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|------|---|
| <i>BROTHER</i> | | ['brɔdə]-['brɔdeh]-['brɔdeh]-['brodeh] |
| <i>WOLF</i> | | ['gɔf] |
| <i>BUTTERFLY</i> | - | ['bʌteɪflaj]-[bɔde'fraɪ]-['bʌtɛflaj]-[bətʰɪ'flaj]-[bətə'flaj]-[bətɛh'flaj]-[bɔte'flaj]-[bətɛh'flaj]-['bətɛh'flaj]-[bɔdɔ'flaj]-[bɔde'flaj] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 16 – Oclusivização em *onset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|----------------------|------------------------------|
| <i>THREE</i> | ['tʃi]-['tʃi]-['tri] | ['tri]-['tʃri]-['tʃi]-['tri] |

Fonte: Elaboração da autora.

Na produção de *butterfly* ocorre um fato interessante: a líquida [ɾ] (padrão recorrente no ambiente) foi substituída pela plosiva [t] no ano de 2018, quando havia um instrutor com

sotaque britânico em sala. Contudo as oclusivizações ocorreram também em anos anteriores, mesmo sem o estímulo. Em 2016 registrou-se ['bʌteɪflaj]; em 2017 ['bʌʃɪflaj], ['bʌtɛflaj], [bətʰɪ'flaj], [bətə'flaj] e em 2018 [bətɛh'flaj], [bətɛ'flaj], [bətɛh'flaj], ['bətɛh'flaj], [bətə'flaj], [bədə'flaj], [bətəh'flaj], [badɛ'flaj]. Ainda que presentes em 2016 e 2017, a maior diversidade de ocorrências se registrou em 2018, ano em que houve, de fato, o estímulo no ambiente proveniente do instrutor com sotaque britânico. Esse fato mostrou o quanto os padrões disponíveis no ambiente de uso da língua influenciam em seu desenvolvimento.

A sequência ['bʌʃɪflaj]-['bʌtɛflaj] (Inf3) foi produzida pela mesma criança em sequência; isso revelou que as crianças praticavam as próprias produções, elas treinavam.

Por fim, sendo a Oclusivização das fricativas /f, v/ descartada por crianças nativas do inglês antes dos 3;0 (Piper, 1987), era esperado que não ocorresse com frequência entre as crianças-participantes, principalmente as da Inf3 (por conta da idade maior). Isso ocorreu de fato. As fricativas interdentais /θ, ð/ compunham raras palavras no ambiente da creche (apenas *th[θ]ree* e *broth[ð]er*). Por serem de aquisição tardia, são simplificadas até próximo da maturidade do sistema nativo do inglês e passaram por Oclusivização no inglês-LNN no contexto dos dados também. Como se vê no Quadro 16, as duas consoantes foram “oclusivizadas” (ainda que se tenha registrado a realização de [θ], em *three* /θri/, nas duas Infâncias).

7.2.1.2 Glotalização

A Glotalização foi pouco produtiva entre as crianças-participantes, muito provavelmente devido a seu caráter bastante inicial – que implica seu descarte antes dos 2;0 (Teixeira, 2011, 2015, 2020). Essas simplificações ocorreram principalmente na coda silábica, entretanto ela afetou um elemento /k/ em posição inicial interna na palavra *monkey* /'mʌŋ.kɪ/ e a Glotalização ocorreu na coda absoluta.

Quadro 17 - Glotalização em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|----------|---------|
| <i>FROG</i> | - | ['fɹɔʔ] |
| <i>SAID</i> | ['sɛʔ] | |
| <i>STOP</i> | [ɪs'tɔʔ] | - |
| <i>MONKEY</i> | ['mwɔŋʔ] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Além da substituição às oclusivas velares /k, g/, a Glotalização ocorre na fronteira da

sílaba, conforme Teixeira (2011, 2015, 2020). Nos dados, foram registradas duas ocorrências em que a oclusiva glotal ocorreu no *onset* silábico: *arms* [ʔ'ɹɑ:] (/armz/) e *eyes* [ʔajs] (/aɪz/). De fato, na produção de *eyes* não houve simplificação de qualquer segmento. Na produção de *arms*, por outro lado, o encontro final (*offset* complexo) foi simplificado. Essa ocorrência será tratada entre os processos Modificadores Estruturais mais à frente, pois se trata de Simplificação da Consoante Final, mas como a Oclusivização se registrou, recebeu destaque aqui.

7.2.1.3 Ensurdimento

O processo de Ensurdimento acontece para simplificar consoantes sonoras em início de sílabas. Nos dados, há produções de palavras iniciadas pelas sonoras [b, d, dʒ, ɡ, l, m, n, ɹ, v, z]. Entre elas, registrou-se apenas uma ocorrência, na Inf2, com a palavra *very* (um contexto totalmente sonoro):

Quadro 18 – Ensurdimento em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|----------|------|
| <i>VERY</i> | ['fɛɹɪ] | |

Fonte: Elaboração da autora.

A simplificação do /v/ é esperada nessa fase do desenvolvimento por se tratar, como se sabe, de um som adquirido tardiamente. Ingram (1989[1976]; 1989) apresenta estudos de diferentes autores que revelam em que idade cada som é adquirido no inglês¹¹⁴. A fricativa /v/, em posição medial, é adquirida aos 4;0, podendo ser alcançada somente aos 6;0 na posição inicial ([v-]).

7.2.1.4 Anteriorização

Na classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020), a Anteriorização acontece na substituição de consoantes posteriores (velares) por outras anteriores (bilabiais e alveolares). Apesar de pouco produtiva, tal simplificação foi observada nos dados: a velar /k/ foi substituída pela alveolar [t^h] em *back* ['bet^hɪ] (/bæk/). Além disso, registrou-se a Anteriorização de um segmento já anterior na produção de *three*.

¹¹⁴ A discussão de Ingram (1989[1976]; 1989) sobre a idade de aquisição dos sons do inglês toma como referência os estudos de Templin (1957), Sander (1961) e Olmsted (1971).

Quadro 19 – Anteriorização em onset complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|------------------|---------------|
| <i>THREE</i> | ['flɪ]-[fəfə'fɫ] | ['fri]-['fwi] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 20 – Anteriorização em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|------|-----------------------|
| <i>BACK</i> | - | ['bet ^h ɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Na produção da palavra *three*, a fricativa labiodental [f] substitui a interdental /θ/ no *cluster* inicial. Assim, *three* /θri/ foi produzida como ['flɪ], [fəfə'fɫ], ['fri] e ['fwi]. A princípio se poderia considerar haver uma confusão entre as fricativas labiodental [f] e interdental [θ]. Contudo a consoante interdental, ao contrário de [f], não era familiar às crianças (por não compor o inventário fonológico do PB-LN) e é um som desenvolvido somente após os 4;0. A consoante [θ] foi introduzida no ambiente pelos instrutores. Essas palavras faziam parte do vocabulário trabalhado em encontros, compunham letras de canções ou foram usadas pelos instrutores na condução dos encontros etc. Entre os itens lexicais trabalhados, temos: *three*, *mouth* e *teeth* (Inf2) e *three*, *mouth*, *teeth* e *thumb* (Inf3); como se vê, foram poucos itens propostos. Nas produções das crianças, registrou-se a produção de alguns desses itens e de outros disponibilizados no ambiente. Na Inf2, registraram-se *birthday* /'bɜrθdeɪ/ e *three* /θri/ com a realização da interdental apenas em *three* ['sθɪ] e ['θi] (no ano de 2016). Contrariando a estimativa de alcance da interdental [θ] somente após os 4;0, duas crianças na primeira janela de tempo conseguiram realizá-la sendo que uma delas a realizou em um encontro inicial (não permitido) de três consoantes. Essa foi, definitivamente, uma produção não esperada. Na Inf3, registraram-se *healthy*, *mouth* e *three* com a realização da interdental em *mouth* ['ma:wθ]-['ma:wθ] (/ma:wθ/) e *three* ['θri]-['θɪ] (/θri/).

Apesar das realizações da consoante [θ], que não é um som familiar para nós, brasileiros, por algumas crianças, não considerei a Substituição de [θ] por [f] um processo de Confusão das Fricativas. A fricativa [f] é uma consoante próxima (em termos acústicos e articulatórios) da fricativa [θ]. Por esse motivo, considero que as crianças muito mais anteriorizaram a consoante em *onset* e produziram [f], porque ela pode ocupar essa posição no PB, do que se sentiram confusas diante de duas consoantes fricativas no momento da produção.

7.2.1.5 Simplificação do /r/ ([ɹ])

No inglês, a identificação das consoantes iniciais e finais em posição interna à palavra é bastante difícil, mesmo porque a separação silábica nesse idioma possui especificidades¹¹⁵ e isso torna difícil, para nós, brasileiros, determinarmos as fronteiras silábicas no inglês. Por consequência, o /r/ em coda interna pode não ser claramente percebido como em *purple* /'pɜː.pəl/. Nas palavras *carrot* /'kær.ət/, *forest* /'fɔː.rɪst/ e *orange* /'ɔː.rɪndʒ/, assim como em *purple*, o /r/ ocupa a posição final nas sílabas e não a inicial (“'kær.rət, 'fɔː.rɪst, 'ɔː.rɪndʒ”), como poderia soar ao ouvido do brasileiro. Ainda assim, o processo de Simplificação do /r/ será tratado aqui como a simplificação que se aplica ao /r/ em posição inicial absoluta (*red* /red/) e inicial interna à palavra (*a.round* /ə'raʊnd/), como na descrição de Teixeira (2011, 2015, 2020).

As produções de /r/ e suas simplificações em posição final interna e final absoluta, assim como as que formam *clusters* (iniciais e finais), serão tratadas na categoria de processos Modificadores Estruturais.

Nos quadros de ocorrências, a seguir, aparecem primeiro os registros em posição inicial interna e, em seguida, os em posição inicial absoluta:

- Elisão

Os primeiros exemplos apresentados no Quadro 1A referem-se à estratégia de Elisão. Aquelas ocorrências somadas às demais aparecem listadas a seguir:

Quadro 21 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por Elisão em *onset* interno e absoluto

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--|------|
| <i>AROUND</i> | ['aʊnd]-['ʊnd]-['aʊn ^d] | |
| <i>RED</i> | ['ed ^h ɪ]-['ed ^h] | - |
| <i>RIGHT</i> | ['aɪt ^h] | |

Fonte: Elaboração da autora.

Teixeira (2020) discute o alongamento da vogal¹¹⁶ precedente à consoante final (interna e absoluta) na sílaba. A autora nos mostra tal fenômeno ao longo do percurso da aquisição das três consoantes finais do PB: /L, S, R/ (entre 2;0 e 3;7), sendo /L/ a primeira consoante final a

¹¹⁵ Não que o inglês seja uma língua tonal, cuja entonação integra a semântica, fazendo com que uma palavra possa ter diferentes significados a depender do tom de suas sílabas (Wikipédia, mundodozidiomas.blogspot), mas suas sílabas não se mantêm imutáveis, elas mudam a depender da posição em que aparecem na palavra ou sintagmas por conta da entonação. Como exemplos, temos: *butter.fly* e *but.ter.fly* (*The Free Dictionary Online*); *Christ.mas*, *Christ.mas.sy* e *Christmas.tide*, *Ameri.can*, *Ameri.can.ism* e *Am.er.in.dian* (*The Penguin Spelling Dictionary*, 2. ed., 1999[1990]).

¹¹⁶ Lamprecht (2004, p. 139) trata como “alongamento compensatório” da vogal antes da coda e dá exemplos que ocorrem antes de /l/: gol “[ˈgo:]”, bolsa “[ˈbo:sa]”.

ser adquirida e o /R/ ([x, ʁ]), também chamado de /R/ não *flap*, a última. No inglês-LNN, o /r/ de que estamos tratando é a aproximante retroflexa [ɻ], que ocorre em algumas variedades dialetais. No caso do PB, o /r/ (não *flap*) já foi adquirido (em condições esperadas) por volta dos 2;6 (Teixeira, 2020). No inglês-LN, estima-se que o /r/ ([ɻ]) seja adquirido entre 4;0 e 5;0, podendo dificuldades com essa consoante se estenderem para além do estado de maturidade fonológica da criança (Grunwell, 1981). Ingram (1989[1976]; 1989) coloca tal maturidade aos 4;0 (pelo menos em posição inicial e medial), podendo ocorrer no espaço dos 3;0 até os 6;0 (conforme diferenças individuais de cada criança). Como se vê, o /r/ do inglês é um som tardio e ele não compõe nosso inventário fonológico (tampouco é uma variante presente no município onde a creche está localizada), o que representa um desafio para as crianças de ambas as Infâncias.

- Semivocalização

Ingram (1989[1976]) não classifica um processo exclusivo de simplificação do elemento rótico /r/ ([ɻ]); o autor trata da simplificação das líquidas por meio do processo de Semivocalização. A Semivocalização (que é tratada nesta tese como uma estratégia) tipicamente simplifica as líquidas no inglês (/l, r/), as quais estão sendo tratadas no grupo de dois processos distintos: a Simplificação do /r/ e a Simplificação das Laterais (que será apresentada mais à frente). As semivogais que substituem as líquidas, conforme Ingram (1989[1976]) e Grunwell (1981), são:

[j] e [w] para /l/

[w] para /r/

A simplificação do /r/ por Semivocalização ocorre no contexto dos dados e a semivogal [j], além de [w] (característico do contexto inglês-LN), se registra na substituição do /r/:

[w] e [j] para /r/

Pode-se observar que a semivogal [w], que tipicamente substitui a lateral /l/ no inglês-LN, é realizada pelas crianças em substituição ao /r/ ([ɻ]) no contexto inglês-LNN. Em adição às ocorrências apresentadas nos Quadros 1A e 1B, aparecem:

Quadro 22 – Simplificação do /r/ ([ɻ]) por Semivocalização em *onset* interno e absoluto

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--------------------------|---|
| <i>CELERY</i> | [ˈsewɪ] | |
| <i>RED</i> | [ˈwɛdʰɪ]-[ˈwɛd]-[weˈdʰi] | [ˈjɛədʰɪ]-[ˈwɛd]-[ˈwɛdʰɪ]-[ˈwɛdʒɪ]-[ˈwɛdʒ]-[uˈɛdʰɪ] |
| <i>ROLL</i> | | [ˈwow] |
| <i>RUN</i> | [ˈwɹ̃] | |

Fonte: Elaboração da autora.

- Lateralização e Metátese

A Lateralização e a Metátese não foram empregadas para implementar a Simplificação do /r/. Apesar de a Lateralização ser uma estratégia implementada para simplificar o /r/ do PB, ela não é classificada como uma possibilidade para simplificar o /r/ do inglês, nem em contexto nativo e tampouco em não nativo, conforme os estudos de Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) e Piper (1984a, 1984b, 1987) aqui referenciados. As crianças da pesquisa, da mesma forma, não recorreram a essa estratégia para simplificar o /r/ do inglês em suas produções no inglês-LNN.

As simplificações da consoante retroflexa [ɻ] como segundo elemento de encontro consonantal e em coda silábica foram classificadas como processos da categoria dos Modificadores Estruturais, como apresentarei nos Quadros 2A e 2B, posteriormente.

Estratégias exclusivas do contexto dos dados:

O contexto dos dados apresenta duas novas estratégias empregadas pelas crianças para simplificar o /r/ ([ɻ]): a Substituição por Fricativa Glotal (SFG) e o Flapping (lembrando que aparecem sublinhadas para facilitar a identificação).

- SFG

A primeira dessas novas estratégias é a SFG e ela aconteceu na fala de diferentes crianças, ao longo dos quatro anos de geração dos dados.

Como preliminarmente apresentado em Lima, Teixeira e Kupske (2020), observou-se nos dados da pesquisa a realização da consoante fricativa glotal surda [h] no lugar da consoante retroflexa [ɻ], seja em posição inicial ou final na sílaba. No *onset*, ela implementa a Simplificação do /r/; quando o /r/ ([ɻ]) ocupa o *offset* da sílaba (final interna ou final absoluta), ela implementa a Simplificação da Consoante Final dentre os processos Modificadores Estruturais, como veremos nos Quadros 2A e 2B. A simplificação da consoante retroflexa [ɻ] por SFG no *offset* (simples e complexo) se mostrou bastante produtiva no ambiente dos dados.

Já em *onset*, a Simplificação do /r/ por meio da SFG ocorreu apenas na produção de /red/.

Quadro 23 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por SFG [h] em *onset* absoluto

| | Inf2 | Inf3 |
|------------|-----------------------|---|
| <i>RED</i> | [ˈhɛd ^h ɪ] | [ˈhɛdʒɪ]-[ˈhɛdʒɪ]-[ˈhɛd ^h ɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Esse padrão de substituição não foi encontrado nos achados de aquisição do inglês-LN (Ingram, 1981, 1986, 1989[1976]) e do inglês-LNN (Piper, 1984a, 1984b, 1987) estudados. A consoante fricativa glotal [h] acontece em posição de ataque no inglês e ela se registra em palavras no ambiente dos dados: *hand, head, hello, hi, hippo, horse*. É possível que as crianças-participantes estivessem reproduzindo a fricativa que ouviram na posição inicial nessas palavras, para substituírem o /r/, por ser um elemento permitido nessa posição no PB.

Na produção de *red*, entendo que os sons do PB-LN que mais se aproximam da aproximante retroflexa [ɹ] são as fricativas velares [x, ɣ]. Em termos acústico-articulatórios, estão próximas na região do palato e os órgãos articuladores (língua, dentes, lábios etc.) não se tocam. No inglês, a fricativa glotal [h] é a consoante que se aproxima das duas velares do PB, (ainda que seja mais fraca). Como essas consoantes ocupam a posição inicial em sílabas tanto no PB-LN (roda /ˈxɔdɐ/) como no inglês-LNN (*head* /hɛd/) – as duas línguas em uso –, a substituição é esperada.

- *Flapping*

A estratégia de *Flapping* é aplicada para implementar dois processos diferentes nesta categoria. Vimos anteriormente sua aplicação no processo de Confusão das Líquidas e essa estratégia foi usada também na implementação do processo de Simplificação do /r/ ([ɹ]).

Dentre as simplificações do /r/ ([ɹ]) por *Flapping*, registrou-se ainda:

Quadro 24 – Simplificação do /r/ ([ɹ]) por *Flapping*

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|----------------------|------------------------------------|
| <i>GIRAFFE</i> | [ʒiˈraf]-[dʒiˈrafwa] | [dʒiˈraf]-[dʒˈraf] |
| <i>RED</i> | [ˈrɛd] | [ˈrɛd]-[ˈrɛd ^h ɪ]-[ˈrɛ] |

Fonte: Elaboração da autora.

O *tap/flap* alveolar [ɹ] acontece no inglês como possível realização do [-t-] intervocálico, como ocorre em: *water* [ˈwɔɹəɪ] (/ˈwɔtər/) e *city* [ˈsɪɹɪ] (/ˈsɪtɪ/). Essa consoante é adquirida tardiamente, por volta dos 4;0, tanto no inglês como no PB. Ingram (1989[1976]) apresenta estudos, sobre o inglês, que colocam a aquisição do /r/ entre 3;0 e 6;0 (juntamente com o outro rótico: /ɹ/). No PB, aparecem registros de [ɹ] desde os 2;9, como se vê nas amostras de fala de

Lamprecht (2004, p.174): “[fɪˈra]”; porém a autora estabelece o marco de 4;2 para o domínio da consoante. Considerando essas faixas de idade, as crianças nas duas janelas de tempo (mesmo que não sejam todas) estão em condições de produzir o *flap*. Apesar de estarem em uma faixa etária que antecede a de estabilidade dessa consoante, crianças na Inf2 a realizaram em posição inicial na sílaba/palavra para simplificar o /r/ ([ɹ]).

A seguir, trato de um processo que afeta a categoria das laterais. Teixeira (2011, 2015, 2020) o classifica como Confusão das Laterais. Nos dados, ocorreu um processo que também afeta a mesma categoria de consoantes, só que não exatamente os mesmos elementos. Nomeei esse processo Simplificação das Laterais l/ɹ. Vejamos:

7.2.1.6 Simplificação das Laterais l/ɹ

Ocorrem no PB duas consoantes laterais em posição medial na palavra: /l, ɹ/, em palavras como “colo” e “palhaço” (Teixeira, 2011, 2015, 2020). A Confusão das Laterais, da qual trata a autora, não ocorre nos dados. No inglês, não há dois fonemas laterais distintos. A consoante lateral do inglês ocorre nas seguintes posições: inicial absoluta (*lion* /ˈlaɪən/, *leg* /lɛɡ/), como segundo elemento de *cluster* (*black* /blæk/, *flower* /ˈflaʊər/), inicial interna (*balloon* /bəˈluːn/, *hello* /heˈlou/), final interna (*celery* /ˈsɛl.ə.ri/, *shoulder* /ˈʃoʊl.dər/), interna à sílaba (*help* /hɛlp/, *cold* /kould/) e final absoluta (*purple* /ˈpɜːpəl/, *smile* /smaɪl/, *roll* /roul/). As crianças não simplificaram o /l/ em *onset* absoluto, mas o fizeram em todas as outras posições.

No inglês, o /l/ possui duas possibilidades de realização: alveolar e velarizada. A realização alveolar ocorre nos ataques silábicos e encontros consonantais; em codas ou após uma vogal (internamente à palavra) essa lateral é velarizada ([ɹ]) (como visto na Seção 4). As simplificações do /L/ que ocorrem em coda absoluta e o /l/ dos encontros consonantais se enquadram em um grupo de processos que modificam a estrutura da sílaba e serão, portanto, tratadas na categoria dos Modificadores Estruturais. Por essa razão, optei por classificar um novo processo que emergiu no ambiente dos dados - Simplificação das Laterais l/ɹ – para tratar de um grupo de simplificações que afeta a categoria das laterais (não palatal) exclusivamente em posição interna à palavra (IP), onde se encontram as laterais em posição inicial interna, final interna e interna à sílaba. As simplificações de consoantes laterais em IP ocorreram por meio da Elisão, Palatalização e Semivocalização.

No inglês, se registra apenas /l/ em posição medial na palavra, como em: *balloon*, *hello* e *celery*. Por conseguinte, as substituições dessa lateral alveolar pela lateral palatal [ɹ] encontradas nos dados (em produções de *hello*) foram reconhecidas como um processo de

Simplificação das Laterais por Palatalização e não de Confusão das Laterais, como classificou Teixeira. Portanto a Confusão das Laterais ocorre unidirecionalmente no inglês: [l] pode se tornar [ʎ], mas não o contrário. Como /ʎ/ não foi introduzida no ambiente (mesmo porque não compõe o inventário fonológico do inglês), sua realização pode ter acontecido por influência do PB-LN sobre o inglês-LNN.

As ocorrências de Elisão são registradas nas palavras *salute*, *shoulder*, *shoulders* e *wolf*. A Elisão da lateral [ʎ] pode ter acontecido na fala dos instrutores nas produções *wolf* /wɒlf/, *shoulder* /'ʃoʊldər/ e *shoulders* /'ʃoʊldərz/ (principalmente durante a canção “*Head, shoulders, knees and toe*”, Apêndice 11). Por esse motivo, as crianças podem tanto ter apagado o som difícil ou, simplesmente, ter reproduzido o padrão ouvido no ambiente. A elisão das laterais [l, ʎ] em IP aparecem a seguir, juntamente com as ocorrências de Palatalização (infrequentes), que foram observadas somente na palavra *hello* /he'loʊ/.

Quadro 25 – Simplificação das Laterais por Elisão e Palatalização em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--------------------------|-------------------|
| <i>SALUTE</i> | [sə'ut ^h] | |
| <i>HELLO</i> | ['ləʊ]-[he'ləʊ]-he'ləʊ] | [he'ləʊ]-[le'ləʊ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 26 – Simplificação das Laterais por Elisão em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|---|---|
| <i>SHOULDER</i> | | ['ʃoʊdəɹs]-['ʃoʊde]-['ʃoʊd̃]- ['ʃudəɹ]-['ʃodəɹ]-['ʃoʊd̃ ⁿ] |
| <i>SHOULDERS</i> | ['ʃoʊdəs]-['ʃoʊdʒɹ]-['ʃoʊv ^r]-['ʃoʊdeɹ] | ['ʃoʊdəɹs]-['ʃodəɹs] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 27 – Simplificação das Laterais por Elisão em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|------|-----------------|
| <i>WOLF</i> | | ['gɒf]-['wɒf] |

Fonte: Elaboração da autora.

O número maior de ocorrências tipo é com a estratégia de Semivocalização e serão listadas a seguir.

Quadro 28 – Simplificação das Laterais por Semivocalização em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|------|-------------|
| <i>HELLO</i> | - | [hej'o::w] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 29 – Simplificação das Laterais por Semivocalização em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|-----------------------------|------|
| <i>ALRIGHT</i> | ['əw' .ɹajt ^h] | |
| <i>CELERY</i> | ['sewɪ] | |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 30 – Simplificação das Laterais por Semivocalização em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|-----------|----------|
| <i>COLD</i> | | ['kɔwd] |
| <i>HELP</i> | ['heɪpɪ] | |

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre as palavras iniciadas pela lateral /l/ que foram trabalhadas no ambiente da geração dos dados estão: *leg*, *legs*, *lemon*, *lion* e *low*. Essa lateral é adquirida no PB até os 3;0 (Lamprecht, 2004). Como não foram registradas simplificações nessa posição, isso me leva a crer na estabilidade do [l] em posição inicial absoluta nas duas janelas de tempo.

7.2.1.7 Confusão da Fricativas

A Confusão das Fricativas foi inexpressiva na produção das crianças. Apesar de ser um processo com duração prevista até os 3;0 – podendo se estender até os 3;6 (Teixeira, 2011, 2015, 2020) –, ele ocorreu raramente nas duas Infâncias.

Quadro 31 – Confusão das Fricativas em *onset*

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|-----------|------------------|
| <i>SHEEP</i> | ['sɪmpɪ] | ['sɪpɪ]-['sɪp] |
| <i>SHOE</i> | | ['su] |

Fonte: Elaboração da autora.

Os exemplos vistos envolvem a confusão de duas fricativas conhecidas para as crianças das duas Infâncias: /s, ʃ/. Elas produziram *sheep* ['ʃɪpɪ]-['ʃɪp] (/ʃɪp/) e *shoulders* ['ʃɔwdəs]-['ʃɔwdəɪs] (/ 'ʃɔuldər/), logo conheciam [ʃ] e a produziram na mesma posição; no momento da confusão, trocaram uma pela outra. A fricativa alveolar [ʃ] substitui a pós-alveolar [s] e vice-versa, por meio das estratégias de Palatalização e Despalatalização.

As consoantes fricativas [s] e [θ] foram simplificadas em coda absoluta nas produções de *horse* /hɔrs/ e *mouth* /mauθ/. Desse modo, foram registradas como Simplificação da Consoante Final entre os processos Modificadores Estruturais.

A seguir, pode-se observar que os nomes dos processos aparecem lado a lado. Essa apresentação foi escolhida para indicar o processo classificado por Teixeira (à esquerda) e o processo registrado exclusivamente nos dados (à direita). Ambos foram separados por uma barra inclinada (/) por aparecerem no registro dos dados.

7.2.1.8 Confusão/Simplificação das Líquidas

O processo de Confusão das Líquidas, como tipicamente descrito por Teixeira (2011, 2015, 2020), envolve a simplificação do *tap/flap* [ɾ] por meio de sua Elisão, por sua substituição por uma semivogal (Semivocalização) ou pela lateral [l] (Lateralização). A Lateralização foi a única das três estratégias listadas por Teixeira registrada nos dados. Em contrapartida, no contexto dos dados, nomeio esse processo Confusão/Simplificação das Líquidas pelo fato de outras estratégias terem sido utilizadas. O processo se manifestou de forma peculiar na fala das crianças-participantes, uma vez que a Confusão pela substituição do [l] pelo [ɾ] ocorre (como visto no Quadro 1B) e a estratégia de Palatalização empregada para simplificar o [ɾ] (em *beautiful* ['bju:ʃɪfʊ] para ['bjurəfəl] e *butterfly* ['bʌʃɪflaj] para ['bʌrɛɾflaj]) tira essas ocorrências do campo da Confusão, pois o elemento usado na substituição não é sequer uma líquida, mas sim a africada [ʃ].

- Lateralização ([ɾ] por [l])

De antemão, informo que a líquida [ɾ], simplificada no corpo dos dados, não ocupa o início da sílaba (como classificou Teixeira, 2011, 2015, 2020). Ainda assim, a confusão entre as líquidas ocorreu. A substituição do [ɾ] por [l], nos moldes esperados, aconteceu, tanto na Inf2 quanto na Inf3, somente na palavra *butterfly* /'bʌtɛrflaɪ/. É importante destacar que a consoante que ocupa a posição C² (consoante 2) na sílaba inicial de *butterfly* é /t/ (padrão fonológico). Essa consoante requer maior atenção, como aponta Ingram (1989[1976]), porque estando em posição intervocálica (/t-), ela pode também ser ocupada pelo *tap/flap* [ɾ] (uma possibilidade de realização do fonema /t/) em uma estratégia de *Flapping*, que é comum em vários dialetos do inglês – e bem marcante no inglês americano. Estudos apontam que a oclusiva alveolar entre vogais (-t-) só é adquirida aos 6;0 (ao passo em que a líquida [ɾ] é adquirida por volta dos 4;0), como revelam Ingram (1989[1976]) e Lamprecht (2004). Isso mostra que, independentemente da estratégia usada, o [t] intervocálico (/t-) será simplificado até os 6;0, de modo geral. Se a língua em uso no ambiente da criança apresenta o *flapping* da oclusiva nessa posição, com a substituição do /t/ pelo [ɾ], ela vai partir desse padrão para realizar suas simplificações.

Essa possibilidade de ocorrência do [ɾ] no lugar de /t/ traz à tona a perspectiva teórica que valoriza os padrões fonológicos disponíveis no ambiente para o desenvolvimento fonológico. Ingram (1989), com o foco no contexto de LN, já apontava para a relevância de se investigar o contexto de fala na produção infantil. O autor se referia especificamente ao uso do processo de *flapping* na fala dos pais, já antevendo a importância das formas em uso no ambiente, como bem constatou Bybee (1999) uma década mais tarde (até os dias de hoje) (ver Lima; Teixeira; Kupske, 2020).

As crianças do projeto ouvem, predominantemente, o *tap/flap* alveolar [ɾ] na fala dos instrutores, logo esse é o seu padrão de referência e ele será alvo de possíveis simplificações. Primeiramente, vejamos as palavras em que a líquida [ɾ] substitui a oclusiva /t/, mantendo o padrão usado pelos instrutores:

Quadro 32 – Realização do *flap* [ɾ] em lugar de /t/

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|-------------|---|
| <i>ALLIGATOR</i> | | [ɛlɪ'gejɾə] |
| <i>BEAUTIFUL</i> | | ['bɪɾfʊ:-]['bɪɾfʊ]-['bɪɾfə:] |
| <i>BUTTERFLY</i> | ['bʌɾəflaj] | [bə'ɾʌ]-[bərəh'flawə]-[bərə'flaj]-[bərə'flaj]-[bərə'flaj]-[bərə'flaj] |
| <i>FORTY</i> | | ['fɔɾɪ] |
| <i>MOTORBIKE</i> | | ['mɔɾɔbajk] |

Fonte: Elaboração da autora.

Houve apenas um registro do [ɾ] intervocálico (em lugar de /-t-/) na Inf2, já as crianças na segunda janela de tempo realizaram tal substituição produtivamente. Além das palavras registradas no quadro anterior, *potato* /pə'teɪtəʊ/ e *tomato* /tə'meɪtəʊ/ contêm o /-t-/ intervocálico e podem, ou não, ter sido realizadas com *Flapping* pelos instrutores. Portanto as crianças ouviram os dois padrões no ambiente. As suas produções mantêm a oclusiva [t]: *potato* [pa'tatɔ] e *tomato* ['tɔtɔmat^{hɪ}] (Inf2) e *tomato* [to'mejtəʊ] (Inf3). Essas produções revelam uma possível influência que o PB-LN e o inglês-LNN exercem entre si. As formas mantidas pelas crianças se aproximam mais das suas formas nativas. Apesar de ['tɔtɔmat^{hɪ}] se aproximar tanto da forma nativa “tɔmatʃɪ”, a mudança da tonicidade (*stress*) de [ma] para a primeira sílaba [tɔ] e a não palatalização da última consoante mostram que a criança está falando a palavra em inglês e não em português.

Como a forma mais frequente no ambiente continha o *tap/flap*, ou seja, era a forma que as crianças mais ouviam, em diversos casos, como já apontado por Lima, Teixeira e Kupske (2020, p. 303), “balizadas pelo valor fonético do item no ambiente” (presença do *tap/flap*), diversas crianças apresentaram, em sua produção para o alvo, a simplificação por Lateralização,

substituindo o [r], ambiental, por [l].

De volta às realizações de *butterfly*, nas produções com simplificação por Lateralização, registrou-se:

Quadro 33 – Confusão das Líquidas por Lateralização ([r] por [l]) em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|---|---|
| <i>BUTTERFLY</i> | ['bʌlɛflaj]-[bəlɔ'flaj]-[bə'bʌlɛfla:]-[['bʌlɛhflaj] | ['blableflaj]-['brɔɛflaj]-[bəlɔ'flaj]-['bʌlɛhflaj]- [buleh'flaj]-['bulɛflaj]-[bolo'flai] |

Fonte: Elaboração da autora.

A estabilidade na aquisição de /r/ só é alcançada por volta dos 4;0. Até lá, poderá ser simplificada, e a Lateralização é uma das estratégias possíveis¹¹⁷. Na Inf2 e na Inf3, a Lateralização ocorre exclusivamente na produção da palavra *butterfly* /'bʌtɔrflai/. Além das já apresentadas, a realização ['brɔɛflaj] (Inf3) chama a atenção por apresentar não somente uma estratégia de Substituição mas também outra que modifica a estrutura das sílabas. Retomarei essa produção na próxima categoria de processos.

No Quadro 2B, esse processo é apresentado de forma hifenizada para tratar das estratégias exclusivas do contexto do inglês-LNN pelo fato de aparecerem nos dados registros de Confusão (entre [r] e [l]) e de Simplificação (sem que haja a confusão entre [r] e [l]).

- *Flapping*

Quadro 34 – Confusão das Líquidas por *Flapping* ([l] por [r]) em *onset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|------|----------|
| <i>BLACK</i> | - | ['brɛkʰ] |
| <i>BLUE</i> | - | ['bru] |

Fonte: Elaboração da autora.

Na Inf3, na fala de crianças distintas, foram registradas duas ocorrências distintas de Confusão das Líquidas que possuem uma especificidade: a lateral /l/ foi substituída pelo *tap/flap* [r] (e não o contrário). Assim, registraram-se *black* ['brɛkʰ] (/blæk/) e *blue* ['bru] (/blu/), e essas produções foram classificadas como Confusão das Líquidas por estratégia de *Flapping*. O *Flapping* é a substituição, para fins de simplificação, de plosivas (/t, d/) pelo *tap/flap* [r]; só que aqui as crianças fizeram a troca por segmentos da mesma categoria articulatória (uma líquida por outra líquida: l > r). No contexto do PB-LN, essa substituição é

¹¹⁷ Já vimos que, nos dados, ocorre outro processo para substituir o /r/ em *butterfly*: Oclusivização (['bʌtɛ:flaj], [bɛde'fraɪ]).

pouco esperada e ainda assim pode ocorrer (Lamprecht, 2004).

- Palatalização

O que estou chamando de Simplificação das Líquidas acontece com a substituição do elemento rótico *tap/ flap* [ɾ] pela africada [tʃ]. A Simplificação ocorre em posição interna à palavra nas produções *beautiful* ['bju:tʃɪfʊ] (/ˈbjʊtɪfʊl/) e *butterfly* ['bʌtʃɪflaɪ] (/ˈbʌtərflaɪ/), na Inf3. Por ter sido a Palatalização a estratégia utilizada, essas ocorrências tipo não foram listadas na tabela de ocorrências: trata-se da simplificação de uma líquida, mas não de uma confusão entre duas líquidas.

Quadro 35 – Confusão/Simplificação das Líquidas por Palatalização em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|------|--------------|
| <i>BEAUTIFUL</i> | | ['bju:tʃɪfʊ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 36 – Confusão/Simplificação das Líquidas por Palatalização em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|------|--------------|
| <i>BUTTERFLY</i> | - | ['bʌtʃɪflaɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

É pertinente destacar que essas palatalizações ocorreram em 2015 e 2017, antes da presença do instrutor com sotaque britânico (que só ocorreu em 2018). Dessa forma, a realização das palavras *beautiful* e *butterfly* com a marcação da oclusiva /t/ em posição medial não foi percebida no ambiente da Inf3 até antes de 2018 (esse instrutor não teve contato com a Inf2). Portanto essa simplificação não poderia ser considerada uma Simplificação de Oclusivas.

7.2.1.9 Simplificação de Oclusivas

Nomeei este processo como Simplificação de Oclusivas (e não das Oclusivas) porque estou considerando as simplificações que ocorrem apenas em posição inicial absoluta e inicial interna à palavra.

- Palatalização

A simplificação por Palatalização na produção de oclusivas afetou, por exemplo, a surda /t/ – *two* ['tʃu] (/tu/) e *cat* ['kɛtʃ] (/kæt/) – e também a sonora /d/ – *duck* ['dʒʌk] (/dʌk/) e *red* ['hedʒɪ] (/rɛd/) –, ambas em posição inicial e final absoluta. As simplificações das oclusivas na

posição de coda é uma estratégia esperada para o aprendiz brasileiro quando envolve consoantes que não compõem o inventário fonológico do PB ou que não ocupam tal posição na sílaba. As oclusivas em coda são tratadas entre os processos de Simplificação da Consoante Final na categoria dos Modificadores Estruturais (Quadros 2A e 2B), como veremos posteriormente.

Os dados revelaram um conjunto de palavras no ambiente que foram simplificadas por meio da estratégia de Palatalização.

A palatalização é esperada quando a consoante precede as vogais altas frontais [i] e [ɪ] por conta da realização africada ou palatalizada das consoantes /t, d/ antes de [i] ou [ɪ]. No processo de Simplificação de Oclusivas, foram registradas palatalizações na posição de ataque silábico e antes de outras vogais que não as frontais altas [i] e [ɪ]; ela antecedeu vogais médias posteriores, como em *donkey* ['dʒʌŋki] ('dʌŋki/), por exemplo, registrando ocorrências inesperadas.

A Palatalização ocorreu também com oclusivas em posição inicial interna à palavra, como se verifica no Quadro 1B e no de ocorrências a seguir, na palavra *shoulders* ['ʃowdʒɪ], para /'ʃowldər/. Ocorreu também a Palatalização da oclusiva /t/ em *hippopotamus* [hipo'pɔʃəməs], para /hipə'patəməs/. Essa consoante pode estar na coda, como *hip.po.pot.a.mus* (*The Free Dictionary Online*), ou no meio da sílaba, como *hippo.pota.mus* (*The Penguin Spelling Dictionary*). Independentemente da sua posição na separação silábica, optei por classificar essa simplificação neste processo porque não foram registradas outras Simplificações de Oclusivas por Palatalização que não em *onset* silábico. Além dos exemplos já apresentados no Quadro 1B, registrou-se:

Quadro 37 – Simplificação de Oclusivas por Palatalização em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------------|-------------------------|------------------------------|
| <i>DOG</i> | - | ['dʒɔgɪ]-['dʒɔg]-['dʒɔg'] |
| <i>DONKEY</i> | | ['dʒʌŋki]-['dʒɔŋk]-['dʒɔŋki] |
| <i>DOWN</i> | ['dʒaŋ]-['dʒãŋ]-['dʒaw] | ['dʒjãŋ] |
| <i>DUCK</i> | | ['dʒʌk] |
| <i>DVD</i> | | ['dʒivɪdʒɪ]-[dʒivɪ'dʒi] |
| <i>HIPPOPOTAMUS</i> | | [hipo'pɔʃəməs] |
| <i>SHOULDERS</i> | ['ʃowdʒɪ] | - |
| <i>TIGER</i> | - | ['ʃʌgəɪ]-['ʃʌjgəɪ] |
| <i>TODAY</i> | [tʃu'deɪ] | |
| <i>TOES</i> | ['tʃoʊs] | ['tʃoʊs] |
| <i>TURTLE</i> | | ['tʌtʃoʊ] |
| <i>TWO</i> | ['tʃu] | ['tʃu] |
| <i>T-REX</i> | | [tʃi'ɹɛks] |

Fonte: Elaboração da autora.

Essas ocorrências tipo não esperadas revelam a imprevisibilidade (logo a não fixidez) do desenvolvimento do inglês-LNN (assim como de qualquer outra língua). Não se tem controle sobre a língua produzida por um falante em um contexto bilíngue; mescla, entrelaçamento, interação marcarão essas produções. A troca da tonicidade em *DVD* ['dʒivɪdʒɪ] (que aparece no quadro anterior) revela a tentativa de produzir o inglês, e não uma reprodução da palavra em português: duas línguas reveladas em uma palavra verbalizada.

A ocorrência da Palatalização em contextos não esperados pode estar relacionada a uma pista acústica percebida no ambiente. As consoantes surdas /p, t, k/ (em posição inicial) no inglês assim como sua soltura alongada (*long release*) em coda podem dar uma falsa pista para os aprendizes. Ao ouvido não nativo, a percepção acústica da fricativa aspirada /h/ em /p^h, t^h, k^h/ (que soa um escape de ar) pode parecer uma palatalização. Tal palatalização se concretiza nas produções da alveolar [t], que, tipicamente na fala local onde a creche está inserida, se palataliza em posição inicial na sílaba, no início ou meio da palavra, antes de vogais frontais altas, como: tia ['tʃiə], pente ['pɛ̃tʃi]. Na fala dos instrutores do projeto, essas consoantes, em posição de coda, são realizadas com soltura longa. As crianças ouviram isso e podem ter percebido e interpretado tal soltura alongada como uma palatalização, confundindo a oclusiva com uma africada, o que pode ter gerado a produção [hipo'pɔʃəmos], por exemplo. Esse fenômeno foi observado até mesmo na fala de algumas das professoras da creche, que, em suas tentativas de produzirem (em sala) palavras em inglês com essa característica inicial, também palatalizaram.

Além da aplicação da estratégia de Palatalização para a simplificação de oclusivas, reuni um grupo de palavras onde a Palatalização ocorre, contudo, para simplificar um elemento nasal em *onset*, como *no* ['nɔw] (/nou/), e semivogais, como *yummy*, *yummy*, *yummy* ['jʌmi ɪ'jʌmi] (/ˈjʌmi/).

Acontece, nos dois grupos de crianças, uma substituição da africada /dʒ/ pela pós-alveolar [ʒ] em *orange* em uma espécie de “desafricação”, gerando: ['ɔʃɛʒ]-['ɔʃɛʒɪ]-['ɔʒɪ]-['ɔrɛʒ]-['ɔrɛʒ]-['ɔlɛʒ]-['rãʒɪ]-[o'rãʒɪ]-[o'rãʒ]-[ãʒs]-[o'rã'ʒʌ]-[ɔ'rãʒɪ]-[ɔwɪɛʒ]. Ainda assim, a produção próxima à região palatal se mantém.

Ocorre uma substituição da consoante final em *cat* /kæt/ pela fricativa pós-alveolar [ʃ] gerando ['kɛʃ] em uma clara Palatalização. Apesar de se tratar da simplificação de uma consoante final, ela não acarretou modificação estrutural na sílaba. Quando se pensa em Palatalização, prontamente pensamos em uma mudança de ponto de articulação. Essa substituição ocasionou uma mudança de modo: uma oclusiva (/t/) foi substituída por uma fricativa ([ʃ]). A motivação pode ter envolvido uma questão de controle motor (ainda não

alcançado) para articular a plosiva final: o não alcance desse controle articulatório fez a criança palatalizar; ou outro fator motivou tal simplificação. A produção infantil resulta de percepção e tentativas e isso é consonante à minha discussão sobre o que é gestual. Independentemente da motivação, as simplificações no âmbito dos dados abrangem ambas as dimensões classificatórias das consoantes: a do ponto e a do modo de articulação. Decerto que a mudança de modo também é relevante para a descrição de dados de desenvolvimento fonético-fonológico uma vez que simplificações podem ser motivadas por ponto e por modo.

Apesar de haver palatalização da plosiva surda /t/, registrou-se também a realização da aspiração típica em *turtle* ['tʌjthow] (/tɜrtl/, inicial interna), na Inf3, e em *two* ['tʰu] (/tu/, inicial absoluta), nas Inf2 e Inf3.

Independentemente das palatalizações observadas, as crianças produziram as plosivas surdas com e sem o escape típico do inglês. Neste momento, meu foco está nos registros em que a fricativa glotal [h] ficou mais evidente em posição inicial absoluta, como em *cow* ['k^ha:w] (/kaʊ), e inicial interna à palavra, como em *black* ['blek^hɪ] (/blæk/), *bird* ['bʌnd^hɪ] (/bɜrd/), *cat* ['ket^hɪ] (/kæt/). É importante destacar que a criação de uma nova sílaba com a inserção da vogal epentética nas palavras *black*, *bird* e *cat* coloca as consoantes finais no *onset* interno. Essas produções com escape de ar a mais são constantes, demonstrando que as crianças produziam a aspiração sem grandes dificuldades, após consoantes surdas e, também, após a sonora [d]. Essa frequência pode ser observada através dos registros de *type*¹¹⁸. Registrei as formas diferentes como as palavras foram produzidas e quantas dessas apresentaram a pista acústica da aspiração, além das que apresentaram a soltura alongada da oclusiva final – todos registrados com a marca ([^h]). Esses registros aparecem indicados ao lado da palavra no quadro a seguir: à direita da barra inclinada aparece o número de ocorrências (*token*) da palavra e à esquerda aparece o número de *tokens* com aspiração bem audível.

Quadro 38 – Oclusivas acompanhadas da fricativa glotal ([^h])

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------------|--|---|
| <i>ALRIGHT</i> (1/1) | ['ow'ɹaj th] | |
| <i>BACK</i> (1/2) | - | ['bet ^h ɪ] |
| <i>BLACK</i> (3/11) | ['blek ^h ɪ]-['blek ^h] | ['brek ^h] |
| <i>BIRD</i> (5/16) | - | ['bʌnd ^h ɪ]-['bʌd ^h ɪ]-['bʌnd ^h ɪ]-['bʌəd ^h ɪ]-['bʌ:d ^h ɪ] |
| <i>CARROT</i> (1/1) | - | ['wɛwət ^h] |
| <i>CAT</i> (5/10) | - | ['ket ^h ɪ]-['ket ^h ɪ]-['kæt ^h ɪ]-['kɛət ^h ɪ]-['kɛ:t ^h s] |

¹¹⁸ Dois conceitos, *type* e *token*, são tratados por Bybee (2001) em sua discussão sobre o uso como parte da teoria linguística. *Type* diz respeito ao registro tipo de um determinado padrão (palavra diferente) que é produzido, enquanto *token* refere-se ao registro de ocorrências (diversas) dessa palavra. O registro de frequência aparece somente nos quadros 38 e 39 porque neles eu quis destacar o número de ocorrências de que tratam.

| | | |
|---------------------|-------------------------|-----------------------|
| <i>COW</i> (2/10) | [^h 'kʰa:w] | [^h 'kʰaw] |
| <i>DOCTOR</i> (1/2) | [^h 'dɔkɪtʰ] | |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: A frequência foi registrada com base na ocorrência da consoante aspirada; para a Infância onde a produção da fricativa glotal não se registrou, suas ocorrências não foram computadas.

7.2.1.10 Troca Vocálica

Trocas vocálicas ocorrem com frequência em substituição à vogal baixa anterior /æ/. Na grande maioria das vezes, é substituída pela média anterior [ɛ] em um processo recorrente entre falantes brasileiros do inglês por uma dificuldade natural de distinção da frontal baixa do inglês /æ/ (Silva, 2005; Lima, 2005). Para mostrar essa tendência do aprendiz brasileiro em realizar a média [ɛ] no lugar da baixa /æ/, registrei as ocorrências e a frequência significativa de realização de [ɛ]. Assim, temos:

Quadro 39 – Substituição de /æ/ por [ɛ] em e após *onset* simples

| | Inf 2 | Inf 3 |
|------------------------|---|--|
| <i>ALLIGATOR</i> (1/1) | | [ɛlɪ'geɪrə] |
| <i>ANT</i> (1/1) | | [^h 'ɛnt] |
| <i>APPLE</i> (3/4) | [^h 'ɛpɔ]-[^h 'ɛpɔw] | [^h 'ɛpɔw]-[^h 'ɛwɔpɔw]-[^h 'ɛpɔ] |
| <i>BACK</i> (3/4) | [^h 'bɛk] | [^h 'bɛkɪ]-[^h 'bɛtʰɪ] |
| <i>BANANA</i> (6/9) | [bɛ'nɛ̃ɔnɔ]-[mɛ'nɛ̃ɔnɔ]-[bɛ'nɛnɔ] | [^h 'bɛnɛnɔ]-[bɛ'nɛ̃nɔ]-[bɔ'nɛ̃nɔ] |
| <i>CARROT</i> (2/2) | [^h 'ɛ:wɔtʰ] | [^h 'wɛwɔtʰ] |
| <i>CAT</i> (10/11) | [^h 'kɛt]-[^h 'kɛtʰ]-[^h 'kɛtʃɪ]-[^h 'kɛts]-[^h 'kɛ] | [^h 'kɛtʃ]-[^h 'kɛtʰ]-[^h 'kɛtʃɪ]-[^h 'kɛtʃ]-[^h 'kɛtʰɪ]-[^h 'kɛ]-[^h 'kɛ]-[^h 'kɛtʰ]-[^h 'kɛtʰs] |
| <i>GIRAFFE</i> (2/14) | - | [^h 'dʒɪ:ɛf]-[^h 'dʒɪ:ɛf] |
| <i>HAND</i> (6/6) | [^h 'hɛ:nd]-[^h 'hɛndʒ]-[^h 'hɛnd] | [^h 'hɛndɪ]-[^h 'hɛ:ndɛ]-[^h 'hɛ:ndɔ] |
| <i>HANDS</i> (7/7) | [^h 'ɛ̃nd]-[^h 'hɛws]-[^h 'hɛ̃s]-[^h 'hɛ̃:s] | [^h 'hɛ̃nɪs]-[^h 'hɛn]-[^h 'hɛ̃s] |
| <i>HAT</i> (1/1) | [^h 'hɛtʰ] | |
| <i>MANGO</i> (2/3) | | [^h 'mɛŋɡɔw]-[^h 'mɛŋɡɔ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: A frequência registrada ao lado de cada palavra (*type*) refere-se às ocorrências (*token*) de [ɛ] no lugar de /æ/. No caso de *apple*, por exemplo, a troca ocorre em três das quatro ocorrências.

Quadro 40 – Substituição de /æ/ por [ɛ] após *onset* complexo

| | Inf 2 | Inf 3 |
|---------------------|---|--|
| <i>BLACK</i> (8/13) | [^h 'blɛkɪ]-[^h 'blɛ]-[^h 'blɛ ^k]-[^h 'blɛkʰɪ]-[^h 'blɛk]-[^h 'blɛkʰ] | [^h 'blɛkɪ]-[^h 'blɛk]-[^h 'brɛkʰ]-[^h 'bɛk] |
| <i>CLAP</i> (2/2) | [^h 'kɛp]-[^h 'klɛp] | |
| <i>FLAG</i> (1/1) | | [^h 'fɛɡ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Todas as palavras cuja vogal tônica é /æ/ foram produzidas com elevação da vogal para a região média e várias ocorrências distintas da mesma palavra registram o alteamento vocálico. Registraram-se duas produções distintas de [æ], por crianças diferentes da Inf3, nas palavras *bag* [^h'bæɡ] (/bæɡ/) e *cat* [^h'kætʰ] (/kæʔ/).

Ainda assim, acontecem diversas tentativas de produção distintiva da frontal baixa. Algumas produções merecem destaque: *back* foi produzida, na Inf2, como ['bæk] (/bæk/); isso pode significar a tentativa da criança de distinguir a vogal baixa. Ainda que ela não tenha produzido a frontal /æ/, lhe foi possível produzir a posterior [ɑ]. O fato de as crianças terem mantido, voluntariamente e constantemente, a prática de observar e tentar reproduzir a articulação dos instrutores me leva a crer que essa foi uma tentativa de realizar a vogal baixa frontal do inglês /æ/. Fato semelhante acontece com: *apple* ['apow] (/æpəl/), *banana* [bə'nænə] (/bə'nænə/), *black* ['bak]-['blak]-['blæk] (/blæk/).

Para essas produções, houve registro de tentativa, por parte das crianças, de imitar o instrutor; houve momentos em que a produção da criança apresentou estiramento facial exagerado. Essas tentativas de distinção da vogal frontal baixa ocorreram nas Inf2 e Inf3.

No caso de *cat* ['kæt^h] (/kæt/), na Inf3, e *hands* ['hændz] (/hændz/), na Inf2, pode-se inferir que as crianças trocavam a vogal baixa por uma média por restrição articulatória, mas a epêntese do ditongo fonético “[εə]” e “[ɛə]” pode ser indício de que elas percebiam a vogal distintamente e, na tentativa de produzi-la, realizaram-na por meio da vogal átona epentética. Esses fatos aconteceram após as crianças terem ouvido a instrutora produzir a vogal frontal bem baixa em *cat* e *hands*.

Não posso afirmar o mesmo sobre a produção da palavra *mango* e *banana*, pois as realizações ['maŋgo] para /'mæŋgow/ e [bə'nɒnə]-[mə'nɒnə]-[bə'nænə] para /bə'nænə/ (Inf3) podem ser tanto tentativas de produzir a baixa frontal /æ/ como a baixa central /a/, por influência do PB. Fato semelhante acontece com a palavra *giraffe* /dʒi'raf/ e /dʒi'ræf/, que pode ser produzida tanto com a baixa frontal /æ/ como com a baixa posterior /ɑ/. As duas formas ocorreram nas falas dos instrutores, logo as crianças podem ter tentado produzir a frontal (e realizaram a média [ε]) ou a posterior e, neste caso, realizaram a vogal baixa central [a]: [dʒi'raf]-[dʒi'rafwa]-[dʒi'ɹaf]-[dʒi'ɹa:], na Inf2, e [dʒi'ɹaf]-[dʒi'ɹæf]-[dʒi'ɹaf]-[dʒi'ɹaf]-[dʒi'raf]-[dʒi'ɹaf]-[dʒi'ɹaf]-[dʒi'raf] e [dʒi'ɹaf], na Inf3. Essas produções da palavra *giraffe* podem tanto representar tentativas das crianças de realizarem a vogal do inglês, ouvida no ambiente (através dos instrutores), como podem também ser registros (translúngues) do seu processamento bilíngue onde girafa+*giraffe* estão em interação.

Percebe-se que as trocas ocorreram em sílabas com *onset* simples e *onset* complexo. Além dessas trocas, outras de cunho mais aleatório – que não envolvem as vogais [ε] e [æ] – também ocorreram. Ademais, não foi possível observar, em princípio, razões que motivassem, inclusive, trocas entre vogais já adquiridas. A troca de /ɪ/ em *bunny* /'bʌni/ por [u] gerando [bə'nu] é um exemplo.

Quadro 41 – Trocas vocálicas aleatórias em e após *onset* simples

| | Inf 2 | Inf 3 |
|-----------|------------|--|
| BANANA | - | [bə'nanə]-[mə'nanə]-[be'nane] |
| BIRTHDAY | [ˈbohdeɪ] | |
| BEAUTIFUL | | [ˈbɪrɪfʊl] |
| BUNNY | [ˈbʊni] | [bə'nu]-[ˈboʊni] |
| DELICIOUS | [dɛ'liʃus] | [dɛ'liʃow] |
| FISH | [ˈfɛʃ] | [ˈfɛʃ]-[ˈfʌʃ]-[ˈfɛʃ]-[ˈfeɪʃ]-[ˈfeɪʃ] |
| HIPPO | | [ˈheɪpə] |
| HORSE | - | [ˈhɔsi]-[ˈhow]-[ˈhosi]-[ˈhows]-[ˈhawsɪ] |
| JUMP | [ˈdʒʊmɪ] | - |
| LION | - | [ˈlaɪɔ̃] |
| MOM | | [ˈmom] |
| POTATO | [pa'tato] | |
| PRESENT | [ˈpɪzɛnt] | |
| PURPLE | [ˈpɜplɪ] | [ˈpɜpɔw]-[ˈpɜpɔ]-[ˈpɜpɔw]-[ˈpɜpɔ]- [ˈpɜpɔ]-[ˈpɜpɔw]-[ˈpɜpɔw]-[ˈpɜpɔw] |
| SEVEN | | [ˈsevi]-[ˈseven] |
| SHEEP | - | [ˈʃi:p] |
| SHOULDER | - | [ˈʃʊdə] |
| STOP | [ˈtʌpɪ] | [i'tʌpʰ]-[ˈtʌpʰɪ] |
| TIGER | - | [ˈtʌɟe]-[ˈtʌɟeɪ]-[ˈtʌɟɔɪ]-[ˈtʌɟeh] |
| TOUCH | - | [ˈtʊtʃɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 42 – Trocas vocálicas aleatórias em e após *onset* complexo

| | Inf 2 | Inf 3 |
|-------|---------|-------------------|
| BLACK | [ˈblʌ:] | - |
| BLUE | [ˈblʌw] | - |
| STOP | [ˈtʌpɪ] | [i'tʌpʰ]-[ˈtʌpʰɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Ocorreram trocas aleatórias também em produções de palavras iniciadas por vogais ou semivogais nas duas Infâncias: *again* [e'gɛ̃] (/ə'gen/), *attention* [a'tɪʃ]-[a'tɪʃ] (/ə'tenʃən/), *orange* [ˈɔləndʒ]-[ɔ'lẽnzɪ]-[ˈrãzi]-[o'ɾʌndʰɪ]-[o' rãzi]-[ɔ' rãzi]-[o' rãz]-[ãzɜ]-[o' rã'zʌ] (/ˈɔrɪndʒ/), *up* [ˈap]-[ˈapʰ] (/ʌp/), *one* [ˈwɔni]-[ˈðn]-[u'onə]-[ˈwoŋ]-[ˈwɔn] (/wʌn/), *walk* [ˈwəkə]-[ˈwɔkʰ] (/wɔk/), *white* [ˈeɪʃ] (/waɪt/), *wolf* [ˈwɔf] (/wɔlf/), *yellow* [ˈjʌlow]-[u'elɔw] (/ˈjelou/), *yes* [ˈajs] (/jes/). Todas as trocas vocálicas na produção de *one* se deram da Inf2. Na Inf3, foram registradas várias ocorrências distintas da palavra, porém sem as trocas vocálicas: [u'ɔn]-[u'ɔw]-[ˈwɔn]-[u'ɔ]-[ˈwɔ]-[ˈwɔn]-[u'ɔn]-[ˈɔ].

Observou-se o alteamento da vogal final. A vogal média posterior [o] foi realizada e também foi elevada, como tipicamente acontece no PB. Como exemplos, temos: na Inf2, a palavra *potato* /pə'tetou/ foi produzida como [pa'tato] e, na Inf3, a palavra *hippo* /'hɪpou/ foi produzida como [ˈhɪpɔ] e [ˈhɪpɔ], *mango* /'mæŋgou/ como [ˈmɛŋgɔ] e *purple* /'pɜrpəl/ como [ˈpɜpɔ].

No caso de *orange* /ɔːndʒ/, foram registradas trocas de vogais na posição tônica e na posição átona, como aparece no Quadro 1B. As substituições da vogal átona [ɪ] pela outra vogal átona do inglês [ə] não foram registradas – para a produção dessa palavra – por se tratar das duas vogais fracas mais recorrentes no inglês; em muitos casos, onde uma ocorre a outra pode ocorrer também.

No caso de *seven* /sevən/ (Inf3), a substituição da vogal átona /ə/ por [ɪ] em ['sevi], sem a marcação da consoante final (que poderia propiciar uma transição para a nasal), me pareceu uma troca aleatória mesmo. A produção ['ʃudəɪ] para *shoulder* /ʃoʊldər/ apresenta a Simplificação da Semivogal e a realização de [u] na posição tônica em lugar de /o/.

Aconteceram também, na Inf2 assim como na Inf3, diversos registros de posteriorização da vogal em que a vogal média, seja a tônica /ʌ/ ou a átona /ə/, são substituídas por [o]. Isso aconteceu na produção das palavras: *lion* ['ləjð]-['la:jðⁿ] para /'laɪən/, *mom* ['mom] para /'mam/.

7.2.1.11 Posteriorização

Ocorreu um único registro de Posteriorização de uma consoante bilabial /p/, que foi substituída pela glottal [k]: ['pikow] para *people* /pi.pəl/. A produção foi registrada na segunda janela de tempo (Inf3).

Quadro 43 – Posteriorização em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|------|----------|
| <i>PEOPLE</i> | - | ['pikow] |

Fonte: Elaboração da autora.

O padrão da segunda sílaba em *people* é CVC, assim como em *purple* /'pɜː.pəl/. Vimos que o item *purple* foi altamente produtivo entre as crianças, porém não ocorreram posteriorizações na produção dessa palavra. Considerando a equivalência das sílabas e pelo fato de a Posteriorização ter ocorrido apenas com uma palavra (*people*) na Inf3, sou levada a crer que se trata de um processo de descarte precoce e que essa foi uma ocorrência isolada no contexto dos dados, pois tal processo não foi observado no desenvolvimento do inglês-LN (achados de Ingram) e tampouco no do inglês-LNN (achados de Piper).

7.2.1.12 *Africação*

A ocorrência de Africação foi registrada na produção *yummy* ['dʒʌme] (/ˈjʌmi/) (Inf3), onde o primeiro elemento vocálico /j/ é substituído pela consoante africada [dʒ].

Quadro 44 – Africação em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|------|----------|
| <i>YUMMY</i> | - | ['dʒʌme] |

Fonte: Elaboração da autora.

A seguir, veremos os processos da categoria Modificadores Estruturais.

7.2.2 Categoria Modificadores Estruturais

A seguir, serão apresentados os processos da categoria Modificadores Estruturais.

Quadro 2A – Processos Modificadores Estruturais e Estratégias

| | | ITEM PB | FORMA PB-LN | ITEM Inglês | FORMA Inglês-LNN |
|---|-----------------|--------------|----------------|--|--|
| SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL | ELISÃO | GUARDA-CHUVA | 'gadɐ 'suve | <i>ONE</i> <i>GO</i> <i>YELLOW</i> <i>HELLO</i> | 'ð ⁿ 'go 'ɛlow he'lo |
| | SILABIFICAÇÃO | LINGUA | 'ligule | <i>COW</i> <i>ONE</i> | ka'u u'ʌn |
| | MIGRAÇÃO | ÁGUA | 'awge | - | - |
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | ELISÃO | PORTA | 'pɔtɐ | <i>APPLE</i> <i>AROUND</i> <i>EAR</i> <i>ELEPHANT</i> | 'ɛpo 'ɹaw 'ie ɛ'leɸɔ |
| | CONFUSÃO | MOSCA | 'moxkɐ | <i>DOCTOR</i> <i>MOUTH</i> | 'dɔkɪtoh 'mawf |
| | METÁTESE | IRMÃ | 'ximɛ | <i>PURPLE</i> <i>ARMS</i> | 'pʌplɔw ?'ɹa: |
| | MIGRAÇÃO | ÓCULOS | 'ɔfku | - | - |
| | COALESCÊNCIA | PASTA | 'pasɐ | - | - |
| SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS C+r (PB) e C+l/ɹ; cluster st (ING) | ELISÃO | FRALDA | 'padɐ | <i>BLACK</i> <i>BROWN</i> <i>FLOWER</i> <i>FROG</i> | 'bak 'bɑ:w 'fawəh 'fɔɹɪ |
| | SILABIFICAÇÃO | PREGO | pe'regu | <i>THREE</i> <i>BLUE</i> | si'ri bu'lu |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | PRAIA | 'pyayɐ | <i>FROG</i> <i>GRAPE</i> <i>ZEBRA</i> | 'fɔ:əɹ 'gweɹp 'zi_bwe |
| | CONFUSÃO | BRINCAR | bli'ka | <i>BLUE</i> | 'blɹu |

| | | | | | |
|---------------------------|-------------|-------------|------------|-------------------|--------------------|
| | | | | BLUE BUTTERFLY | 'bru bəde' fraj |
| | METÁTESE | PRECISA | pex' sizə | STOP FROG | 'tɒp's 'fɒɪɡɪ |
| | MIGRAÇÃO | DEGRAU | dre' gaw | - | - |
| PERMUTAÇÃO | CONSONANTAL | CAPACETE | kasa' peʃɪ | - | - |
| | VOCÁLICA | POLENGUINHO | pelô' gɪnu | - | - |
| ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS | PRÉ-TÔNICA | TELEVISÃO | teli' zɛw | AROUND HELLO | 'awnd 'ləw |
| | PÓS-TÔNICA | FESTA | pɛ | - BUTTERFLY | - bə' tʌ |

Fonte: Adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Quadro 2B – Processos Modificadores Estruturais e Estratégias do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN

| | | ITEM Inglês | FORMA Inglês-LNN |
|---|-------------------------|----------------------|------------------------|
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | SEMIVOCALIZAÇÃO | APPLE SHOULDERS | 'ɛpɒw 'ʃɔwdeɪ |
| | | PIG BIRD | 'piə 'baɪdə |
| | | AGAIN BALLOON | e' gɛ ba' lju |
| | EPÊNTESE | BED ARMS | 'bedʒɪ 'amɪs |
| | | BACK FARM | 'bɛkɪ 'fawmɪ |
| | | BUTTERFLY MORNING | 'bʌlehflaɪ 'mɔhniːn |
| | FLAPPING | ORANGE FLOWERS | 'ɔrɛɪʒ 'flawərs |
| | | LATERALIZAÇÃO | ORANGE BIRD |
| | GLOTALIZAÇÃO | | SAID STOP |
| | | OCCLUSIVIZAÇÃO | FROG HORSE |
| SUBSTITUIÇÃO POR NASAL | BIRD | | 'bʌndʰɪ |
| SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS C+ʌ/ɹ e outros clusters (ING) | FLAPPING | GREEN ZEBRA | 'grɪːn 'zɪbrɛ |
| | | BROTHER | 'brɒðə |
| EPÊNTESE | INICIAL ABSOLUTA | SMILE | ɪs' majo |
| | | SMILE | ɪs' majo |
| | IP (INTERNA ÀS PALAVRA) | SHOES | 'ʃu:z |
| APPLE BOYS | | 'ɛwɒpɒw 'boɪs | |
| SIMPLIFICAÇÃO DOS DITONGOS | ELISÃO | OKAY | 'ɒk |

| | | | |
|------------------------------------|-----------------|--------|---------------------|
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE INICIAL | ELISÃO | HANDS | 'ɛənd |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | CARROT | 'wɛwət ^h |
| SIMPLIFICAÇÃO DA VOGAL TÔNICA | ELISÃO | ORANGE | 'rãʒɪ |

Fonte: Elaboração da autora baseada no quadro de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Como visto na Seção 5, os processos da categoria Modificadores Estruturais afetam a estrutura da sílaba, da palavra e a acentual. Guiado por essa compreensão, Ingram (1989[1976]) evidencia que processos da estrutura da sílaba (como ele chama) buscam simplificar/reduzir formas para chegar ao padrão CV. Por isso ocorrem o apagamento da consoante final, a redução de *clusters* a um segmento e o apagamento de sílabas fracas. Assim, uma sílaba CVC, por exemplo, que passa pelo processo de Simplificação da Consoante Final pela estratégia de Elisão, se torna CV.

Vejamos os processos dessa categoria:

7.2.2.1 Simplificação da Semivogal

Além das simplificações de semivogais em ditongos crescentes (mais recorrentes), os dados revelam semivogais simplificadas também em ditongos decrescentes. Logo aparecem nos próximos dois quadros simplificações de semivogais em posição pré-tônica e pós-tônica. Dentre as palavras em que se registrou a Simplificação da Semivogal estão monossílabas, dissílabas e trissílabas. Essas semivogais aparecem nas posições inicial e final na sílaba/palavra e serão apresentadas em quadros separados.

Dentre as simplificações de semivogais classificadas por Teixeira (2011, 2015, 2020), aparecem três estratégias: Elisão, Silabificação e Migração, esta última não foi registrada no corpo dos dados.

- Elisão

Quadro 45 – Simplificação da Semivogal por Elisão em posição pré-tônica

| | Inf2 | Inf3 |
|-----------|----------------|-----------------------------------|
| BEAUTIFUL | | ['bɪrɪfu:]-['bɪrɪfʊ]-['bɪrɪfɔ:] |
| ONE | ['ʌnɪ]-['ɒn] | ['ʌ] |
| YELLOW | - | ['ɛləw] |
| YUMMY | - | ['ʌmɪ 'ʌmɪ:] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 46 – Simplificação da Semivogal por Elisão em posição pós-tônica

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|--|--------------------------|
| <i>EYES</i> | ['a:] | ['as] |
| <i>FIVE</i> | - | ['fivɪ] |
| <i>GO</i> | ['go] | - |
| <i>HELLO</i> | [he'lo]-['lo] | [he'lo] |
| <i>MANGO</i> | | ['maŋgo] |
| <i>NO</i> | ['no] | - |
| <i>OKAY</i> | [o'kej]-[o'kej]-[ɔkɛ'i]-[oke'i]-[o'ki]-['ɔk] | [o'kej]-[o'kejə]-[o'kej] |
| <i>SHOULDER</i> | | ['ʃudəɪ]-['ʃodəɪ] |
| <i>SHOULDERS</i> | - | ['ʃodəɪs] |
| <i>TOES</i> | ['to:s]-['to:] | ['to::s] |
| <i>YEAH</i> | - | ['jɛ]-[ɪ'ɛ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Como se vê, a Elisão de uma semivogal reduz ditongos.

As produções de *okay* (/ou'keɪ/) revelam apagamentos na primeira ([o'kej]) e na segunda ([o'ki]) sílabas da palavra. No caso específico da produção ['ɔk], não somente a semivogal, mas todo o ditongo final foi apagado, o que leva à identificação de um novo processo o qual será tratado posteriormente.

Ocorrem duas produções curiosas: em *beautiful* /'bjutɪfʊl/, a semivogal pré-tônica /j/ é apagada e [ɪ] se torna a vogal tônica no lugar de /u/; em *five* /faɪv/ e *shoulder* /'ʃouldər/, as vogais tônicas dos ditongos /-aɪ/ e /-ou/, respectivamente, são apagadas. Na reestruturação das sílabas, as novas vogais tônicas preservam a qualidade alta anterior e alta posterior das semivogais /ɪ/ e /ʊ/. Assim, as elisões eliminaram os ditongos e [ɪ] passou a ser a vogal tônica em ['fivɪ] e [u] a vogal tônica em ['ʃudəɪ].

Destaco as vogais alongadas em *eyes* e *toes*, onde pode haver a intenção da criança de produzir outros elementos vocálicos e consonantais (que ela ouve) e, por conseguinte, acaba produzindo uma vogal alongada.

- Silabificação

Ocorrências de Silabificação são registradas na Inf2 e na Inf3. A criança faz a separação dos dois elementos do ditongo em sílabas diferentes e isso ocorre com a semivogal presente no início e no final da palavra sem, contudo, a adição de uma consoante à nova sílaba. O único registro de acréscimo de consoante (em *onset*) ocorre na produção *yummy* [ɪ'ɲʌmɪ] (/ 'jʌmɪ/); nas demais, o ditongo é separado e o que era semivogal (como /w/ em /wʌn/) passa a ser núcleo ([u'ʌn]) da nova sílaba. Vejamos as ocorrências:

Quadro 47 – Simplificação da Semivogal por Silabificação em posição pré-tônica

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|------------------------------|--|
| <i>ONE</i> | [u'onə] | [u'ʌ ⁿ]-[u'ʌ ^w]-[u'ʌ]-[u'ʌn] |
| <i>WAIT</i> | [u'ejt ^h] | |
| <i>WALK</i> | [u'ɔku] | - |
| <i>WHITE</i> | - | [u'ajtʃ ^l]-[u'ajt ^h] |
| <i>YEAH</i> | [i'ɛ:ə] | [i'ɛ] |
| <i>YELLOW</i> | [i'ɛlow]-[i'ɛ:low]-[i'elo:w] | [i'ɛlow]-[u'ɛlow] |
| <i>YES</i> | - | [i'ɛjs] |
| <i>YUMMY</i> | [i'ʌmi:] | [i'jʌmi] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: As crianças produziram todas as palavras deste quadro com uma vogal não tônica na primeira sílaba. A marca de tonicidade recaiu sobre a segunda sílaba de cada palavra, o que permitiu a percepção de hiatos.

Quadro 48 – Simplificação da Semivogal por Silabificação em posição pós-tônica

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|-----------------|-----------|
| <i>BOYS</i> | | ['bowis] |
| <i>COW</i> | [ka'u] | - |
| <i>OKAY</i> | [ɔke'i]-[oke'i] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

É interessante mencionar que uma criança (Inf3) adicionou uma semivogal à palavra *boys* /bɔɪs/ ao promover a separação silábica e, assim, formou duas sílabas. A semivogal acrescentada não é determinante para a Silabificação, mas a criança assim produziu:

['bowis]

CVS.VC

C = consoante

V = vogal

S = semivogal

No contexto do inglês-LNN, aconteceu uma movimentação da semivogal por meio da Metátese, onde /j/, primeiro elemento do ditongo crescente no *onset* da sílaba em *yummy* /'jʌmi/ e *yes* /'jes/, passa a ser o segundo elemento do ditongo decrescente nas produções: ['ʌjêj] para *yummy* (Inf2) e ['ajs] para *yes* (Inf3). Ainda que a movimentação para facilitar a produção tenha ocorrido, como a semivogal não foi apagada, essas produções não foram para o quadro de ocorrências.

7.2.2.2 Simplificação da Consoante Final

O processo de Simplificação da Consoante Final tratado por Teixeira (2011, 2015, 2020) refere-se às codas simples (final interna à palavra ou final absoluta), posto que não se registram codas complexas no PB. No inglês, pelo contrário, essas codas silábicas complexas existem em

posição absoluta. As crianças-participantes simplificaram a ou as consoantes finais. Por essa razão, nesta análise, todas as simplificações de *offset*, tanto o simples como o complexo, foram classificadas como Simplificação da Consoante Final¹¹⁹.

As ocorrências de simplificações da coda simples e da coda complexa aparecem em quadros separados. Dentre esses registros, estão simplificações que ocorrem com o /r/ que não se enquadram como processo de Simplificação do /r/ (que trata do /r/ em *onset*) apresentado anteriormente.

Como apresentado no Quadro 5, na Seção 5, dentre as consoantes que podem ocupar a coda absoluta no inglês, estão: oclusivas (/p, b, t, d, k, g/), fricativas (/f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ/), africadas (/tʃ, dʒ/), nasais (/m, n, ŋ/) e líquidas, contempladas aí a retroflexa /ɹ/ e a lateral /l/. Como se vê, todas as consoantes da língua podem ocupar a coda silábica simples à exceção da fricativa glotal /h/ (ver Ferreira, 2007).

As consoantes oclusivas, as africadas, as nasais, as fricativas diferentes de /S/ (que neutraliza /s, z, ʃ, ʒ/, únicas que podem travar sílabas no PB) e as líquidas em coda silábica representam uma dificuldade para o falante brasileiro de inglês (principalmente se for na coda absoluta), pois, no inglês, essas consoantes são articuladas. Diante dessas terminações (de sílabas e palavras) não familiares, é esperado que o aprendiz lance mão de simplificações para produzi-las.

Observando a classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020) no Quadro 5 para o desenvolvimento do PB-LN, entre as estratégias empregadas para simplificar a consoante final, estão: a Elisão, a Confusão, a Metátese, a Migração e a Coalescência. Dentre essas, as que não foram encontradas nos dados são a Migração e a Coalescência.

Na sequência, veremos registros das estratégias classificadas por Teixeira (2011, 2015, 2020) e as específicas do contexto inglês-LNN. Dentre as ocorrências, estão:

- Elisão

Quadro 49 – Simplificação da Consoante Final por Elisão em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|-----------|-----------------------------|----------------------|
| APPLE | [ˈɛpə] | - |
| ATTENTION | [aˈtɪʃn]-[aˈtɪʃn]-[aˈtɛnʃn] | |
| BLACK | [ˈblæk]-[ˈblæk] | - |
| CHICKEN | | [ˈtʃɪkən] |
| DOCTOR | [ˈdɒktər] | |
| EAR | [ˈi:ə] | [ˈi:ə]-[ˈi:ə]-[ˈi:ə] |

¹¹⁹ As simplificações de *offsets* complexos são classificadas como “*cluster reduction*” (simplificação de encontro consonantal) nos estudos de Ingram (1981, 1986, 1989[1976], 1989).

| | | |
|------------|---------------------|-------------------------------------|
| FIVE | [ˈfaɪ] | [ˈfaɪ] |
| FLOWER | [ˈflaʊəː]-[ˈfowə] | [ˈflaʊə]-[ˈflawə]-[ˈflawe]-[ˈflawo] |
| FOUR | - | [ˈfɔ] |
| GIRAFFE | [dʒiˈʒaː] | - |
| GREEN | - | [ˈgri] |
| HELICOPTER | [ˈkɒpɪtu]-[ˈkɒbedu] | |
| KNEES | - | [ˈni] |
| LION | [ˈlaɪə] | - |
| MORNING | | [ˈmɔni] |
| MOUTH | | [ˈmaʊ]-[ˈma:w] |
| OPEN | | [ˈope] |
| SAID | [ˈseɪ] | |
| SEVEN | | [ˈsevi] |
| SHEEP | [ˈfiː] | - |
| SMILE | [sɪˈmaɪ] | [sɪˈmaɪ] |
| TOES | [ˈtoː] | - |
| TOUCH | [ˈtʌ] | - |
| TURTLE | | [ˈtʌʃəʊ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 50 – Simplificação da Consoante Final por Elisão em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-----------|---|---------------------------------|
| ARM | [ˈamə] | [ˈʌm] |
| ARMS | [ˈam]-[ˈamis] | |
| AROUND | [ˈʒaw] | |
| BIRD | - | [ˈbʌdɪ]-[ˈbʌdʰɪ]-[ˈbʌdo]-[ˈbʌd] |
| CHURCH | | [ˈtʃʌtʃɪ] |
| DARK | | [ˈdɔkɪ] |
| EARS | [ˈiəs] | [ˈiəz] |
| ELEPHANT | [ˈelɛfəː] | [ɛˈlɛfə]-[ɛˈlofə] |
| FINGERS | | [ˈfɪŋgɪs] |
| FOREST | [ˈfɔɛst]-[fɔɛst] | |
| HANDS | [ˈhɛːs] | [ˈhɛn] |
| HORSE | [ˈhɔj]-[ˈhɔs] | [ˈhɔw]-[ˈhɔsɪ]-[ˈhɔsɪ] |
| JUMP | [ˈdʒʌmi]-[ˈdʒɔmi]-[ˈdʒʌpɪ]-[ˈdʒʌp]-[ˈdʒʌpɪ] | [ˈdʒʌpɪ]-[ˈdʒʌp]-[ˈdʒʌmi] |
| OOPS | [ˈupɪ] | - |
| SHOULDERS | [ˈʃɔwdəs]-[ˈʃɔwdʒɪ] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: O item *church* foi trazido para o ambiente por uma criança da Inf3 (não estava no planejamento).

O Quadro 50 mostra o apagamento recorrente de um ou dois dos elementos do *offset* complexo. Na produção de *hands* /hænds/, acontece, além da elisão de duas das três consoantes finais ([ˈhɛn]), o apagamento do elemento anterior à consoante [s] na posição final absoluta: [ˈhɛːs] (Inf2). Observa-se que, na maior parte das ocorrências, as crianças deixam de realizar o primeiro elemento do *cluster* quando esse é um /r/, havendo também a elisão total do encontro, como em *around* [ˈʒaw] (/əˈraʊnd/); ou a não realização de um dos elementos, tanto o primeiro – o /r/ de *ears* [ˈiəz] (/iərs/), como o último – o /t/ de *elephant* [ɛˈlɛfə] (/ɛlɛfənt/). Na Elisão de um dos elementos do *cluster*, houve paralelamente a conformação do padrão CV com a inserção de uma vogal epentética que se registrou em: *arm*, *arms*, *bird*, *church*, *dark*, *jump*, *horse* e *oops*.

Foi perceptível a não realização de elementos da coda. E ocorreu também o alongamento das vogais que antecedem esses elementos. Em sílabas onde o /r/ integra o *offset* complexo (ocupando a posição após a vogal tônica), como em *arm* /ɑ:m/ e *horse* /hɔ:rs/, o alongamento da vogal tônica (que antecede o /r/) aconteceu. Em alguns casos aconteceu também a inserção de uma semivogal após a vogal alongada. Esse alongamento do elemento vocálico precedente, e também a inserção da semivogal epentética, pode representar uma tentativa da criança de produzir a consoante retroflexa [ɹ].

Quadro 51 – Alongamento da vogal seguida da retroflexa [ɹ] em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|-----------|----------|
| <i>CARROT</i> | [ˈɛ:wətʰ] | - |
| <i>EAR</i> | [ˈi:ə:] | [ˈiə:ɹ]* |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 52 – Alongamento da vogal seguida da retroflexa [ɹ] em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------|---------------------|-------------------|
| <i>ARM</i> | [ˈɑ:m] | [ˈɑ:ːm] |
| <i>BIRD</i> | - | [ˈbʌ:d]-[ˈbʌ:dʰɪ] |
| <i>HORSE</i> | [ˈhɔ:jtʰ]-[ˈhɔ:jsʰ] | [ˈhɔ:si] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: A vogal /ɑ/ na palavra *arm* /ɑ:m/ foi produzida de forma alongada (Inf2) e super alongada (Inf3), em um momento em que ficou evidente o treino por parte da criança. Ocorre, ao longo do desenvolvimento fonológico, o alongamento compensatório de uma vogal antes do “erre” (Teixeira, 2020). Não houve controle sobre a fronteira de um alongamento e de um super alongamento ainda que a diferença entre as duas produções tenha sido evidente. Em razão disso, optei por usar um diacrítico para a forma alongada (:) e dois para a forma super alongada (:ː).

Na produção de *horse* /hɔ:rs/, observa-se o alongamento da vogal tônica mais a inserção da vogal epentética [ˈhɔ:jtʰ]-[ˈhɔ:jsʰ] (Inf2). A produção de *ear* [ˈiə:ɹ] (/ɪər/) (Inf3) recebe destaque (*) por mostrar o alongamento e, ao mesmo tempo, a realização da aproximante retroflexa. Interpreto isso como preparação para a produção do som não familiar (difícil).

Como vimos, o alongamento da vogal antes da retroflexa [ɹ] pode significar uma tentativa da criança de produzir o /r/. O mesmo pode ser verdade para o alongamento em *black*, *elephant*, *giraffe* e *sheep*, palavras que apresentam consoantes em coda que não são familiares no PB.

Crianças nativas do inglês tendem a apagar as consoantes finais (para ajustarem um padrão CV) até os 3;0; a partir daí essas consoantes são marcadas (Ingram, 1989[1976]). No contexto dos dados, essa elisão se mostra produtiva nas duas janelas de tempo e ela afeta diferentes classes de sons – tanto familiares como não familiares nessa posição no PB. Na Inf2, afetou líquidas [t, ɹ], oclusivas [d, k, t, p], africadas [tʃ], fricativas [v, f, s] e nasais [n]. Na Inf3, quando todas as crianças tinham mais de 3;0, a elisão permanece para as líquidas, as fricativas (com o acréscimo de [θ]), as nasais e somente a oclusiva [t]; as consoantes [k] (em *black*) e [p]

(em *jump* e *sheep*) não foram apagadas, receberam apoio vocálico por meio de epêntese¹²⁰ (ver posteriormente). Em termos gerais, os sons que permaneceram um desafio para as crianças em coda absoluta foram: [t], [ɹ] e [n]; o [s] precedido de vogal (*toes*) e de consoante surda (*oops*) não foi elidido pelas crianças mais maduras, mas na produção de *knees* foi, assim como foram elididos os precedidos de consoantes sonoras (*hands*, *horse*). Em princípio, a elisão do [s] em coda ocorreu, entre as crianças mais maduras, somente quando precedido de elemento sonoro.

Nasais em coda absoluta:

Ainda falando de simplificações em coda, dedico agora uma breve atenção às ocorrências envolvendo palavras com nasais em coda absoluta.

A produção das nasais finais no inglês e no PB apresenta diferenças. No inglês, qualquer das três nasais ([m, n, ŋ]) é marcada (é pronunciada) em posição de coda: *mom* /mɑm/, *pen* /pɛn/, *sing* /sɪŋ/. Crianças em desenvolvimento fonológico tanto realizam essas nasais finais como produzem vogais nasalizadas (ver Ingram, 1986, 1989[1976]). No PB, as consoantes nasais ([m, n, ŋ]) só ocorrem em posição inicial na sílaba (Silva, 2003). Contudo a marcação da nasalidade é contemplada na nasalização da vogal precedente (ver Silva, 2003; Callou; Leite, 2001[1993/1994]) ou como ditongo nasalizado (Lamprecht, 2004) e não na articulação do segmento [m] ou [n] ou [ŋ], gerando tem [têỹ], tampa [têpø], pente [pêĩfi] e banho [bêỹu], por exemplo¹²¹.

As ocorrências às quais dou atenção aqui são das nasais em coda absoluta e os dados mostram tanto a articulação da nasal final (não típico no PB-LN) como a nasalização da vogal na sílaba.

Nas palavras *attention* [a'tiʃ^h]-[a'tiʃø]-[a'tɛŋʃø] (/ə'tɛŋʃən/), *chicken* ['tʃɪkə] (/tʃɪkən/), *lion* ['laɪə] (/laɪən/), *open* ['oʊpə] (/oʊpən/) e *seven* ['sevɪ] (/sevən/), a elisão da consoante final apagou a marca de nasalidade automaticamente. Em outras ocorrências, crianças realizaram a nasalização da vogal e não articularam o elemento nasal final. Essa estratégia fez com que as crianças simplificassem a realização da nasal final, eliminando a marcação desse elemento na coda da sílaba. Ainda assim, pelo fato de a marca de nasalidade ter sido contemplada na nasalização da vogal, tais ocorrências não foram enquadradas na Simplificação

¹²⁰ Embora autores considerem o termo 'prótese' para a epêntese em início de sílaba e o termo 'paragoge' para a epêntese em final de sílaba, opto por manter os termos Epêntese inicial e Epêntese final nesta tese para conformação com a nomenclatura dos processos de Teixeira (2011, 2015, 2020).

¹²¹ Na posição final da sílaba, o elemento nasal caiu já na passagem do Romance para o Português, mas deixou seu vestígio ao provocar a nasalização da vogal precedente, como mostrou Câmara Jr. em sua obra de 1972.

da Consoante Final por Elisão porque o elemento nasal final não foi, de fato, elidido. Essas nasalizações de vogais em posição final na palavra geram modificações estruturais nas sílabas, como veremos em breve.

- Confusão

A Confusão é um padrão de simplificação que envolve a substituição de elementos de uma classe de sons por outros da mesma classe ou de classes diferentes. Além das substituições de /S/ por [x] e /R/ por [l] apresentadas por Teixeira (2020), adiciono aquelas reveladas nos dados:

Quadro 53 – Substituições encontradas nos dados

| Confusões | Teixeira | dados |
|---|----------|---------------|
| Fricativa /S/ substituída por outras fricativas | [x] | [h] |
| Fricativa /R/ substituída por lateral | [l] | |
| Retroflexa /ɻ/ substituída por fricativa | | [h] |
| Africada /dʒ/ substituída por plosiva e fricativa | | [d], [z], [ʒ] |
| Fricativa interdental /θ/ substituída por outras fricativas | | [f], [s] |
| Oclusiva /t/ substituída por fricativa | | [ʃ] |
| Oclusiva /d/ substituída por fricativa | | [h] |

Fonte: Elaboração da autora.

Vejamos a seguir as confusões que ocorreram em coda.

Quadro 54 – Simplificação da Consoante Final por Confusão em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|----------------|-------------------------------|
| <i>BROTHER</i> | | [ˈbrədɛh]-[ˈbrədɛh]-[ˈbrədɛh] |
| <i>CAT</i> | [ˈkɛʃ] | [ˈkɛʃ] |
| <i>DOCTOR</i> | [ˈdɔkɪtɔh] | |
| <i>FLOWER</i> | - | [ˈfawəh] |
| <i>FOUR</i> | [ˈfɔh]-[ˈfwəh] | [ˈfɔh]-[ˈfɔh] |
| <i>HEAD</i> | - | [ˈhɛh] |
| <i>MOUTH</i> | | [ˈmawf]-[ˈmaws] |
| <i>TIGER</i> | [ˈtɛjgəh] | [ˈtɛjgəh]-[ˈtɛjgɛh] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 55 – Simplificação da Consoante Final por Confusão em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|---------------------------------------|--|
| <i>HORSE</i> | [ˈhɔjɪh] | ˈhɔwɪ |
| <i>ORANGE</i> | [ˈɔɹɔŋ]-[ˈɔrɔŋ]-[ˈɔɪz]-[ˈɔɐh]-[ˈɔlɔŋ] | [ˈɔɹɔŋ]-[oˈrãŋ]-[ˈãŋs]-[ˈɔwɪŋ]-[ˈɔrɔŋ] |

Fonte: Elaboração da autora.

De modo geral, foi frequente a substituição de consoantes finais pela fricativa glotal [h]. Logo em breve retomarei essa discussão.

As produções [ˈmawf] e [ˈmaws] para *mouth*, da mesma forma, apresentam

especificidades que me fizeram classificá-las dentro da Simplificação da Consoante Final e não da Confusão das Fricativas, como sinalizado na discussão da Anteriorização (Quadro 1A). Não ocorre aqui uma confusão entre as fricativas /θ/, no final de *mouth* /mawθ/, e [f] e [s] realizadas pelas crianças em ['mawf] e ['maws] justamente por não ser /θ/ uma consoante adquirida por essas crianças. O que está evidenciado é uma substituição da consoante interdental difícil /θ/ por duas próximas, uma anterior [f] e outra posterior [s] a ela; uma clara Confusão entre essas fricativas em coda (essa classificação evita considerar Anteriorização e Posteriorização como estratégias na simplificação dessa consoante final).

As palavras *orange* /'ɔrɪndʒ/ e *horse* /'hɔrs/ possuem *offset* complexo: /-ndʒ/ e /-rs/, respectivamente. Apesar de se tratar de encontros consonantais finais do inglês, sua simplificação foi classificada aqui como uma Simplificação da Consoante Final e não como Simplificação dos Encontros Consonantais (que ocorrem somente em *onset*, seguindo a descrição de Teixeira, 2011, 2015, 2020). Como se vê no Quadro 55, a Simplificação da Consoante Final por Confusão ocorreu não apenas em um, mas também em ambos os elementos do *offset*. Nessas ocorrências, houve substituições por semivogais por meio de uma estratégia diferente que será tratada logo mais.

Nas produções de *orange* /'ɔrɪndʒ/, foram registradas diversas substituições da africada /dʒ/ pela pós-alveolar [ʒ], além de [d] e [z]. Essas substituições foram registradas nas duas Infâncias. Além da substituição do segundo elemento do *offset* complexo (/dʒ/) por [ʒ], as crianças fizeram apoios vocálicos, como: ['ɔʒẽʒɪ]-[ɔ' lẽzɪ] (Inf2) e ['rãʒɪ]-[o' rʌndʰɪ] (Inf3). Essas ocorrências serão tratadas mais à frente, pois se trata de uma estratégia específica do contexto dos dados. Nas duas produções de *horse*, o /r/ (primeiro elemento do *offset* complexo) foi semivocalizado, enquanto o /s/ (último elemento do *offset* complexo) foi substituído por duas consoantes distintas. Como sinalizado na discussão do Quadro 1A, a realização de ['hɔjh] para *horse* acompanhou a tendência de várias crianças de substituir a consoante /s/ final por [h]; em ['hɔwʃ], a fricativa alveolar é palatalizada. Nas duas produções, não se identificou a confusão entre fricativas descrita por Teixeira, ainda que a produção ['hɔwʃ] envolva a troca entre [s] e [ʃ].

O /r/ ([ɹ]) final

No caso específico da simplificação que ocorre com o /r/ realizado como a retroflexa [ɹ] em coda absoluta, a Confusão gerou a substituição da retroflexa ([ɹ]) pela fricativa glotal [h]; uma estratégia que já foi descrita como SFG. Essa SFG foi bastante recorrente na simplificação da retroflexa [ɹ] em diversas posições na palavra, como visto anteriormente nos processos de

Substituição.

Vimos na discussão do Quadro 2A (Modificadores Estruturais) que, na iminência do aparecimento da consoante final, podem ocorrer: um alongamento da vogal precedente (['pɔ:tɐ] para 'porta') e um apoio vocálico (['dɔɪjɪ] para 'dois') (Teixeira (2020, p. 18). O alongamento das vogais tônicas que precedem a [ɹ] aparecem nos Quadros 51 e 52. Quanto ao apoio vocálico, no contexto dos dados, surge paralelamente à Semivocalização da retroflexa final [ɹ], como será apresentado no Quadro 61, logo mais.

Além das simplificações, há registros de realização da retroflexa em posição final nas duas Infâncias:

Quadro 56 – Realização da retroflexa [ɹ] em *offset* absoluto simples e complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|---------------------------|--|
| <i>BEAR</i> | | ['bɛɹ] |
| <i>EAR</i> | ['iəɹ]-['tiəɹ]-[i 'iəɹ] | ['iəɹ]-['iə:ɹ] |
| <i>FLOWER</i> | ['flawəɹ] | ['flawəɹ] |
| <i>FOUR</i> | ['fɔɹ]-['fəɹ] | ['fɔɹ]-['foɹ]-['fəɹ] |
| <i>TIGER</i> | - | ['taɪqəɹ]-['taɪqeɹ]-['taɪqoɹ]-['ʃaqəɹ]-['taɪqeəɹ] |
| <i>EARS</i> | ['iəɹs] | ['iəɹ]-['iə:ɹ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: O *cluster* final em *ears* se forma com a inserção da marca de plural. Como não há outras ocorrências, optei por manter esse registro único juntamente com os registros em *offset* simples.

Vale destacar que a produção da palavra *four* contempla o registro da retroflexa final, como aparece no quadro anterior, e ainda há a inserção da semivogal epentética (['fəɹ]). Em termos dialetais, essa é uma possibilidade de pronúncia da palavra *four* juntamente com /fɔr/ (*The Free Dictionary Online*). A referência ambiental para as crianças do estudo é [fɔɹ], pronúncia dos instrutores, sem a glide de transição entre a vogal tônica e a consoante final. Logo a criança extraiu do ambiente um padrão que lhe conduziu à realização da *glide* de transição, não foi uma tentativa de produzir a retroflexa final, que, nesse caso, ela conseguiu articular.

Aqui, vimos que a Confusão na implementação do processo de Simplificação da Consoante Final gera intrinsecamente: SFG (*brother* ['brɔdeh] para /'brɔðɔr/), anteriorização (*mouth* ['mawf] para /maʊθ/), palatalização (*horse* ['hɔwɹ] para /hɔrs/), posteriorização (*mouth* ['maws] para /maʊθ/), despalatalização (*orange* ['ɔɪz] para /'ɔɹɪndʒ/), oclusivização (o 'rɔndɪɹ] para /'ɔɹɪndʒ/). Como se vê, estratégias e processos coocorrem, assim como simplificações inesperadas, evidenciando a não linearidade e regularidade das simplificações fonológicas no

desenvolvimento da LNN.

- Metátese

A Simplificação da Consoante Final por Metátese foi registrada apenas nas palavras *arms* /armz/, *purple* /pʌr.pəl/ e *stop* /stap/.

Quadro 57 – Simplificação da Consoante Final por Metátese em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--|------|
| <i>PURPLE</i> | [ˈpʌplɔw]-[ˈpʌɹplɔw]-[ˈpɒplɪ]-[ˈpɑplɔw]-[ˈpʌplʊ] | - |
| <i>STOP</i> | [ˈpʌ] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 58 – Simplificação da Consoante Final por Metátese em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|----------|------|
| <i>ARMS</i> | [ˈʔ.ɹɑː] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Dedico atenção inicial à produção de *arms* /'armz/ por ser um registro único. O /r/ deixa de ser o segundo elemento da sílaba, sai da coda complexa e passa a ser o primeiro no ataque da segunda sílaba que se forma na produção [ʔ'ɹɑː]. Os últimos elementos do *cluster* final /-mz/ foram simplificados por meio de uma Glotalização. Porém ela não aconteceu na fronteira silábica e tampouco no *onset*. Por isso, essa ocorrência foi registrada entre os quadros de processos Modificadores Estruturais.

Quanto às ocorrências em *offset* simples, o deslocamento da consoante final [l], em *purple*, não acontece para a “cabeça da sílaba” (ataque), como descreve Teixeira (2020). O seu deslocamento propicia a criação de um encontro consonantal em que o [l] final passa a ocupar a posição de segundo elemento do *cluster*: [pl], como apresentado no quadro anterior.

Esse item lexical é muito produtivo nas duas Infâncias. Porém a realização da lateral [l] só acontece na Inf2. Na Inf3, a lateral final é predominantemente simplificada por meio da estratégia de Semivocalização, que será discutida logo mais. Por hora, apresento os registros de ocorrências tipo da palavra *purple*:

Quadro 59 – Ocorrências tipo da palavra *purple*

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--|--|
| <i>PURPLE</i> | [ˈpʌpɔw]-[ˈpʌplɔw]-[ˈpʌɹplɔw]-[ˈpɒplɪ]- [ˈpɑpɔw]-[ˈpɑplɔw]-[ˈpʌplʊ] | [ˈpʌɪpəw]-[ˈpɒpɔw]-[ˈpʌpɔw]-[ˈpʌpəw]- [ˈpɒpɔ]-[ˈpʌpɔ]-[ˈpʌɪpəw]-[ˈpɑpɔw]-[ˈpɔɹpɔ]- [ˈpɔɹpɔ]-[ˈpɛəpɔw]-[ˈpɛpɔw]-[ˈpʌɪpɔw]- [pʌɪˈpɔw]-[ˈpʌhpɔw]-[ˈpɔɹpɔw] |

Fonte: Elaboração da autora.

No contexto não nativo, o processo de Simplificação da Consoante Final ocorre com frequência na simplificação do /r/ ([ɹ]), da lateral [ɫ] e das consoantes que não ocupam a coda absoluta de sílabas no PB, como: as oclusivas, as africadas e a maioria das fricativas. Até mesmo fricativas que ocupam a coda silábica no PB, como /s, z/, são simplificadas pelas crianças.

Para a Simplificação da Consoante Final, as crianças-participantes utilizaram outras estratégias: foram registradas diversas ocorrências de Semivocalização, Epêntese, Palatalização e Glotalização desses elementos consonantais.

- Semivocalização

No inglês-LNN, quando a consoante final for /ɫ/, ela tende a ser simplificada por meio da Semivocalização. Vejamos o porquê. O /l/ em posição final de sílabas no inglês possui realização tipicamente velarizada [ɫ] (Ladefoged, (2001[1975])). Falantes brasileiros de inglês tendem a semivocalizar essa lateral (elemento difícil) substituindo-a pela semivogal [w]: *roll* ['ɹɔw] e não /roul/ ou /rouɫ/. Os instrutores produziram, em posição final (principalmente final absoluta), tanto o [ɫ] quanto a semivogal [w], realizando uma simplificação esperada. Mesmo porque tal semivocalização caracteriza o preenchimento da posição da lateral final no PB, como em ‘anel’ “[a'nɛw]” e ‘falta’ “[fawta]” (Lamprecht, 2004, p. 138-139). Portanto a estratégia de Semivocalização aplicada pelas crianças pode ser uma tendência natural de simplificação ou, mais provavelmente, indicam que elas estão extraindo o padrão do inglês disponibilizado pelos instrutores no ambiente da creche.

As ocorrências que aparecem a seguir são de monossílabas e dissílabas. No caso das dissílabas, a consoante final semivocalizada aparece na primeira sílaba em *orange*, *purple* e *turtle*. Na segunda sílaba de *orange* e *purple*, ocorre uma simplificação implementada por outra estratégia, que será discutida mais à frente.

Quadro 60 – Simplificação da Consoante Final por Semivocalização em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|---|--|
| <i>APPLE</i> | ['ɛpow] | ['ɛpow]-['ɛwpow]-['apow] |
| <i>BALLOON</i> | [ba'lõw] | - |
| <i>CARROT</i> | ['ɛ:wəɾ] | ['wɛwəɾ ^h] |
| <i>CHICKEN</i> | | ['tʃikɛɿ]-['tʃikwɛɿ] |
| <i>FOUR</i> | ['fɔə]-['fɔj]-['fwɔə] | - |
| <i>HELEN</i> | | ['hɛlɛj] |
| <i>HERE</i> | ['hiw] | |
| <i>LION</i> | - | ['lawɛj] |
| <i>ONE</i> | ['wow] | [u'ɹw] |
| <i>OPEN</i> | | [ow'pɛi] |
| <i>ORANGE</i> | ['ɔwəndʒ]-['ɔə ^h]-['ɔəndʒɹ] | ['ɔwəndʒɹ]-['ɔwəndʒ]-['ɔjndʒɹ]-['ɔwənd ^h ɹ] |
| <i>PEOPLE</i> | | ['pikow] |

| | | |
|---------------|---------------------|---|
| <i>PIG</i> | [ˈpiə] | [ˈpiə] |
| <i>PURPLE</i> | [ˈpʌpɒw]-[ˈpɑpɒw] | [ˈpʌpɒw]-[ˈpɒpɒw]-[ˈpʌpɒw]-[ˈpʌpɒw]-[ˈpɑpɒw]- [ˈpɛəpɒw]-[ˈpɛpɒw]-[ˈpʌpɒw]-[pɛɪˈpɒw]-[ˈpʌhpɒw]- [ˈpɔjpɒw] [ˈpɔjpu]-[ˈpɔjpu] |
| <i>ROLL</i> | | [ˈɹɔw]-[ˈwɔw] |
| <i>SMILE</i> | [ɪsˈmaɪə]-[ɪsˈmajə] | [ɪsˈmaɪə] |
| <i>TURTLE</i> | | [ˈtɹɹtʰɔw]-[ˈtɹɹfɔw] |

Fonte: Elaboração da autora.

Na produção de *frozen* [ˈfoʊzɛ̃n] (/ˈfrozən/) houve a Semivocalização mas também a realização (mesmo que ténue) da nasal final. Por esse motivo esta palavra não compõe o quadro.

Quadro 61 – Simplificação da Consoante Final por Semivocalização em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|--|---|
| <i>BIRD</i> | - | [ˈbʌədʰɪ]-[ˈbajdə] |
| <i>FARM</i> | [ˈfawmi]-[ˈfawmɔ] | [ˈfawmi]-[ˈfawmə] |
| <i>HANDS</i> | [hɛws]-[ˈhɛ̃s] | - |
| <i>HORSE</i> | [ˈhɔjs]-[ˈhɔj]-[ˈhɔjs]-[ˈhɔjh]-[ˈhɔjs]-[ˈhɔ:jtʰ]- [ˈhɔ:jsʰ] | [ˈhɔəs]-[ˈhɔjsɪ]-[ˈhɔw]-[ˈhɔws]-[ˈhawsɪ]- [ˈhɔw] |
| <i>SHOULDERS</i> | [ˈfɔwdeɪ] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Destaco aqui primeiramente as produções de *apple* e *purple*. Elas podem ser pronunciadas com encontro consonantal na segunda sílaba, com uma C² silábica: /æ.pl/ e /pɜr.pl/; ou com uma sílaba CVC fechada pela lateral final: /æ.pəl/ e /pɜr.pəl/.

No caso de *apple*, Ingram (1986) registra a produção [apo] para esse item lexical no desenvolvimento do inglês-LN. A simplificação aplicada é uma Vocalização: um processo da categoria de Substituição que afeta consoantes silábicas. Um registro semelhante a [apo] ocorreu no contexto dos dados, com a diferença do Alçamento da vogal inicial, o que gerou: [ˈɛpo] e [ˈɛpow]. Se considerarmos a produção /ˈæ.pl/, há um encontro consonantal. Assim, teríamos a consoante silábica [l] substituída pela vogal [o] nas duas ocorrências, como descreveu Ingram (1986). Contudo a produção frequente (por parte dos instrutores) no contexto da geração dos dados foi [ˈæpəl], com uma vogal átona entre a C¹ e a C² (V.CVC) e, assim, desconsiderei a simplificação por Vocalização da consoante silábica. Nesta análise, guiada pela classificação de Teixeira, vejo tal simplificação como uma estratégia para implementar a Simplificação da Consoante Final dentro dos processos Modificadores Estruturais, como veremos mais à frente. Na produção de *apple* pelas crianças, a consoante líquida silábica C² deixa de ocupar o centro da segunda sílaba por conta da produção da vogal [o]. Assim, a vogal ocupa o centro da segunda sílaba.

Outro detalhe sobre a produção de *apple*: as produções [ˈɛpo] e [ˈɛpow] ocorrem na Inf2

e na Inf3. A diferença é que na Inf2 há o registro de uma Reduplicação [ˈʌpoˌpələ] e as ocorrências são em menor número do que na Inf3, inclusive com anos sem registro da produção da palavra ao longo do projeto. Na Inf3, as produções ocorrem em todos os anos, porém sem muita diferença de ocorrências: [ˈɛpo]-[ˈɛpow]-[ˈapow]-[ˈɛwpow].

A produção de *purple* mostra que, na Inf3, prevalece a Semivocalização da consoante lateral final [ɫ] (sem registros da lateral), como apresentado anteriormente. Assim como acontece com *apple*, a simplificação da [ɫ] final ocorre por estratégia de Elisão ou de Semivocalização, sendo esta última um processo recorrente no contexto da LNN (possivelmente produzido pelos instrutores). É característica do PB, a realização da *glide* lábio-velar [w] no lugar da lateral final, como em “mal”, “sol” etc. (Callou; Leite, 2001[1993/1994]; Silva, 2003[1998]). Isso mostra que, à medida que a criança avança no desenvolvimento fonético-fonológico, ela aumenta a experiência de uso e a realização do /L/ final, que tende a ser substituído pela semivogal alta [w], se revela produtiva também no desenvolvimento da LNN.

No caso de *purple*, um fato curioso acontece com a segunda sílaba se considerarmos a consoante silábica em /ˈpɜːpɫ/ (CVC.CC). Nas produções [ˈpʌɫpɫow]-[ˈpʌpɫow]-[ˈpapɫow] (Inf2), manteve-se o encontro das duas consoantes e retirou-se a silabicidade da lateral com a epêntese do ditongo fonético [ow], formando [-pɫow] em lugar de /-pɫ/. Dessa forma, a distribuição CVC.CC se tornou:

Quadro 62 – Distribuição CVC.CC

| | |
|------------------------|-----------------------------------|
| CVC.CCVS [ˈpʌɫpɫow] | CV.CCVS [ˈpʌpɫow] [ˈpapɫow] |
|------------------------|-----------------------------------|

Fonte: Elaboração da autora.
S = semivogal.

Essas produções revelam a conformação de um padrão não familiar (CC) para um familiar (CCVS), como acontece no PB em “en.trei”, “com.prei”.

Quanto ao /r/ que aparece como elemento de *cluster* em coda, pode-se observar que a semivogal [j], que tipicamente substitui a lateral /l/ no inglês-LN, assim como [ə] e [w] são realizadas pelas crianças em substituição ao [ɹ] no contexto inglês-LNN. Acontecem fatos curiosos com a realização do [ɹ], uma vez que, paralelamente à Semivocalização, a consoante retroflexa é articulada. Duas crianças diferentes produziram *horse* com a semivogal epentética e a consoante retroflexa: [ˈhɔəɹs]-[ˈhɔəɹsʰ] (Inf3). Outra produziu a vogal alongada e também a retroflexa em *ear* [ˈiəːɹ], quando só o alongamento já indica a emergência da consoante. Vê-

se aí a marcação de uma semivogal de transição e de uma vogal alongada que podem estar associadas a como as crianças ouvem os padrões no ambiente.

Quando a consoante final é uma nasal, observamos que o ditongo que se forma com a sua substituição por uma semivogal carrega a marca de nasalidade do contexto. Assim, ocorre uma nasalização das vogais (ou de uma das vogais) que antecedem a consoante nasal final. Vejamos a nova estratégia a seguir.

- Nasalização da vogal precedente

Faço agora um novo destaque sobre a produção de consoantes nasais em coda. No caso específico dos dados, trata-se da não articulação da nasal final /n/ precedida por vogal (*balloon* /bə'lun/) ou semivogal (*brown* /braʊn/). Nessas ocorrências, não houve o apagamento da marca de nasalidade, como vimos na estratégia de Elisão, ela foi transferida para outro elemento na sílaba: a vogal precedente.

Essa nasalização da vogal silábica pode gerar apenas uma vogal nasal na sílaba ([u'ɫ̃] Inf3), ou um ditongo nasal, como nas produções de *chicken* ['tʃikẽ̃]-['tʃikwẽ̃], *Helen* ['helẽ̃], *lion* ['lawẽ̃] e *one* ['woũ]-[u'ɫ̃ũ]. Essas realizações de ditongo mostram a semivocalização do /n/ final. A marcação da nasalidade pode estar na vogal núcleo [u'ɫw] ou na semivogal ['woũ] acrescentada. Pelo fato de, em algumas ocorrências, a nasalidade ter sido contemplada nos ditongos nasais, tais ocorrências estão sendo tratadas dentro da estratégia de Semivocalização, pois nesses casos a nasal foi semivocalizada.

Acontece uma produção curiosa da palavra *hands*. A criança realizou ['hẽ̃s]; pelo fato de a consoante final /s/ ter sido preservada, essa palavra não consta do quadro que mostra a Simplificação da Consoante Final por Semivocalização. Mesmo assim, destaco-a aqui porque o ditongo [-ẽ̃j-], que foi gerado na semivocalização do *offset* /-nd-/, assimilou sua marca de nasalidade.

No que se refere à transferência da nasalidade da consoante em posição final absoluta para o elemento vocálico da sílaba sem, contudo, gerar um ditongo, pude observar outros processos em andamento.

Pelo fato de a vogal (ou as vogais) da sílaba ter assimilado a marca de nasalidade da consoante final, poder-se-ia se pensar na Assimilação do contexto nasal. O contexto nasal próximo faria com que a vogal (ou as vogais) assimilasse a marca de nasalidade diante da dificuldade de articulação da consoante nasal e assim teríamos: *balloon* ['bãlũ] e *brown* ['bã:ũ]. A questão aqui é: a nasalização da vogal (ou das vogais) que antecede a nasal final e a não

articulação dessa consoante final acarretam modificações estruturais na sílaba. Por esse motivo foram classificadas aqui. Essas nasalizações podem ser observadas nas produções abaixo:

Quadro 63 – Simplificação da Consoante Final por Nasalização da vogal (ou das vogais) que antecede a consoante nasal em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| <i>AGAIN</i> | [e'gẽ] | |
| <i>ATTENTION</i> | [a'te:ʃõ]-[a'te:ʃõ] | |
| <i>BALLOON</i> | - | ['bãlũ]-[ba'lũ] |
| <i>BROWN</i> | ['bã:w̃] | ['bjaw̃]-['braw̃] |
| <i>CHICKEN</i> | | ['tʃikĩ] |
| <i>DOWN</i> | ['dʒaŵ]-['dʒaŵ] | ['dʒjaŵ] |
| <i>GREEN</i> | ['gũ]-['gwĩ]-['gwĩ:]-['gĩ] | ['gũ]-['gwĩ]-['gĩ]-['gĩ:]-['gĩ] |
| <i>LEMON</i> | | ['lemõ]-['lemõ] |
| <i>LION</i> | ['lajõ]-['lajõ] | ['lajõ]- [laj'ã] |
| <i>NINE</i> | | ['naĩ] |
| <i>ONE</i> | ['woŵ] | [u'ã]-['wã]-['ã] |
| <i>OPEN</i> | | ['owpẽ] |
| <i>RUN</i> | ['wã]-['tã:]-['tã] | ['tã] |
| <i>SNOWMAN</i> | | ['isnow, mẽ] |
| <i>TEN</i> | | ['tẽ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Os padrões silábicos das palavras terminadas com a nasal /n/ foram reestruturados por meio da simplificação empregada pelas crianças. Vejamos os exemplos contemplados no quadro anterior:

Quadro 64 – Palavras terminadas com a nasal /n/

| | <i>a.gain</i> | <i>down</i> | <i>green</i> | <i>brown</i> |
|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| padrões do tipo | CVC /ə.gɛn/ | CVSC /daʊn/ | CCVC /gri:n/ | CCVSC /braʊn/ |
| se tornam | CV [e.'gẽ] | CVS ['dʒaŵ] | CCV ['gũ] | CCVS ['bjaŵ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Percebe-se que todas as sílabas travadas pela nasal /n/ se tornaram sílabas abertas, i.e., terminadas em uma vogal ou semivogal. A palavra *bunny* /'bʌni/ traz uma vogal final, por essa razão não está no quadro acima. Contudo as realizações [bẽ'bã]-['bãni] (Inf2) e ['bãj] (Inf3) trazem a nasalização da vogal que antecede a consoante nasal final (com e sem a articulação da consoante).

Estou tratando da Simplificação da Consoante Final, no entanto as ocorrências em que a vogal que antecede a consoante nasal final é nasalizada se mostraram impossíveis de serem contempladas no Quadro 2B. Isso se deve ao fato de a simplificação se referir à articulação do [n]: essa consoante não foi articulada. Contudo a marca de nasalidade passou para a vogal no contexto (não foi apagada). Apesar de parecer estranho, a simplificação da nasal final pode ser a Nasalização, ou seja, ela pode ser implementada pela estratégia de Nasalização da vogal (ou das vogais) que antecede a consoante. Fato semelhante aconteceu com a produção da palavra *jumping* /dʒʌmpɪŋ/ por uma criança da Inf2. A nasal final nessa palavra é a velar [ŋ], a qual foi simplificada por meio da nasalidade transferida para a vogal precedente: [ˈdʒʌmpɪ̃].

- Epêntese

A Simplificação da Consoante Final por Epêntese ocorreu com alta frequência entre as crianças. Nesses casos, uma vogal epentética é inserida após a consoante final para conformar um padrão silábico CV, eliminando, assim, padrões CVC cuja C² seja uma oclusiva ou outra consoante não típica no PB (/θ, ð/) ou não típica no PB nessa posição (/f, v, ʃ, ʒ/). Além dessas, ocorrem também em coda, no inglês, as africadas /tʃ, dʒ/, que, no PB, ocorrem apenas como alofones de /t, d/ em início de sílabas, não definindo padrões de distintividade.

Falantes brasileiros de inglês tendem a inserir a vogal epentética “i” ([i] ou [ɪ]) após as consoantes finais (Silva, 2005). As crianças lançaram mão da Epêntese vocálica diante da dificuldade de realizarem palavras do inglês com o travamento por consoantes (não típicas nessa posição). Além da coda simples, várias palavras do inglês possuem codas complexas, ocupadas por encontros consonantais em posição final absoluta. Alves (2008, p. 282) afirma que “a estratégia da epêntese é a principal maneira através da qual o aprendiz adapta o padrão silábico da L2, de caráter complexo, para uma estrutura mais simples”. Por ocuparem a margem final da sílaba, as simplificações dos encontros foram classificadas como Simplificação da Consoante Final. Entre essas simplificações, estão:

Quadro 65 – Simplificação da Consoante Final por Epêntese em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--------------------------|---|
| <i>BACK</i> | - | [ˈbɛkɪ]-[ˈbetʰɪ] |
| <i>BED</i> | [ˈbedʒɪ] | |
| <i>BLACK</i> | [ˈblɛkɪ]-[ˈblɛkʰɪ] | [ˈblɛkɪ] |
| <i>CARROT</i> | [ˈɛ:wətʰ] | - |
| <i>CAT</i> | [ˈkɛtʰɪ]-[ˈkɛtʃɪ] | [ˈkɛtʰɪ]-[ˈkɛtʃɪ]-[ˈkɛtʃɪ] |
| <i>DOCTOR</i> | [ˈdɔkɪtɒh] | |
| <i>DOG</i> | [ˈdɔgɪ]-[ˈdɔgə] | [ˈdɔgɪ]-[dɔˈgi]-[ˈdʒɔgɪ]-[ˈdɔgɪ]-[ˈdɔgɪ]-[ˈdʒɔgɪ]-[ˈdɔgɪ] |
| <i>DUCK</i> | [ˈdʌkə]-[ˈdʌkɪ]-[ˈda:kʰ] | [ˈdʌkɪ]-[ˈdɔkʰ]-[ˈdɔkɪ] |
| <i>DVD</i> | | [ˈdʒɪvɪdʒɪ]-[dʒɪvɪˈdʒɪ] |

| | | |
|----------------|---|---|
| <i>FEET</i> | | ['fɪtʰɪ]-['fɪʃɪ] |
| <i>FISH</i> | ['fɪʃɪ] | ['fɪʃɪ]-['feɪʃɪ]-['fɪʃ] |
| <i>FIVE</i> | ['fajvɪ]-['fajvʰ] | ['fajvɪ]-['fɪvɪ] |
| <i>FOOT</i> | | ['fu:tʰɪ]-['fu:ʃʰ] |
| <i>FROG</i> | ['frɔgə]-['fɔgʰ]-['fɔ:gɔ]-['fɔgɪ] | ['fɔgɪ]-['frɔgɪ]-['fɔɪgɪ]-['fɔəgɪ]-['fɔɪgɪ] |
| <i>FRUIT</i> | | ['fruʃʰ] |
| <i>GIRAFFE</i> | [dʒɪ'rafwa] | ['dʒɪɪɾɸ] |
| <i>GOOD</i> | - | ['gudʰɪ] |
| <i>GRAPE</i> | | ['gɹeɪpɪ]-[u'eɪpɪ]-['gweɪpɪ] |
| <i>GREEN</i> | ['gɹi:nə] | ['gɹi:nə]-['gɹi:nə] |
| <i>HEAD</i> | ['hedʰ] | ['hedɪ]-['hede]-['hedʒʰ]-['hedʒɪ] |
| <i>LEG</i> | | ['leɪgə]-['leɪgɪ] |
| <i>NOSE</i> | ['nowzə] | - |
| <i>ONE</i> | ['wʌnɪ]-['wɔnɪ]-['ʌnɪ]-[u'onə]-['wɔnʰ] | - |
| <i>ORANGE</i> | ['ɔɹɛʒɪ]-['ɔɹʒɛʒɪ]-['ɔɹɪ]-['ɔdʒɪ]-['ɔdʒʰ]- ['ɔendʒʰ]-['ɔləndʒə]-[ɔ'lɛzʰ]-['ɔrəndʒɪ]- ['ɔəndʒɪ]- [ɔrən'dʒɪ] | ['rãʒɪ]-['ɔwəndʒɪ]-[o'rʌndʰɪ]-[o'rãʒɪ]-[ɔ'rãʒɪ]- [o'rã'ʒʌ]-['ɔrəndʒɪ]-['ɔləndʒɪ]-['ɔjndʒʰ]- ['ɔwəndʰɪ]-['ɔwɪɛʒ] |
| <i>PEACH</i> | | ['piʃɪ]-['piʃɪs] |
| <i>PIG</i> | ['pɪgɪ]-['pɪgʰ]-['bɪgʰ] | ['pɪgɪ]-['pɪgɪ]-['bɪgʰ]-['pɪkɪ]-['pɪgɪ]-['pɪgə]- ['pɪpʰ]-['pɪgʰ]-['pɪəgʰ]-['pɪəgə] |
| <i>RED</i> | ['ɹɛdʰɪ]-['wɛdʰɪ]-['hedʰɪ]-['ɛdʰɪ]-['ɛdʰɪ]- ['ɹɛdə]-[we'dʰɪ] | ['ɹɛdʰɪ]-['wɛdʰɪ]-['rɛdʰɪ]-['jeədʰɪ]-[u'ɛdʰɪ]- ['hedʰɪ]-['ɹɛdə]-['wɛdʒʰ]-['hedʒʰ]-['hedʒɪ]-['ɹɛdʒʰ] |
| <i>SHEEP</i> | ['ʃi:pɪ]-['ʃi:pɪ]-['sɪmpɪ]-['ʃi:pə] | ['ʃi:pɪ]-['ʃi:pɪ]-['sɪpɪ]-['ʃifi]-['ʃi:pə]-['zi:pɪ]-['zi:pɪ]- ['ʃi:wɪ]-['ʃi:pɪ]-['ʃi:pwi]-['ʃu:pɪ]-['ʃi:pɪ] |
| <i>STOP</i> | [ɪs'tɔpɪ]-['tɔp's]-[ɪ'tɔpʰ]-['tʌpɪ]-['stɔpɪ] | ['tʌpʰɪ] |
| <i>TOUCH</i> | | ['tɔʃɪ]-['tʌʃɪ] |
| <i>WALK</i> | ['nɔkɔ]-[u'ɔku]-['wɔkə]-['wɔkɪ]-['wɔkɪ] | ['wɔkɔ] |
| <i>WHITE</i> | ['wajtʰɪ]-['ajʃɪ]-['aʃʰ]-['ejʃʰ]-['wajʃɪ] | ['wajtʰɪ]-[u'ajʃʰ]-['wajʃɪ]-['wajʃʰ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: O item *peach* foi trazido para o ambiente por uma criança (não estava no planejamento).

Quadro 66 – Simplificação da Consoante Final por Epêntese em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-----------------|---|--|
| <i>ARM</i> | ['amə] | - |
| <i>ARMS</i> | ['amis] | |
| <i>BIRD</i> | - | ['bʌhdɪ]-['bʌdɪ]-['bʌndʰɪ]-['bʌdʰɪ]-['bʌədʰɪ]- ['bajdə]-['bʌdɔ]-['bʌ:dʰɪ]-['bʌɪdʒʰ] |
| <i>CHURCH</i> | | ['ʃʌʃɪ] |
| <i>DARK</i> | | ['dɔkɪ] |
| <i>ELEPHANT</i> | [ele'fʌntʰɪ]-[ɛ'fʌntʰɪ]-['ɛləfəntʃʰ]-[ɛlə'fʌntʃɪ]- [ɛ]ɛ'ʌntʃɪ] | [ɛlə'fʌntʰɪ]-['ɛləfəntʰɪ] |
| <i>FARM</i> | ['fawmɪ]-['fawmə] | ['fawmɪ]-['fawmə] |
| <i>GRAPES</i> | - | ['gɹeɪp's] |
| <i>HAND</i> | - | ['hændɪ]-['hɛ:ndɛ]-['hɛ:ndə] |
| <i>HANDS</i> | - | ['hɛnis] |
| <i>HELP</i> | ['hɛəpɪ] | |
| <i>HORSE</i> | ['hɔjsʰ]-['hɔ:jsʰ] | ['hɔsɪ]-['hɔəsʰ]-['hɔ:sɪ]-['hɔjsɪ]-['hɔsɪ]- ['hɔhsɪ]-['hɔ:ʃɪ]-['hawsɪ]-['hɔəʃsʰ]-['hɔ:ʃsʰ] |
| <i>JUMP</i> | ['dʒʌmɪ]-['dʒʌmpɪ]-['dʒʌmpɪ]-['dʒɔmɪ]- ['dʒʌpɪ]-['dʒʌpɪ] | - |
| <i>LEGS</i> | - | ['leɪgɪs]-['le'gi] |
| <i>OOPS</i> | ['upsɪ]-['up'sɪ] | ['u:pɪs]-['u'pɪs] |
| <i>PINK</i> | [pɪŋ'ki]-['pɪŋkɪ]-['pɪŋkɪ]-[pɪŋ'ki]-['pɪŋkʰɪ] | ['pɪŋkɪ]-[pɪŋ'ki]-['pɪŋkə]-['pɪŋgɪ]-['pɪŋke]- ['pɪŋkʰ]-['pɪŋkə]-['pɪŋkɪ]-['pɪŋkɪ]-['pɪ:ŋkɪ] |
| <i>UNIFORM</i> | | [u'ɪnfɔhmɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

A diversidade de ocorrências tipo em que diferentes consoantes ocupam a coda silábica mostra a tendência das crianças para simplificar a consoante final por meio da epêntese vocálica. O padrão não nativo CVC, como o de *back* /bæk/, torna-se CV.CV quando a forma realizada é ['bɛ.kɪ], onde a vogal epentética após a consoante final faz surgir uma nova sílaba CV (padrão típico para nós, brasileiros, em final de palavras).

Observou-se de forma também recorrente a epêntese de [ə] após as consoantes finais, sejam elas plosivas: ([ˈdɔgə], [ˈfɪgə], [ˈlɛgɛ], [ˈpɪgə], [ˈdʌkə], [ˈwəkə], [ˈpɪŋkə], [ˈɛdə], [ˈbajdə], [ˈhɛ:ndə], [ˈʃɪpə]); fricativas: ([ˈnowzə]); africadas: ([ˈɔləndʒə]) surdas e sonoras; e nasais: ([ˈfawmə], [ˈgɪɪnə], [uˈonə]). As crianças, aparentemente, ouviam essa vogal ao final de nossas produções e produziam um *schwa* após diversas consoantes finais. Apesar da tendência à inserção de “i” e do *schwa* [ə] após [d], observaram-se também realizações de outras vogais: [ʊ] em *frog* [ˈfɔ:ɡʊ] e *walk* [ˈnɔkʊ]-[ˈwɔkʊ]; [u] em *walk* [uˈɔku]; [wa] em *giraffe* [dʒiˈrafwə]; [o] em *bird* [ˈbʌdo], [ɛ] em *hand* [ˈhɛ:ndɛ], [e] em *head* [ˈhɛde] e *pink* [ˈpɪŋke]-[ˈpɪŋkə], [ʌ] em *orange* [oˈrãˈʒʌ].

É importante destacar que a inserção da vogal epentética [i] (ou [ɪ]) após as oclusivas alveolares /t, d/ vão gerar, naturalmente, a palatalização dessas consoantes, como aparece na discussão dos Quadros 1A e 1B, por conta da sua realização palatalizada diante das vogais altas frontais. Essas simplificações ocorrem nas produções das palavras: *bed*, *bird*, *cat*, *elephant*, *DVD*, *feet*, *foot*, *fruit*, *head*, *red* e *white* (elas aparecem em linha individual dentro da célula).

Na produção de *giraffe* (/dʒiˈraf/ ou /dʒiˈræf/), ocorre a inserção de não somente uma vogal epentética, mas de um ditongo ([dʒiˈrafwə]). Isso evidencia uma clara mescla do PB-LN com o inglês-LNN – um fenômeno que não só revela a simplificação fonológica, mas uma transferência (port-ing-port) no nível fonético-fonológico.

A produção de *elephant* /ˈɛləfənt/ (Inf2) pode representar, na maioria das ocorrências tipo, uma reprodução da palavra em português, contudo a marcação da tonicidade na primeira sílaba, como acontece em [ˈɛləfəntʃ¹] (entonação no inglês e não no PB), mostra que a criança está produzindo a palavra em inglês e realizando a simplificação por meio da Palatalização. Essa ocorrência é reveladora da influência mútua entre as duas línguas.

Houve dois registros em que apenas um dos elementos do *offset* foi afetado: uma consoante foi suprimida e emergiu o apoio de uma vogal epentética. Isso aconteceu com *hands* [ˈhɛnis], onde [ɪ] é realizada no lugar de [d], mas o [s] na coda absoluta se mantém; e outro na simplificação do segundo elemento do *cluster* em *legs*, onde a vogal [i] é realizada no lugar de [-s]: [ˈlɛˈgi] (Inf3).

Sobre a produção de *orange* /ˈɔr.ɪndʒ/, uma criança (Inf3), curiosamente, produziu

[ˈɔw.ɪẽʒ]. Essa produção revela um processo de Epêntese vocálica em posição de semivogal – logo a Epêntese ocorre após a vogal tônica e antes da consoante final. O deslocamento da consoante [ɪ] da posição final interna à palavra para o *onset* da sílaba seguinte favorece a criação de um novo molde silábico que antes era VC.VCC e passa a ser VS.CVC, refletindo a separação silábica que a criança fez: “ɔw.ɪẽʒ”. A realização da semivogal [w] (assim como foi o alongamento da vogal em outras produções) onde antes estava a retroflexa [ɪ] pode representar uma tentativa da criança de produzir um som que ela sabe que está ali. A emergência da vogal epentética antes e não depois da consoante final reflete a imprevisibilidade inerente ao desenvolvimento complexo de uma LNN sobre o qual bastante se discutiu nas seções teóricas. É mesmo muito interessante ver o ajuste silábico que a criança fez para evitar o *cluster* final, não familiar no PB-LN.

- SFG

A estratégia de SFG foi aplicada pelas crianças-participantes para implementar a Simplificação da Consoante Final, substituindo-a pela fricativa glotal [h], somente quando o /r/ ([ɪ]) ocorre no *offset* da sílaba, seja ele simples ou complexo. Tal substituição ocorre nas palavras: *bird* /bɜrd/, *birthday* /ˈbɜrθdeɪ/, *butterfly* /ˈbʌtərflaɪ/, *horse* /hɔrs/, *morning* /ˈmɔrnɪŋ/, *purple* /ˈpɜrpəl/ e *uniform* /ˈjunɪfɔrm/. A Inf2 registrou duas ocorrências tipo que aparecem no quadro a seguir. Na Inf3, além das contempladas no Quadro 2B, registrou-se ainda:

Quadro 67 – Simplificação da Consoante Final por SFG em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|--------------|--|
| <i>BUTTERFLY</i> | [ˈbʌɪɛhflaj] | [bulehˈflaj]-[bətɛhˈflaj]-[bətɛhˈflaj]-[ˈbətɛhˈflaj]-[bõnehˈflaj]-[bətɛhˈflaj] |
| <i>MORNING</i> | | [ˈmɔhniːn] |
| <i>PURPLE</i> | - | [ˈpʌhpow] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 68 – Simplificação da Consoante Final por SFG em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-----------------|-----------|--------------|
| <i>BIRD</i> | - | [ˈbʌhdɪ] |
| <i>BIRTHDAY</i> | [ˈbɔhdeɪ] | |
| <i>HORSE</i> | - | [ˈhɔhsɪ] |
| <i>UNIFORM</i> | | [uˈɪnɪfɔhmi] |

Fonte: Elaboração da autora.

A realização da fricativa [h] no lugar da retroflexa [ɪ] em posição final pode estar sendo influenciada por um padrão silábico do PB, que permite o preenchimento das codas por um elemento rótico (/r/). Esse elemento é uma fricativa que pode ser velar ([x, ɣ]), como em

“cor[x]ta” e “cor[y]da”. Uma explicação coerente está relacionada à influência mútua que as duas línguas exercem; a substituição do [ɹ] em posição pós-vocálica no inglês pela fricativa [h] pode ser motivada pelo padrão do PB-LN para o preenchimento de codas silábicas. No PB, o elemento rótico (/r/) em final de sílaba, a exemplo de “porta” e “corpo”, pode ser as consoantes fricativas velares [x], [ɣ] ou o *tap/flap* retroflexo [ɾ] (variedade que aparece em regiões de São Paulo, Goiás e Paraná, por exemplo). A consoante retroflexa do inglês se aproxima do *tap/flap* [ɾ] em termos articulatórios, porém a produção de qualquer das consoantes representa uma dificuldade para as crianças-participantes. Em primeiro lugar porque é um som adquirido tardiamente (por volta dos 7;0) em contexto de desenvolvimento do inglês-LN, em segundo porque não é um som com o qual as crianças estejam familiarizadas em seu contexto de uso na creche – esse padrão foi trazido pelos instrutores para o ambiente. Por outro lado, a fricativa velar surda [x] (roda, porta) aproxima-se da glotal [h] (*head*) que ocorre em *onset* no inglês em termos articulatórios e acústicos. Dessa forma, acredito ser a substituição de [ɹ], o som difícil, pela fricativa glotal [h], o som fácil (e familiar), a estratégia de simplificação usada pelas crianças do estudo na produção dessas palavras.

- Flapping

Assim como aconteceu com a SFG, a estratégia de Flapping ocorreu na fala das crianças-participantes para simplificar o /r/ ([ɹ]) na coda silábica (simples ou complexa). A substituição da retroflexa [ɹ] pelo *tap/flap* alveolar [ɾ] acontece na produção de duas palavras: *flowers* /'flaʊərz/ e *orange* /'ɔrɪndʒ/.

Quadro 69 – Simplificação da Consoante Final por Flapping em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|---|---|
| <i>ORANGE</i> | ['ɔrɔ̃ʒ]-['ɔrɔ̃dʒ]-['ɔrɔ̃ʒ]-['ɔrɔ̃dʒɹ]- ['ɔrɔ̃dʒʰ]-[ɔrɔ̃n'dʒɹ] | ['rãʒɹ]-[o'ɾɔ̃ndʒɹ]-[o'rãʒɹ]-[ɔ'rãʒɹ]-[o'rãʒ]- [o'rã'ʒɔ̃]-['ɔrɔ̃dʒɹ]-[ɔ'rãʒ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 70 – Simplificação da Consoante Final por Flapping em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|------|------------|
| <i>FLOWERS</i> | | ['flaʊərs] |

Fonte: Elaboração da autora.

- Lateralização

A estratégia de Lateralização foi empregada para simplificar o /r/ ([ɹ]) em posição final na sílaba, em codas simples e absoluta, na produção de apenas duas palavras.

Quadro 71 – Simplificação da Consoante Final por Lateralização em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------|--|------------|
| <i>ORANGE</i> | ['ɔləndʒə]-['ɔləndʒ]-[ɔ'liɛnz]-['ɔləʒ] | ['ɔləndʒɪ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 72 – Simplificação da Consoante Final por Lateralização em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------|---------|---------|
| <i>BIRD</i> | ['blɛd] | ['blɛd] |

Fonte: Elaboração da autora.

Observa-se na produção de *bird* /bɜrd/ que a consoante lateralizada também se desloca na sílaba: ela sai do *cluster* final /-rd/ e passa a integrar um *cluster* inicial /bl-/; houve aí também uma Metátese. Na classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020), a Metátese pode ser o deslocamento de uma consoante do ataque silábico para a coda e, em contraste, da coda para o ataque. Na produção ['blɛd] para *bird*, o elemento lateralizado se desloca no interior da sílaba (fora das posições absolutas), saindo de um *offset* complexo para formar um *onset* complexo ([bl-]).

Apesar das simplificações relatadas, foram registradas também diversas produções da retroflexa [ɻ], na Inf2 e na Inf3, nas diversas posições silábicas. Os registros aparecem reunidos em um único quadro, a seguir, e seguem a ordem: 1. *onset* simples, 2. *onset* complexo, 3. *offset* simples e 4. *offset* complexo.

Quadro 73 – Realização da retroflexa [ɻ]

| | Inf2 | Inf3 |
|--------------------------|--|---|
| 1. onset simples | | |
| <i>AROUND</i> | ['ɹaw] | |
| <i>GIRAFFE</i> | ['dʒɪɹəf]-[dʒɪ'ɹaf]-[dʒɪ'ɹa:] | [dʒɪ'ɹaf]-['dʒɪɹɛf]-[dʒɪ'ɹæf]-['dʒɪɹaf]-[dʒɪ'ɹaf]-['dʒɪɹaf]-[dʒɪ'ɹaf]-[dʒɪ'ɹaf]-[dʒɪ'ɹaf]-[dʒɪ'ɹaf]-[dʒɪ'ɹaf] |
| <i>RABBIT</i> | | ['ɹɛbɪt] |
| <i>RAINBOW</i> | | ['ɹejmbow] |
| <i>RED</i> | ['ɹɛdʰɪ]-['ɹɛd]-['ɹɛdə]-[u'ɹɛd] | ['ɹɛ]-['ɹɛdʰɪ]-['ɹɛd]-['ɹɛdʒ]-['ɹɛdə] |
| <i>ROLL</i> | | ['ɹow] |
| <i>ROUND</i> | ['ɹawnd] | |
| <i>RUN</i> | ['ɹʌ:]-['ɹʌ] | ['ɹʌ] |
| <i>STRAWBERRY</i> | | [strɔ'beɪɹɪ]-[ɪstɹɔ'beɪɹɪ] |
| <i>T-REX</i> | | [tʃɪ'ɹɛks] |
| 2. onset complexo | | |
| <i>BROWN</i> | ['bɹwɑw̃n] | ['bɹɑw̃] |
| <i>FROG</i> | ['fɹɔg]-['fɹɔgə] | ['fɹɔg]-['fɹɔɹg]-['fɹɔgʰ]-['fɹɔəʔ]-['fɹɔɹgɪ] |
| <i>GRAPE</i> | | ['gɹeɪpɪ]-['gɹeɪ] |
| <i>GREEN</i> | ['gɹiːn]-['gɹɪnə]-['gɹɪ]-['gɹwɪːn]-['gɹɪ:] | ['gɹɪ]-['gɹɪ]-['gɹɪn]-['gɹɪ:]-['gɹɪənə]-['gɹɪnə] |
| <i>PRESENT</i> | ['pɹɛsɛnt] | |

| | | |
|---------------------------|--------------------------------------|--|
| <i>THREE</i> | ['tʃi]-['istʃi]-['sθ.ʃi]-['s.ʃi] | ['tʃi]-['θ.ʃi] |
| <i>ZEBRA</i> | - | ['zib.ʃə]-['zi:.b.ʃə]-['zi:.b.ʃə] |
| 3. offset simples | | |
| <i>BEAR</i> | | ['bɛ.ʃi] |
| <i>BUTTERFLY</i> | - | ['bʌtɛ.ʃflaj]-[bʌ.ʃə.ʃ flaj] |
| <i>ORANGE</i> | ['ɔ.ʃɛʒ]-['ɔ.ʃɛʒi] | ['ɔ.ʃɛʒ]-['ɔw.ʃɛʒ]-['ɔ.ʃɛndʒ]-['ɔ.ʃɛndʒʰ] |
| <i>PURPLE</i> | ['pʌ.ʃplɔw] | ['pʌ.ʃpəw]-['pʌ.ʃpɔw]-[pə.ʃ.ʃpɔw] |
| <i>SHOULDER</i> | | ['ʃɔwdʌ.ʃs]-['ʃudʌ.ʃi]-['ʃɔdʌ.ʃi] |
| <i>TIGER</i> | - | ['tʃajgə.ʃi]-['tʃajgɛ.ʃi]-['tʃajgɔ.ʃi]-['ʃagə.ʃi]-['tʃajgɛ.ʃi]-['ʃajgə.ʃi] |
| <i>VERY</i> | ['fɛ.ʃi] | |
| 4. offset complexo | | |
| <i>ARM</i> | ['ɑ.ʃm] | ['ɑ.ʃm] |
| <i>ARMS</i> | ['ɑ.ʃms] (com retroflexo bem fraco) | |
| <i>BIRD</i> | ['bɪ.ʃd] | ['bɪ.ʃd]-['bʌ.ʃd]-['bɔ.ʃd] |
| <i>FARM</i> | ['fɑ.ʃm] | - |
| <i>FOREST</i> | ['fɔ.ʃɛst] | - |
| <i>HORSE</i> | | ['hɔ.ʃs]-['hɔ.ʃsi]-['hɔɛ.ʃs]-['hɔɛ.ʃsʰ]-['hɔ.ʃsʰ] |
| <i>SHOULDERS</i> | - | ['ʃɔwdʌ.ʃs]-['ʃɔdʌ.ʃs] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Os itens lexicais *rabbit* e *T-Rex* foram trazidos para o ambiente por crianças da Inf3 (não estavam no planejamento).

Registros tão variados de [ɹ] mostram que, a despeito das simplificações já relatadas, as crianças produziam a consoante retroflexa. Não se pode afirmar, pelos dados, que era um som muito difícil para todas elas e que sua fala foi marcada pela dificuldade em produzir tal som.

- Glotalização, Oclusivização e Substituição por Nasal

Observou-se nas duas Infâncias o emprego de estratégias com um registro raro de ocorrências, por esse motivo foram reunidas aqui em quadros únicos. Essas simplificações ocorreram em *offset* simples e complexo.

Quadro 74 – Simplificações da consoante final menos produtivas em *offset* simples

| | | Inf2 | Inf3 |
|---------------------|-------------|-----------|-----------|
| <u>Glotalização</u> | <i>SAID</i> | ['sɛʔ] | |
| | <i>STOP</i> | [ɪs 'tɔʔ] | - |
| | <i>FROG</i> | - | ['fɹɔɛʔ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 75 – Simplificações da consoante final menos produtivas em *offset* complexo

| | | Inf2 | Inf3 |
|-------------------------------|--------------|------------|------------|
| <u>Oclusivização</u> | <i>HORSE</i> | ['hɔ:ʃtʰ] | - |
| <u>Substituição por Nasal</u> | <i>BIRD</i> | | ['bʌndʰɹ] |

Fonte: Elaboração da autora.

A Oclusivização foi implementada na palavra *horse* /hɔrs/ (CVCC). Há um encontro consonantal /-rs/ na posição final da sílaba/palavra que está sendo simplificado: o /r/ está sendo

“semivocalizado” e a fricativa está sendo “oclusivizada” ([‘hɔ:jtʰ]). Como essa simplificação modificou a estrutura da sílaba para CVSC, classifiquei o processo aqui e não como o processo de Oclusivização da categoria de Substituição.

Ocorreu também apenas um emprego da estratégia de Substituição por Nasal na palavra *bird* [‘bʌndʰɪ]. Assim como na produção de *horse*, o elemento rótico (difícil) foi simplificado em *bird*: naquela, foi semivocalizado, nesta foi substituído por uma nasal.

Até aqui, vimos simplificações fonológicas das consoantes em posição final absoluta sendo implementadas pelas crianças para facilitar sua realização. No caso específico das nasais, as crianças as elidiram (como visto na estratégia de Elisão), as semivocalizaram gerando ditongos nasais (como visto na estratégia de Semivocalização), as apoiaram com a inserção de uma vogal epentética (como visto na estratégia de Epêntese) e, por conta da influência da nasalidade do contexto, nasalizaram a vogal da sílaba final. Vimos na Semivocalização que algumas palavras foram produzidas com essa nasalização e mais o acréscimo de uma semivogal gerando ditongos nasais (*chicken* [‘tʃikẽ̃] para /‘tʃikən/, *one* [‘woũ]-[u’lũ̃] para /wʌn/) e outras onde ocorreu a nasalização da vogal, porém sem o acréscimo de uma semivogal, como: *again* [e’gẽ̃] para /ə’gen/ (Inf2) e *one* [‘wλ̃] para /wʌn/ (Inf3).

Ao tratar da coda de palavras do inglês, ratificamos a conclusão a que chegou Piper (1984b, 1987) de que consoantes nessa posição serão certamente simplificadas no contexto não nativo. Quando essa consoante é uma nasal, como acabamos de ver, a simplificação é ainda mais certa por conta da não articulação das nasais em coda no PB-LN e a sua consequente substituição por ditongo nasal. No entanto, apesar das nasalizações de vogais apresentadas, houve registros da articulação da consoante nasal final também e esses registros foram observados nas duas Infâncias. As nasais realizadas em coda aparecem a seguir:

Quadro 76 – Realização da consoante nasal em posição final absoluta

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|---------------------------------|--|
| <i>ARM</i> | [‘a:m]-[‘ɑm] | [‘ɑm]-[‘ɑ:m]-[‘ʌm] |
| <i>ARMS</i> | [‘am] | |
| <i>BROWN</i> | [‘bɹwɑũ̃] | - |
| <i>CHICKEN</i> | | [‘tʃikən] |
| <i>DOWN</i> | [‘daũ̃]-[‘dãũ̃] | - |
| <i>FARM</i> | [‘fɑm] | - |
| <i>FINE</i> | [‘fajn] | |
| <i>FROZEN</i> | | [‘fozẽ̃] |
| <i>GREEN</i> | [‘grĩ̃]-[‘gĩ̃]-[‘gwĩ̃]-[‘gɹwĩ̃] | [‘grĩ̃]-[‘gwĩ̃]-[‘qu’r̃]-[‘gɹin]-[‘gwin] |
| <i>LEMON</i> | | [‘lemən] |
| <i>LION</i> | - | [‘lajən]-[‘la:jõ̃] |
| <i>MOM</i> | | [‘mom] |
| <i>MORNING</i> | | [‘mɔhnĩ̃] |
| <i>NINE</i> | | [‘nain] |

| | | |
|--------------|-------------------------|---------------------------------|
| <i>ONE</i> | [ˈwʌ̃ñ]-[ˈð̃ñ]-[ˈwʌn] | [uˈʌ̃ñ]-[ˈwʌ̃ñ]-[ˈwʌn]-[uˈʌn] |
| <i>OPEN</i> | | [ˈowpẽ̃ñ]-[ˈowpõ̃ñ] |
| <i>PLANE</i> | [ˈpẽ̃ñ] | |
| <i>SEVEN</i> | | [ˈseṽən]-[ˈseṽen] |
| <i>TEN</i> | | [ˈt̃en] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Os itens *frozen* e *plane* foram trazidos para o ambiente por criança (não estavam no planejamento).

Destaco que nos registros de *arm* e *arms*, *chicken*, *green* e *one* as crianças produziram nasais bilabiais e alveolares bem marcadas; essas consoantes puderam ser percebidas pela oitiva e também por pista visual, pois o toque (bilabial e alveolar) dos articuladores foi visível em todas elas. Nas transcrições em que aparece [ñ] ao lado da vogal ou da semivogal, houve tentativa da criança de produzir a consoante nasal final. Esse registro t̃enuê indica que a produção foi fraca (praticamente inaudível), ou que a criança uniu os articuladores (língua e alvéolos) na produção da palavra. Na produção de *down* [ˈd̃ããw̃ñ] (/daʊn/), foi possível perceber essa sequência de vogais nasais e o toque final dos articuladores marcando o gesto da nasal alveolar (sem a soltura). Por diversas vezes, as crianças pronunciaram as palavras do inglês olhando diretamente para a boca dos instrutores e articulando os sons tentando reproduzir os gestos. Percebi uma clara tentativa da criança de produzir a nasalidade que ela ouviu (fazendo, inclusive, movimentos ondulares de cabeça e pescoço e muito estiramento facial). A consoante nasal final foi moldada, os articuladores se uniram, mas o escape foi quase imperceptível. O fato de a criança ter passado por todo o bloco de vogais nasais e não ter articulado a nasal final me levou a crer que ela se cansou porque todo o contexto fonético-fonológico favorecia a articulação da consoante final.

Assim como vimos a articulação t̃enuê da nasal final, vimos também, nos quadros da estratégia de Epêntese (65 e 66), a inserção de uma vogal epentética t̃enuê após essa consoante. Essa vogal t̃enuê foi inserida também após as demais consoantes finais. É preciso lembrar que o apoio dessa vogal, ainda que t̃enuê, gera a palatalização da consoante alveolar surda [t], como visto nos Quadros 65 e 66. Destaquei abaixo apenas as ocorrências de Epêntese dessa vogal t̃enuê:

Quadro 77 – Inserção de vogal epentética t̃enuê após consoante em posição final absoluta

| | Inf2 | Inf3 |
|-----------------|--------------------------------------|-------------------|
| <i>CARROT</i> | [ˈɛ:w̃ɔt̃] | - |
| <i>DOG</i> | - | [ˈd̃ɔg̃]-[ˈd̃ɔg̃] |
| <i>DUCK</i> | [ˈda:k̃] | [ˈd̃ok̃] |
| <i>ELEPHANT</i> | [ˈɛlɛf̃ɔnt̃]-[ɛlɛˈf̃ʌnt̃]-[ɛˈf̃ʌnt̃] | - |
| <i>FARM</i> | [ˈfawm̃] | - |
| <i>FISH</i> | - | [ˈf̃iʃ̃] |
| <i>FIVE</i> | [ˈfajṽ] | - |

| | | |
|----------------|-------------------------------------|--|
| <i>FOOT</i> | | [' fu:ʃ] |
| <i>FROG</i> | [' fɔg] | [' fɔɪg] |
| <i>FRUIT</i> | | [' fruʃ] |
| <i>GIRAFFE</i> | - | [' dʒiɹaf] |
| <i>HEAD</i> | [' hɛd] | - |
| <i>HORSE</i> | [' hɔjs]-[' hɔ:js] | [' hɔəs]-[' hɔəɪs]-[' hɔɪs] |
| <i>ONE</i> | [' wɔn] | - |
| <i>ORANGE</i> | [' ɔdʒ]-[' ɔɛndʒ]-[' ɔ ' lɛz] | [' ɔjndʒ] |
| <i>PIG</i> | [' piɡ]-[' biɡ] | [' biɡ]-[' pip]-[' piɡ]-[' piəɡ] |
| <i>PINK</i> | - | [' piŋk] |
| <i>RED</i> | [' ɛd] | [' wɛdʒ]-[' hɛdʒ]-[' jɛəd] |
| <i>SHEEP</i> | - | [' ʃi:p] |
| <i>STOP</i> | [i ' tɔp] | - |
| <i>WHITE</i> | - | [u ' aɪʃ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Os registros dessa vogal epentética tênue após a consoante em posição final absoluta revela que as crianças tentam manter o controle articulatório na produção da consoante final ainda que lancem mão do apoio vocálico; por diversas vezes, foi possível testemunhar suas tentativas de reproduzir (imitando) a articulação dos instrutores.

De modo geral, as consoantes finais foram tanto simplificadas como articuladas (conforme quadros demonstrativos da retroflexa, 56, e das nasais, 76) pelas crianças do estudo. Essas consoantes finais foram apresentadas no início da discussão dos processos de Simplificação da Consoante Final e são lembradas aqui: oclusivas (/p, b, t, d, k, g/), fricativas (/f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ/), africadas (/tʃ, dʒ/), nasais (/m, n, ŋ/) e líquidas, contempladas aí a retroflexa /ɹ/ e a lateral /l/. Dentre os itens lexicais trabalhados e aqueles produzidos voluntariamente pelas crianças, não se registram palavras terminadas com /b, ð, ʒ, ŋ/. Por meio de simplificação, houve realização final de [ʒ]. A lateral /l/ foi a única consoante em coda absoluta, contida em palavras produzidas pelas crianças, que não foi realizada por elas.

No quadro a seguir, apresento em síntese os sons em coda absoluta realizados:

Quadro 78 – Consoantes em coda absoluta realizadas pelas crianças

| | Inf2 | Inf3 |
|------------|------------------|------------------------|
| oclusivas | p, t, d, k, g | p, t, d, k, g |
| fricativas | f, s, z, ʃ, ʒ, h | f, v, θ, s, z, ʃ, ʒ, h |
| africadas | tʃ, dʒ | tʃ, dʒ |
| nasais | m, n | m, n |
| líquidas | ɹ, l | ɹ, l |

Fonte: Elaboração da autora.

As consoantes realizadas em coda absoluta pela Inf3 são as mesmas realizadas pela Inf2, com o acréscimo de mais três: [v, θ, ʃ]. A interdental [θ] não aparece em coda em qualquer das palavras produzidas pela Inf2; [v] e [ʃ] são simplificadas por meio de Elisão (*five* ['faj] para

/'fajv/, *touch* ['tə] para /'tʌʃ/) ou de Epêntese vocálica (['fajvɪ]). Ocorre também o Ensurdimento de /v/ na Assimilação de voz da consoante inicial em *five* [fajf]. Todas as consoantes dispostas no quadro anterior, à exceção de /S/, não são permitidas ou tendem a não ser articuladas em coda absoluta. A fricativa /x/, cujas características se aproximam da também fricativa /h/, tende a ser não realizada em alguns dialetos no PB. Desta forma, a realização de [h] em substituição à retroflexa [ɹ] em coda absoluta é uma simplificação bem específica do contexto dos dados, pois as crianças-participantes não ouvem a fricativa em posição final na palavra. A realização das nasais, da mesma forma, representa reproduções de padrões extraídos do ambiente da creche (padrões disponibilizados pelos instrutores) uma vez que, no PB-LN, as crianças ouvem vogais e ditongos nasais em final da palavra.

As nasais /m, n/ já estavam adquiridas em *onset* inicial e medial desde a primeira janela de tempo (surtem antes de 2;0 e se estabilizam antes de 3;0, segundo Lamprecht, 2004). Por conta da realização em coda absoluta no inglês, essas mesmas nasais possuem uma escala de alcance mais longa, podendo chegar aos 4;0 (Ingram, 1989[1976]). Ainda assim, várias crianças as realizaram em posição final.

Quanto à retroflexa¹²², que não integra o inventário fonológico das crianças-participantes, foi realizada por crianças desde a Inf2. Trata-se de um som alcançado aos 4;0 em média no contexto inglês-LN, mas que surge desde os 3;0. Sendo assim, as crianças já estavam em condições de produzi-la desde a primeira janela de tempo.

7.2.2.3 Simplificação dos Encontros Consonantais

No inglês existem, além dos encontros consonantais (*clusters*) em posição inicial, vários encontros na coda silábica (Ingram, 1989[1976]; Avery; Ehrlich, 1992), diferentemente do português. Em posição inicial, temos, por exemplo: [bl] em *black* e [st] em *stop*; em posição final, temos: [nd] *hand* e [rd] *bird* (exemplos retirados dos dados). Embora a grande maioria dos encontros consonantais tratados nos dados ocorra no início da sílaba (principalmente inicial absoluta), os que ocorreram em posição final foram interpretados e tratados no conjunto dos processos de Simplificação da Consoante Final por comporem o *offset* complexo da sílaba/palavra. O processo de Simplificação dos Encontros Consonantais diz respeito aos *clusters* em *onset* exclusivamente, conforme a classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020) usada como referência.

¹²² Lembrando que as consoantes retroflexas [ɹ, ɻ] podem ocorrer em alguns dialetos no PB.

Encontros consonantais no PB e no inglês¹²³ assemelham-se e diferenciam-se em certa medida. No caso dos encontros de dois elementos, temos, para os dois idiomas, os formados por uma obstruinte (oclusiva ou fricativa) na primeira posição e uma líquida (lateral ou rótico) na segunda posição¹²⁴. O elemento rótico (“r”) é o *tap/flap* /ɾ/ no PB e a retroflexa /ɻ/ no inglês. No PB, as fricativas nessa posição são exclusivamente /f, v/ enquanto no inglês temos /f, θ, ʃ/, conforme aparece na lista a seguir. Além desses, ocorrem no inglês *clusters* iniciados pela fricativa /s/, como veremos em breve.

Quadro 79 – Encontros consonantais em posição inicial no PB e no inglês

| PB | inglês |
|------------------------|------------------------|
| pr, br, tr, dr, kr, gr | pr, br, tr, dr, kr, gr |
| pl, bl, tl, -, kl, gl | pl, bl, -, -, kl, gl |
| fr, vr | fr, θr, ʃr |
| fl, - | fl, - |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: No inglês, existem *clusters* iniciais de três elementos. Esse padrão foi raro entre os dados e não serão tratados aqui, à exceção de /str-/, que ocorre em uma palavra produzida por algumas crianças da Inf3.

A Simplificação dos Encontros Consonantais (no início da sílaba) envolve, *a priori*, a eliminação ou semivocalização de um dos elementos do encontro: o elemento difícil (o rótico ou a lateral). As crianças simplificaram encontros tanto com o /r/ como com o /l/. No inglês e no PB, os encontros se estabilizam tardiamente: a partir dos 4;0, no primeiro contexto, e aos 5;0, no segundo. Em se tratando de falantes do PB, encontros consonantais podem surgir desde 2;9 (Lamprecht, 2004). As crianças nativas do PB desenvolvendo o inglês-LNN podem realizar os encontros que são coincidentes nas duas línguas, pois apresentam a mesma composição e grau de dificuldade. No caso dos não coincidentes, a sua realização dependerá das consoantes do inglês já adquiridas, como veremos em breve.

Para a implementação dos processos de Simplificação dos Encontros Consonantais, várias estratégias foram implementadas: Elisão, Silabificação, Semivocalização, Confusão, Metátese e Migração. Além dessas estratégias apresentadas por Teixeira (2011, 2015, 2020), o contexto da geração dos dados trouxe também estratégias de Epêntese e Flapping. As estratégias mais produtivas foram as de Elisão, Semivocalização, Epêntese e Flapping (lembrando que estão sublinhados porque são exclusivos do contexto dos dados).

¹²³ Para um estudo mais detalhado sobre os contrastes entre os encontros consonantais do inglês e do PB, ver MADUREIRA, Sandra. English and Portuguese consonant clusters: contrasts and challenges. *DELTA*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 1-29, fev. 2020.

¹²⁴ No inglês, há encontros consonantais formados pelas nasais /m, n/ e a fricativa glotal /h/ na primeira posição e as semivogais /j/(y) e /w/ na segunda posição: *m(y)usic, n(y)ews, h(y)uge, b(y)eauty, d(y)ue, f(y)ew, s(y)uit, twin, q(w)ueen, wh(w)ether* etc. (Avery; Ehrlich, 1992). Encontros com essa configuração não são tratados aqui.

É importante destacar que as crianças produziram palavras contendo *clusters* em posição inicial absoluta iniciados pela fricativa [s] (sm-, sn-, sp-, str-), sendo /str-/ o único encontro de três elementos em *onset* presente nas palavras trabalhadas no ambiente dos dados. Aprendizes brasileiros (e nativos de outras línguas) de inglês não estão familiarizados com esses encontros consonantais. Por consequência, nós, assim como falantes na mesma condição, lançamos mão de estratégias para simplificar esses *clusters* difíceis: apagando um dos elementos, inserindo uma vogal entre eles (conformando o padrão CV) ou inserindo uma vogal antes do primeiro elemento (conformando um padrão VC). Vejamos as estratégias mais recorrentes a seguir:

- Elisão

Quadro 80 – Simplificação dos Encontros Consonantais por Elisão em *onset*

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------------|---------------------------------|--------------------------|
| <i>BLACK</i> | ['bak] | ['bɛk] |
| <i>BLUE</i> | ['bu] | ['bu] |
| <i>BROWN</i> | ['bā:w̃] | ['baw] |
| <i>CLAP</i> | ['kɛp] | |
| <i>FLAG</i> | | ['fɛg] |
| <i>FLOWER</i> | ['fowə] | ['fawəh] |
| <i>FROG</i> | ['fɔg]-['fɔg]-['fɔ:ɡʊ]-['fɔgɪ] | ['fɔgɪ]-['fɔg]-['fɔ:g] |
| <i>FROZEN</i> | | ['fozɛ̃ʒ ⁿ] |
| <i>GLUE</i> | ['qu] | |
| <i>GREEN</i> | ['gī] | ['gī] |
| <i>PLANE</i> | ['pej ⁿ] | |
| <i>STOP</i> | ['tɔp]-['tʌpɪ]-['tap] | ['tʌp ^h ɪ] |
| <i>STRAWBERRY</i> | | [ɪstɔ'ɛbɪ] |
| <i>THREE</i> | ['thi]-['θi] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Os itens *flag*, *frozen* e *plane* foram trazidos para o ambiente pelas crianças (não estavam no planejamento).

Como se observa, a Elisão simplifica encontros formados com /r/ e /l/ além dos iniciados por /s/. No próximo quadro, vemos que os encontros simplificados por meio da Semivocalização são compostos por /r/ como o segundo elemento.

- Semivocalização

Quadro 81 – Simplificação dos Encontros Consonantais por Semivocalização em *onset*

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------------|-------------------------|---------------------------|
| <i>FROG</i> | [ˈfawəfwəg]-[ˈfə:əg] | [ˈfwəg]-[ˈfəəg] |
| <i>GRAPE</i> | | [ˈgwejp]-[ˈgwej]-[ˈgwejp] |
| <i>GRAY</i> | | [ˈgwej] |
| <i>GREEN</i> | [ˈgwɪ̃n]-[ˈgwĩ]-[ˈgwĩ:] | [ˈgwĩ̃n]-[ˈgwĩ]-[ˈgwin] |
| <i>STRAWBERRY</i> | | [ɪstɹɔˈbeɪɹ] |
| <i>THREE</i> | - | [ˈfwi] |
| <i>ZEBRA</i> | - | [ˈzɪbwə] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: O item *zebra* foi trazido para o ambiente na Inf2 por crianças ou instrutores (não estava no planejamento).

Além da simplificação dos encontros com /r/ (como segundo elemento) por meio da Elisão e da Semivocalização, foi registrada também a estratégia de *Flapping*. Na implementação do processo por *Flapping*, o elemento rótico (/r/ [ɹ], difícil) é substituído pelo *tap/flap* alveolar [ɾ]. Desta forma, os *clusters* /br/, /fr/, /gr/, /str/ e /θr/ são realizados como [br], [fr], [gr], [str] e [θr]. Essa troca não provocou mudança na estrutura silábica das palavras – o encontro consonantal foi mantido – ainda que o elemento rótico não *flap* [ɹ] tenha sido substituído pelo rótico *flap* [ɾ]. Tal simplificação poderia ser classificada como uma Simplificação do /r/ por meio da estratégia de *Flapping*, porém a simplificação do encontro consonantal ocorreu. Por esse motivo o processo foi mantido nesta categoria dos Modificadores Estruturais.

- *Flapping*

Quadro 82 – Simplificação dos Encontros Consonantais por *Flapping* em *onset*

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------------|-------------------------------|--|
| <i>BROTHER</i> | | [ˈbrɔdə]-[ˈbrɔdəh]-[ˈbrɔdəh]-[ˈbrɔdəh] |
| <i>BROWN</i> | - | [ˈbraʊ]-[ˈbraʊ̃]-[ˈbraʊ] |
| <i>FROG</i> | - | [ˈfrɔgɹ] |
| <i>FRUIT</i> | | [ˈfruɪ̃] |
| <i>GRAPES</i> | | [ˈgreɪp's] |
| <i>GREEN</i> | [ˈgrɪ̃n] | [ˈgrɪ̃n]-[ˈgrɪ] |
| <i>STRAWBERRY</i> | | [strɔˈbeɪɹ] |
| <i>THREE</i> | [sɪˈri]-[suˈri]-[ˈsri]-[ˈtri] | [ˈtri]-[ˈtʰri]-[ˈθri]-[ˈfri]-[ˈtri] |
| <i>ZEBRA</i> | [ˈzɪbrə]-[ˈzɪbrə] | [ˈzɪbrə] |

Fonte: Elaboração da autora.

É interessante destacar que um mesmo som (uma consoante, por exemplo) pode ser realizado com simplificação em um contexto e sem a simplificação quando aparece em contexto diferente. Veja-se o que acontece com *strawberry* /ˈstrɔberi/ e /ˈstrɔbəri/ [strɔˈbeɪɹ] (Inf3): a primeira consoante retroflexa é simplificada antes da vogal ao passo em que a segunda, após a

vogal, não é. ela ocorre em Após vogal, o /ɹ/ foi simplificado por outras estratégias que não o *Flapping*, na Inf2, e na Inf3, além das outras simplificações, ela ocorre em *flowers* ['flawərs]. O uso dos dois elementos róticos, principalmente em uma única palavra, mostra a confusão que a criança faz com duas consoantes que ainda não estão estabilizadas.

Na produção da palavra *three* /'θri/, além da estratégia de *Flapping* em ['sri], as crianças realizam ['sɹi] com a retroflexa [ɹ]. Nas duas produções, o encontro é mantido, porém com a fricativa alveolar [s] e não com a interdental [θ] em *onset*. Essa estratégia gerou um *cluster* inexistente no inglês “[sr]” (dentre todos os *clusters* iniciados pela fricativa /s/, nenhum é seguido de um elemento rótico). Além desse, foi produzido também o “[sθ]” em ['sθɹi] (Inf2), em que o [s] antecede o *cluster* inicial [θr] de *three* /θri/. Lambrecht (2004) informa a aquisição do encontro inicial (*onset* complexo) com /r/ e também com /l/ somente aos 5;0 (podendo aparecer antes). A autora registra [br-] e [fr-] antes dos 4;0. Os dados revelam a realização dos encontros [gr-] e [tr-] em posição inicial absoluta na Inf2, ou seja, antes do marco de aquisição.

A seguir, aparecem as simplificações por meio da estratégia de Epêntese.

- Epêntese

Os dados trazem registros de palavras com diferentes encontros consonantais, principalmente os iniciados por /s/, comuns no inglês. O PB não permite qualquer *cluster* inicial que comece com /s/. O mesmo acontece com o espanhol, por conseguinte aprendizes espanhóis de inglês simplificam esses *clusters* inserindo a vogal /e/ antes da fricativa em “speak” (/spik/) ou “street” (/strit/), produzindo “espeak” e “estreet” (Avery; Ehrlich, 1992, p. 59). O falante nativo do PB faz a inserção da vogal /i/ na mesma posição, conformando, assim, um padrão VC familiar no PB presente em palavras como: “isso”, “i(e)scola”, “i(e)smola”. As palavras produzidas com essas características foram: *smile*, *snowman*, *spider*, *stop* e *strawberry*. Em todas ocorreu a inserção vocálica inicial.

Quadro 83 – Simplificação dos Encontros Consonantais por Epêntese em *onset*

| | | |
|-------------------|---|------------------------------|
| <i>GRAPE</i> | - | [u'ejpɹi] |
| <i>GREEN</i> | - | [qu'ɹi] |
| <i>SMILE</i> | [ɪs'majɔ]-[ɪs'majə]-[ɪs'maj] | [ɪs'majɔ]-[ɪs'maj]-[ɪs'majs] |
| <i>SNOWMAN</i> | | [ɪs'nowmẽ] |
| <i>SPIDER</i> | | [ɪs'pajde] |
| <i>STOP</i> | [ɪs'tɔp]-[ɪs'tɔpɪ]-[ɪs'tɔʔ]-[ɪs'tɑ:p]-[ɪ'tɔp] | [i'tʌp ^h] |
| <i>STRAWBERRY</i> | | [ɪstɔ'ebɪ] |
| <i>THREE</i> | ['ɪstɹi]-[ɹi'i] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Os itens *snowman* e *spider* foram trazidos para o ambiente por uma criança (não estavam no planejamento).

Destaco que a epêntese antes dos encontros consonantais iniciados por /s/ é esperada no contexto PB-LN. As palavras *smile*, *snowman*, *spider*, *stop* e *strawberry* listadas no quadro anterior trazem esses encontros simplificados pela inserção da vogal [i/ɪ]¹²⁵. Além dessas inserções, vogais epentéticas emergiram para simplificar um ou os dois elementos de outros encontros, como descrito a seguir: o segundo elemento do encontro [gr] em *green* (/grɪn/) é substituído pela vogal “u” fazendo surgir [ˈguːɪ̃n]; o primeiro elemento de [st] em *stop* (/stɒp/) é substituído por “ɪ” e “i” gerando [ɪˈtɒpɪ] e [iˈtɒpɪ] e os dois elementos [θr], em *three*, e [gr], em *grape*, dão lugar às vogais “ɪ” e “u” resultando em [ɪˈri] e [uˈejpɪ], respectivamente.

A seguir, aparecem as estratégias de Simplificação dos Encontros Consonantais menos produtivas. Somente a Migração, dentre as já classificadas por Teixeira (2011, 2015, 2020), não se registrou:

Quadro 84 – Simplificações de encontros consonantais menos produtivas em *onset*

| | | Inf2 | Inf3 |
|---------------|------------------|-----------------|-------------------|
| Silabificação | <i>BLUE</i> | - | [buˈlu] |
| | <i>THREE</i> | [sɪˈri]-[suˈri] | - |
| Confusão | <i>BLUE</i> | [ˈblru] | [ˈbru] |
| | <i>BUTTERFLY</i> | - | [bədəˈfrɛj] |
| Metátese | <i>FROG</i> | - | [ˈfɔɪgɪ]-[ˈfɔɪgɪ] |
| | <i>STOP</i> | [ˈtɒpɪs] | - |
| Migração | | | |

Fonte: Elaboração da autora.

A estratégia de Migração desperta atenção e envolve a produção da palavra *butterfly* /ˈbʌtərflaɪ/. A realização [ˈbrɔɛflaj] (Inf3) apresenta, além da Confusão das Líquidas por Lateralização (processo de Substituição visto anteriormente), a Migração. Na Migração, ocorreu a transferência da líquida [r] da segunda sílaba para a primeira. Porém o encontro consonantal [fl-] foi preservado na última sílaba. Nessa produção, registra-se também a Metátese por ter havido a inversão da posição da consoante [r] dentro da sílaba: da posição posterior à vogal, ela passou à posição anterior formando assim um *cluster* com a C¹ do ataque silábico ([brɔ]). Para simplificar a consoante retroflexa em /ˈbʌtərflaɪ/, a criança lançou mão das duas líquidas [r, l], adicionando, inclusive, outro *cluster* à palavra. Contudo a produção [ˈbrɔɛflaj] não se encaixa no Quadro 84 porque o encontro não foi simplificado.

Na produção [ˈtɒpɪs] para *stop*, observa-se que a criança, ao mudar a posição do elemento

¹²⁵ A vogal [ɪ] aparece nas transcrições das palavras em inglês indicando a inserção epentética de [i]. A opção foi feita para padronizar as transcrições em inglês com o uso de [ɪ], que é uma das vogais átonas mais comuns do inglês (Prator Jr.; Robinett, 1972; Ladefoged, 2015[2011/2006]). Produções em que foi possível perceber o [i], especialmente com visível estiramento labial, o símbolo “i” foi usado, como aconteceu com *yes* [iˈejɪs].

[s] do ataque silábico, cria uma nova sílaba cujo elemento em coda absoluta é o [s].

Não foram registradas ocorrências de Permutação. Ao longo do desenvolvimento fonológico, esse processo pode aparecer após os 2;6 e pode durar até os 4;0 (Teixeira, 2020). Os itens lexicais que exibem esses “padrões migracionais” apresentados pela autora possuem três ou quatro sílabas, como mostrado no Quadro 2A. Apesar de as crianças-participantes estarem em uma faixa etária na qual tal processo se manifesta, a predominância de palavras monossílabas e dissílabas que compunham o inventário lexical trabalhado nos encontros do projeto não favoreceu a permutação de sílabas.

A Simplificação dos Encontros Consonantais é um processo que vai até os 4;0 em média no PB, podendo se estender até os 5;0 (marco de domínio do *onset* complexo, segundo Lamprecht, 2004). No caso do inglês, esse processo pode se estender até perto dos 4;0. Em ambas as línguas, o descarte do processo é tardio. Mesmo no inglês (onde o desaparecimento do processo se dá em período anterior ao do PB), as simplificações de *clusters* podem ir além dos 3;6: o meio do processo total de desenvolvimento, de acordo com Ingram (1989[1976]). O autor revela que a maioria dos *clusters* em posição inicial (com 2 elementos) é adquirida aos 4;0, podendo os demais serem alcançados até mesmo aos 7;0. Isso muito provavelmente está associado à dificuldade com *clusters* de três e até quatro elementos, principalmente os que ocorrem em coda.

Como visto anteriormente, os encontros consonantais finais foram tratados dentro do processo de Simplificação da Consoante Final (as crianças da pesquisa – que não estão familiarizadas com esses elementos – simplificaram consoantes no final da sílaba/palavra, principalmente as que não ocorrem no PB nessa posição). Para o inglês, seria Simplificação dos Encontros Consonantais (que ocorrem tanto em ataque como em coda). Mesmo estando tratando com duas fonologias diferentes, elaborei um quadro que apresenta as idades em que cada *cluster* é adquirido no contexto inglês-LN e os que foram produzidos pelas crianças-participantes.

Quadro 85 – Idade de aquisição dos *clusters* do inglês com 2 elementos (iniciais e finais) nos contextos inglês-LN e inglês-LNN

| Inglês-LN | | Inglês-LNN | | | | |
|--------------|--------------------|------------|----------|--------|------|----------------------------|
| iniciais | finais | iniciais | | finais | | exemplos |
| | | Inf2 | Inf3 | Inf2 | Inf3 | |
| - | -sp, -kt (8) | | | | | |
| θr-, fr- (7) | -lz, -lθ (7) | | θr-(θr-) | | | <i>three</i> ['θɹi]-['θri] |
| sl-, sw- (7) | -dʒd, -sk, -st (7) | | | -st | | <i>forest</i> [fɔɹɛst] |

| | | | | | | |
|---|--|-----------------|----------|----------------------------------|--|--|
| - | -rdʒ, -rθ, -rb, -rg (6) -lk (6) | | | -rd -rs -nt -nd -ndʒ | -rd -rs -nt -nd -ndʒ | <i>bird</i> ['bɪɹd] ['bʌɹd] <i>ears</i> ['iəɹs] <i>horse</i> ['hɔɹs] <i>elephant</i> ['elɛfənt] [e'leɹfənt ^h] <i>present</i> ['pɹɛsɛnt] <i>ant</i> ['ɛnt] <i>around</i> ['aʊnd] <i>hand</i> ['hɛ:nd] <i>round</i> ['ɹaʊnd] <i>orange</i> ['ɔɹəndʒ] ['ɔwəndʒ] |
| fl- (5) | - | | fl- | | | <i>flower</i> ['flawə:] ['flawə] |
| gr- (4;6) | -lf, -rf (4;6) -lb, -rp (4;6) | gr-(gr-) | gr-(gr-) | | | <i>green</i> ['gɹiːn] ['gɹiːn] |
| fr- (4;5) | - | fr- | fr-(fr-) | | | <i>frog</i> ['fɹɔg] ['fɹɔgɹ] |
| pl-, pr-, tr- (4) kl-, gl-, kr- (4) bl-, br-, dr- (4) | -lp, -lt (4) -ft (4) | pr- tr-(tr-) | tr-(tr-) | | | <i>present</i> ['pɹɛsɛnt] <i>three</i> ['tɹi] ['tɹi] <i>clap</i> ['klep] <i>glue</i> ['glu] <i>black</i> ['blak] ['blek] <i>brown</i> ['braʊwəːn] ['brɔw] |
| sp-, st-, sk- (4) | | br-(br-) | br-(br-) | | | <i>stop</i> ['stɔpɹ] <i>three</i> ['sɹi] ['sɹi] |
| sm-, sn- (4) tw-, kw- (4) | | st- sr-, sr- | sn- | | | <i>snake</i> ['snejk] |
| - | -pt, -ks (3;6) -mp (3;6) -rm (3;6) | | | -ks -ps -mp -rm | -ks -ps -mp -mp -rm -rm | <i>T-Rex</i> [tɹi'ɹɛks] <i>oops</i> ['ups] <i>tulips</i> ['tulɹps] <i>cat</i> ['kɛts] <i>jump</i> ['dʒʌmpɹ] [dʒʌmpɹ] <i>farm</i> ['fɑɹm] <i>arm</i> ['ɑɹm] |
| - | -ŋk (3) | | | -ŋk | | <i>pink</i> ['piŋk ^h] ['piŋk] |

Fonte: A partir de Ingram (1989[1976]), com base no estudo de Templin de 1957) e dos dados da pesquisa.

Nota: O uso de um numeral para a idade foi por limitação de espaço. Os exemplos são das duas Infâncias; quando a ocorrência for nas duas turmas, o exemplo acima é da Inf2 e o abaixo é da Inf3. Os *clusters* com destaque não foram registrados por Ingram, mas aparecem nos dados; o (sr-) não é um *cluster* do inglês, os demais são, conforme Avery e Ehrlich (1992).

O *cluster* inicial tr-([tɹ-]) foi produzido na Inf2 e na Inf3 para simplificar o /θr-/ em *three* ['tɹi]. Não ocorreram nos dados outras palavras com esse *onset*. *Clusters* finais com a líquida [ɹ] foram produzidos com e sem simplificação na Inf2 (*farm* /farm/ ['fɑɹm]-['fawmɹ]) mas

simplificados na Inf3 ([ˈfawmɪ]-[ˈfawmə]). Apesar de as crianças na segunda janela de tempo terem mais maturidade articulatória e, certamente, apresentarem maior facilidade para produzir sons e junções de sons (mais complexos), as ocorrências de *farm* não podem ser interpretadas como uma habilidade articulatória maior por parte das crianças mais jovens. Crianças da Inf2, sem dificuldade para produzirem o *cluster* final [-ɹm], o fizeram, ao passo que as que produziram o mesmo item lexical na Inf3 o simplificaram. Isso não significa que não havia crianças com condições de produzir [-ɹm], elas simplesmente não o fizeram. O mesmo se passou com *hand* e *stop*: crianças da Inf2 produziram os *clusters* [-nd] e [st-] enquanto as da Inf3, que produziram tais palavras, o fizeram com simplificação por Epêntese.

Clusters não registrados no contexto dos dados significam que não foram realizados porque foram simplificados (como o apagamento de um elemento do cluster /-rk/ e o apoio vocálico em *dark* [ˈdɑki]) ou porque não compunham palavras produzidas pelas crianças. Como há crianças que realizam e crianças que não realizam *clusters*, as simplificações ocorrem nas duas Infâncias. Porém fica evidente que algumas realizações que, no contexto LN, são tardias, alcançando os 6;0 e até 7;0, acontecem antes dos 5;0 no contexto dos dados. Como não há uniformidade entre as crianças, deve-se aceitar o fato de que há as que realizam e as que simplificam essas junções de sons.

O Quadro 85 só traz encontros de dois elementos, mas destaco a realização de *clusters* iniciais de três elementos em: *blue* /blu/ [ˈblru], *three* /θri/ [ˈsθɹi] (Inf2) e *strawberry* /ˈstrɔberi/ [strɔˈbɛɹi] (Inf3).

7.2.2.4 Elisão das Sílabas Fracas

Foram registradas apenas sete ocorrências tipo de Elisão das Sílabas Fracas. O processo pode abranger os quatro primeiros anos do desenvolvimento fonológico da criança nativa do PB (Teixeira, 2011, 2015, 2020) e é também um processo típico no desenvolvimento do inglês-LN (Grunwell, 1981). O estudo de Piper (1984b) no contexto inglês-LNN revelou a inexpressividade desse processo, justificada pela maturidade dos aprendizes. A sua baixa frequência entre as crianças deste estudo pode estar associada não somente à maturidade mas também ao número predominante de sílabas nas palavras trabalhadas no ambiente da creche, como aconteceu com a Permutação. A predominância de monossílabas e dissílabas elimina a necessidade de simplificação por elisão, principalmente na Inf3.

Quadro 86 – Elisão das Sílabas Fracas em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|-------------------|---|--------|
| <i>AROUND</i> | [ˈaʊnd]-[ˈʊnd]-[ˈwaʊnd]-[ˈaʊn ^u]-[ˈɹaw] | |
| <i>HELLO</i> | [ˈloʊ]-[ˈlo]-[ˈloʊ] | [ˈloʊ] |
| <i>HELICOPTER</i> | [ˈkɒpɪtu]-[ˈkɒbedu] | |
| <i>OKAY</i> | [ˈkeɪ]-[ˈkeɪ] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: O item *helicopter* foi trazido para o ambiente na Inf2 por uma criança (não estava no planejamento).

Quadro 87 – Elisão das Sílabas Fracas em *offset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|---------------------|------|-------|
| <i>HIPPOPOTAMUS</i> | | [ˈhi] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 88 – Elisão das Sílabas Fracas em *offset* complexo

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|------|-----------------|
| <i>BUTTERFLY</i> | - | [bəˈɾɹɹ]-[ˈbaw] |

Fonte: Elaboração da autora.

Em todas as palavras no quadro do *onset* simples, a sílaba tônica é a segunda. Predomina na Inf2 a elisão das sílabas pré-tônicas, não ocorrem elisões de sílabas pós-tônicas. Segundo Teixeira (2020), como visto na Seção 5, quando apenas uma sílaba é elidida em palavras de duas ou mais sílabas, geralmente é a primeira que é apagada. Isso se confirma nas produções de *around*, *hello* e *okay*. No entanto há casos em que é a sílaba tônica que cai. Na produção de *helicopter* /ˈhɛlɪkɑptər/ isso aconteceu e a elisão transferiu a tonicidade para outra sílaba na palavra gerando [ˈkɒpɪtu]-[ˈkɒbedu]. Essa elisão leva a crer que as crianças foram guiadas pela tonicidade do PB, que traz -cóp- como a sílaba forte: he·li·cóp·te·ro. Desse modo /hɛli-/ configura, de fato, uma sílaba fraca para as crianças. Na Inf3, das três palavras produzidas (*hello*, *hippopotamus* e *butterfly*), duas registram o apagamento de sílabas pós-tônicas: [bəˈɾɹɹ] e [ˈbaw] para *butterfly* /ˈbʌtərflaɪ/ (cuja sílaba tônica é a primeira: but-) e [ˈhi] para *hippopotamus* /hɪpəˈpɒtəməs/ (cuja sílaba tônica é a terceira: -pot-). O fato interessante é que a sílaba tônica em *hippopotamus* também foi elidida, marcando uma simplificação radical que preservou apenas o início da palavra.

Observaram-se ocorrências de elisões parciais da sílaba fraca em palavras onde não toda a sílaba fraca foi elidida, mas apenas um (ou mais) dos seus elementos. Na produção de *monkey* /ˈmʌŋ.ki/, a vogal da segunda sílaba (fraca) foi elidida: [ˈmʌŋk]. Isso gerou um padrão silábico CVCC travado pela oclusiva [k], que é típico no inglês, mas não no PB – uma produção não esperada. Fato semelhante ocorreu com *doctor* /ˈdɒk.tər/, em que os dois elementos finais da sílaba fraca foram elididos: [ˈdɒkɪtʰ], fazendo emergir o padrão CV.CVC.

Além da elisão das sílabas fracas, houve também apagamento de elementos da sílaba tônica em *around* ['ʌnd] (/ə'raʊnd/), onde a consoante inicial /r/ é elidida e o ditongo /aʊ/ é “monotongado”, permanecendo a vogal [u] como centro da sílaba, e em *hello* ['lo] (/ˈheləʊ/), onde se registra a Simplificação da Semivogal, processo já tratado aqui.

Processos exclusivos do contexto do desenvolvimento do inglês-LNN:

Os dados apresentam outros processos Modificadores Estruturais não classificados por Teixeira. Os processos identificados são: Epêntese, Simplificação dos Ditongos, Simplificação da Consoante Inicial e Simplificação da Vogal Tônica.

7.2.2.5 Epêntese

Primeiramente, a Epêntese foi vista aqui como uma estratégia implementacional do processo de Simplificação da Consoante Final e da Simplificação dos Encontros Consonantais no contexto não nativo. A Epêntese se mostrou recorrente em IP, não só após consoantes mas também após vogais e ocorreu também em posição inicial absoluta. Além dessas, ocorreram epênteses após a vogal final em sílabas abertas. Por esse motivo, a Epêntese foi considerada também um processo dentro da categoria Modificadores Estruturais.

Quadro 89 – Processo de Epêntese em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------|---------|------|
| <i>RED</i> | [uːɹɛd] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

A produção [uːɹɛd] para *red* (/rɛd/) formou duas sílabas. As ocorrências de Epêntese em IP aparecem após a vogal tônica, no início ou meio da palavra. Uma exceção foi registrada na produção de *chicken* ['tʃɪkwɛ̃ʃ] (/ˈtʃɪkən/), onde se vê a inserção antes da vogal tônica.

Quadro 90 – Processo de Epêntese em IP

| | Inf2 | Inf3 |
|----------------|------|--------------------|
| <i>APPLE</i> | - | [ˈɛwɹɔw] |
| <i>ORANGE</i> | - | [ˈɔwɹɛʒ] |
| <i>BOYS</i> | - | [ˈbɔwɪs] |
| <i>BUNNY</i> | - | [ˈbʌwʌnə]-[ˈbɔəni] |
| <i>CAT</i> | - | [ˈkɛəʰ] |
| <i>CHICKEN</i> | - | [ˈtʃɪkwɛ̃ʃ] |
| <i>FISH</i> | - | [ˈfeɪʃɪ] |

| | | |
|------------------|---------|---------------------------|
| <i>GIRAFFE</i> | - | [dʒɪˈjæf] |
| <i>GREEN</i> | - | [ˈɡriːnə] |
| <i>HIPPO</i> | | [ˈheɪpə] |
| <i>HORSE</i> | - | [ˈhɔːs] |
| <i>PIG</i> | - | [ˈpiːɡ]-[ˈpiːg]-[ˈpiːgə] |
| <i>PINK</i> | - | [ˈpiŋkə]-[ˈpiŋki]-[ˈpiŋk] |
| <i>RED</i> | - | [ˈjeəd ^h] |
| <i>SHEEP</i> | - | [ˈfiwpi]-[ˈfiəri]-[ˈfiəp] |
| <i>SHOES</i> | [ˈfuːs] | |
| <i>SIX</i> | | [seɪks] |
| <i>YES</i> | - | [iːɛs] |
| <i>BLUE</i> | [ˈblʌw] | [ˈbluː] |
| <i>BUTTERFLY</i> | - | [bəreɪˈflaʊə] |
| <i>COW</i> | [ˈkəʊ] | - |
| <i>OKAY</i> | - | [əˈkeɪə] |

Fonte: Elaboração da autora.

Os registros no quadro anterior revelam as inserções vocálicas após vogais tônicas, predominantemente, e antes dessas vogais. Essas inserções de semivogais epentéticas gerou ditongos crescentes ([ˈbʷʌnə] *bunny* /ˈbʌni/) e ditongos decrescentes ([ˈfeɪʃɪ] *fish* /fɪʃ/) – centro/núcleo complexo. Curiosamente, uma criança produziu [eɪˈɛləfənt] para *elephant* /ˈɛləfənt/, onde inseriu um ditongo epentético, criando uma nova sílaba, antes da vogal tônica na sílaba inicial.

No contexto da LNN, além da vogal átona [ɪ], ocorreu com frequência a epêntese da outra vogal átona do inglês [ə]: as crianças, aparentemente, ouviam essa vogal na fala dos instrutores, ao final das produções das plosivas [p, k, g] e da nasal [n] em posição de coda absoluta, e produziram um *schwa* após a consoante final.

Na produção de *butterfly* [bəreɪˈflaʊə] (/ˈbʌtərflaɪ/), a criança substituiu a semivogal /ɪ/ por [w] e acrescentou uma nova vogal (ela criou uma nova sílaba). É possível que a criança tenha mesclado a produção de *butterfly* com a de *flower*. Essa ocorrência foi registrada no Encontro 29 (E29, Apêndice 2), em 2016, após o encontro em que foi contada a história da *Baby Flower* (E27, Apêndice 2; AP15, Apêndice 20).

Na produção de *cat* /kæt/, a criança me ouviu produzir a vogal baixa [æ] em [ˈkæt] e logo em seguida se colocou diante de mim, olhando para minha boca, e produziu [ˈkɛə^h]. O alongamento da vogal tônica com a Epêntese da semivogal [ə] buscou dar conta da abertura típica de [æ].

A produção [seɪks] para *six* /sɪks/ revela não somente uma Epêntese vocálica mas uma transferência que evidencia a interação entre o PB-LN e o inglês-LNN. Assim como aconteceu com a mescla *giraffe* <> girafa, vista anteriormente, ocorre aqui a mescla *six* <> seis. Darei atenção a essas ocorrências posteriormente.

7.2.2.6 *Simplificação dos Ditongos, Simplificação da Consoante Inicial e Simplificação da Vogal Tônica*

Os outros três processos do contexto dos dados foram registrados com menor frequência tipo. Todos foram implementados por meio da estratégia de Elisão ou Elisão e Semivocalização (no caso da Simplificação da Consoante Inicial), como aparece no Quadro 2B. Vejamos tais processos a seguir.

O único registro de Simplificação dos Ditongos ocorreu com a palavra *okay* ['ɔk] (Inf2), como já mencionado. Também vimos anteriormente as ocorrências de Simplificação da Consoante Final por meio de diversas estratégias. Os dados revelaram ainda a Simplificação da Consoante Inicial (inicial interna e inicial absoluta), que, apesar de não compor as categorias de Teixeira¹²⁶, é um processo classificado por Ingram. Esse processo (chamado por Ingram, 1989[1976], de Apagamento da Consoante Inicial) é de descarte muito precoce no contexto do inglês-LN. A Simplificação da Consoante Inicial ocorreu nas duas Infâncias, porém, na Inf3, a estratégia implementada não foi a Elisão e sim a Semivocalização (*carrot* ['wɛwət^h] para /'kærət/). As produções [ɛʃɛ'ʌŋʃɪ] para *elephant* /'ɛləfənt/ (Inf2) e [ɪstɔ'ɛbɪ] para *strawberry* /'strɔbəri/ mostram o apagamento da consoante inicial em posição interna à palavra.

Observa-se um fenômeno interessante na produção [ʒi'raf] para *giraffe* /dʒɪræf/ (Inf2). A africada /dʒ/ foi substituída pela fricativa [ʒ] no *onset* absoluto. Tanto no PB quanto no inglês, as fricativas são adquiridas depois das africadas. Dessa forma, não interpretei tal produção como uma simplificação da consoante inicial porque a consoante inicial foi substituída por outra mais difícil (em termos articulatórios). Diferentemente do inglês, /dʒ/ e /ʒ/ se estabilizam cedo no PB, antes dos 3;0 (Lamprecht, 2004). Portanto a criança que produziu [ʒi'raf] na primeira janela de tempo estava em condições de realizar qualquer das consoantes. Atribuo essa substituição à influência mútua entre o PB-LN e o inglês-LNN.

Por fim, registrou-se também a Simplificação da Vogal Tônica com duas ocorrências tipo na Inf2 e na Inf3 nas produções de *orange* /'ɔr.ɪndʒ/. Nessas realizações a vogal tônica [e] foi elidida.

No quadro a seguir, aparecem esses processos Modificadores Estruturais menos produtivos:

¹²⁶ O processo de Simplificação da Consoante Inicial não foi registrado nos estudos de Teixeira. Contudo, há estudos que revelam o apagamento de consoantes iniciais no PB, a exemplo da dissertação de Mestrado “A Elisão das Sílabas Fracas nos Estágios Iniciais da Aquisição da Fonologia do Português”, de autoria de Carola Rapp, 1994. Tal simplificação ocorreu na fala de crianças na faixa de 1;6 a 2;0. Não tive acesso a tal material.

Quadro 91 – Processos Modificadores Estruturais menos produtivos

| | | | Inf2 | Inf3 |
|---|------------------------|-------------------|-------------|----------------|
| <u>Simplificação dos Ditongos</u> | ELISÃO | <i>OKAY</i> | ['ɔk] | - |
| <u>Simplificação da Consoante Inicial</u> | ELISÃO | <i>CARROT</i> | ['ɛ:wətʰ] | - |
| | | <i>HANDS</i> | ['ɛənd] | - |
| | | <i>HELLO</i> | [e'low] | - |
| | | <i>ELEPHANT</i> | [ɛjɛ'ʌntʃɪ] | - |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | <i>STRAWBERRY</i> | | [ɪstɔ'ɛbɪ] |
| <u>Simplificação da Vogal Tônica</u> | ELISÃO | <i>CARROT</i> | - | ['wɛwətʰ] |
| | | <i>ORANGE</i> | - | ['rãʒɪ]-['ãʒs] |

Fonte: Elaboração da autora.

Todos os processos apresentados nesta categoria acarretam mudanças na estrutura da sílaba, seja ela tônica ou átona.

Veremos a seguir os processos da categoria Sensíveis ao Contexto.

7.2.3 Categoria Sensíveis ao Contexto

Esta categoria de processos reúne simplificações que dizem respeito à harmonia e à semelhança fonético-fonológica dos elementos da “estrutura prosódico-silábico-lexical” (Teixeira, 2011, 2015, 2020), como apresentado no Quadro 6, na Seção 5. Essa harmonia e semelhança deixa esses elementos parecidos uns com os outros. Trata-se dos processos Sensíveis ao Contexto: a Assimilação e a Reduplicação.

Quadro 3A - Processos Sensíveis ao Contexto e Estratégias

| | | ITEM PB | FORMA PB-LN | TROCA | ITEM Inglês | FORMA Inglês-LNN | TROCA |
|---------------------|-----------------------------|-----------|------------------|---------------|---------------|------------------|---------|
| ASSIMILAÇÃO | HARMONIA CONSONANTAL | COPO | 'kɔku | p>k | <i>FIVE</i> | 'fáɪf | v>f |
| | | COPO | 'pɔpu | k>p | <i>PIG</i> | 'pɪp' | g>p |
| | | BANANA | mɛ'nɛnɛ | b>m | <i>ORANGE</i> | 'ɔʒɛnʒɪ | ʃ>ʒ |
| | HARMONIA VOCÁLICA | BANANA | mɛ'nɛnɛ | b>m | <i>BUNNY</i> | mə'ni | b>m |
| | | CADEIRA | ke'delɛ | a>e | <i>BANANA</i> | mɛ'nɛnɛ | b>m |
| | | | | | <i>BANANA</i> | mɛ'nɛnɛ | ɔ>ɛ/æ>ɛ |
| | | | | | <i>HAND</i> | 'hɛ:nde | θ>ɛ |
| REDUPLICAÇÃO | GELÉIA | lɛ'le | ʒɛ>lɛ | <i>APPLE</i> | 'ʌpɔpɔlə | ap>(ʌ)po | |
| | SAPATO | pá'patu | sa>pa | <i>PURPLE</i> | 'pɔpɔ | pʌɾ>po | |
| | NARIZ | na'liɸi | s>ɸi | <i>BUNNY</i> | bã'bã | nɪ>bã | |
| | OLHO | 'loʌu | o>lo | - | - | - | |
| | ESTÁTUA | ɪɸ'twatwa | ta>twa | - | - | - | |
| | CADERNO | kay'dɛɸnu | ka>kay | - | - | - | |
| BIBLIOTECA | bliɸlo'tɛkɛ | bi>bli | <i>BUTTERFLY</i> | 'blɛɸlɛfaj | (t)ɔɸ>ble | | |

fonte: Adaptado de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Quadro 3B – Processos Sensíveis ao Contexto e Estratégias do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN

| | | | ITEM Inglês | FORMA Inglês-LNN | TROCA |
|--------------|-----------------|----------------|-------------|------------------|-------|
| ASSIMILAÇÃO | HARMONIA | ENSURDECIMENTO | KISSES | 'kisis | z>s |
| | | | PIG | 'pikɪ | g>k |
| | | VOZEAMENTO | PIG | 'big' | p>b |
| | | | KISSES | 'kizes | s>z |
| | | NASALIZAÇÃO | BUNNY | 'bʌnɪ | ʌ>ɹ |
| | | | BUTTERFLY | bʌneh'flaj | ə>ɛ |
| | | DESNASALIZAÇÃO | ATTENTION | a'ti.ʃɛ | n>ø |
| | | | BROWN | 'brɔw | n>ø |
| REDUPLICAÇÃO | DE MONOSSÍLABOS | GLUE | gu'gu | - | |
| | | COW | ka'kaw | | |

Fonte: Elaboração da autora baseada no quadro de Teixeira (2011, 2015, 2020).

Ambos os processos foram identificados nas produções das crianças-participantes e houve também correspondência com as estratégias de Harmonia Consonantal e Harmonia Vocálica classificadas por Teixeira (2011, 2015, 2020). Além dessas, o contexto dos dados revelou uma nova estratégia para implementar o processo de Assimilação e o de Reduplicação de itens lexicais monossilábicos, distintos dos já exemplificados pela autora.

7.2.3.1 Assimilação

A Assimilação aconteceu com elementos no *onset* e no *offset* silábicos.

Primeiramente, tratarei da cronologia do processo de Assimilação. Os estudos de Teixeira (2009, 2011, 2015, 2020) mostram que, apesar de a Assimilação ser um processo inicial no desenvolvimento fonológico (de descarte até antes dos 2;0), ele pode ocorrer na fala infantil, de forma diferenciada e menos produtiva até o final dos 4;0 ou mais (Teixeira, 2009, 2011, 2015, 2020). A Assimilação se mostrou produtiva nas duas janelas de tempo: entre as crianças mais jovens (Inf2) e entre as mais velhas (Inf3).

Teixeira (2011, 2015, 2020) apresenta duas estratégias de Assimilação: Harmonia Consonantal e Harmonia Vocálica. Ingram (1986) apresenta três estratégias para esse processo: (1) o Vozeamento/Ensurdecimento, (2) a Harmonia Consonantal¹²⁷ – Assimilação Velar, Assimilação Bilabial e Desnasalização¹²⁸ – e (3) Assimilação Vocálica (chamada por Teixeira

¹²⁷ Em 1981, Ingram usava os termos Assimilação Velar e Assimilação Bilabial; o termo “guarda-chuva” Harmonia Consonantal foi adotado em 1986.

¹²⁸ Em 1986, Ingram apresenta apenas exemplos do francês. Em Ingram (1989), o autor menciona a desnasalização

de Harmonia Vocálica). Os dados de Teixeira mostram, na Harmonia Consonantal, a assimilação velar (['kɔku] ‘copo’) e bilabial (['pɔpu] ‘copo’) já descritas por Ingram e também a assimilação nasal ([mẽ'nẽnɛ] ‘banana’).

No contexto dos dados, observei a utilização de uma estratégia que harmoniza o contexto prosódico-silábico-lexical pela sonoridade – e ela envolve sons orais e nasais. A essa estratégia “guarda-chuva” atribuí o nome de Harmonia. Dentro dela, foram empregadas as demais estratégias de:

Ensurdimento – consoantes sonoras foram substituídas por consoantes surdas;

Vozeamento – consoantes surdas foram substituídas por consoantes sonoras;

Nasalização – elementos não nasais foram nasalizados ou substituídos por consoantes nasais, logo automaticamente vozeados;

Desnasalização – elementos nasais foram apagados, logo as vogais no mesmo contexto silábico perderam, automaticamente, a marca de nasalidade.

(Elementos = vogais ou consoantes)

A seguir são apresentados os três grupos de estratégias de Assimilação encontradas:

Quadro 92 – Estratégias de Assimilação

| | | Inf2 | Inf3 | |
|----------------------|-----------------------|-------------------------------------|--|---|
| Harmonia Consonantal | <i>BANANA</i> | [mɛ'nɛənə] | [mə'nɒnə] | |
| | <i>BUNNY</i> | [mə'ni] | - | |
| | <i>FIVE</i> | [fajf] | ['fajf]-[fai'] | |
| | <i>HELLO</i> | - | [le'low] | |
| | <i>ORANGE</i> | ['ɔʒɔʒɪ] | - | |
| | <i>PIG</i> | - | ['pi:p] | |
| | <i>SHEEP</i> | - | ['ʃi:fi] | |
| Harmonia Vocálica | <i>BANANA</i> | [bɛ'nɛənə]-[mɛ'nɛənə]- [bɛ'nɛnə] | [bə'nɒnə]-['benɛnɛ]- [bɛ'nɒnɛ]-[bɛ'nɛnɛ] | |
| | <i>HAND</i> | - | ['hɛ:ndɛ] | |
| | <i>SEVEN</i> | - | ['se:vɛn] | |
| <u>Harmonia</u> | <u>Ensurdimento</u> | <i>KISSES</i> | ['kɪsɪs] | ['kɪsɪs] |
| | | <i>KNEES</i> | ['nɪs]-['ni:s] | ['nɪs]-[ni:s] |
| | | <i>NOSE</i> | ['nɔw ^s] | ['nɔws] |
| | | <i>PIG</i> | - | ['pi:kɪ] |
| | | <i>TOES</i> | ['toʊs]-['fɔʊs]-['to:s]- ['to:w ^s]-['toʊs] | ['toʊs]-[to'tɔʊs]-['toʊ:s]- ['to:w:s]-[to::s]-['fɔʊs]- ['to:w ^s]-['to::w ^s] |
| | | <i>TOES</i> | ['toʊs]-['fɔʊs]-['to:s]- ['to:w ^s]-['toʊs] | ['toʊs]-[to'tɔʊs]-['toʊ:s]- ['to:w:s]-[to::s]-['fɔʊs]- ['to:w ^s]-['to::w ^s] |
| | <u>Vozeamento</u> | <i>KISSES</i> | - | ['kɪzɪs] |
| | | <i>PIG</i> | ['bi:q] | - |
| | <u>Nasalização</u> | <i>BUNNY</i> | ['bʌni]-[bɔ̃' bʌ] | ['bʌni] |
| | | <i>BUTTERFLY</i> | - | [bɔ̃neh' flaj] |
| | | <i>HAND</i> | - | ['hɛ:ndɔ̃] |
| | | <i>HANDS</i> | ['ɛ̃nd]-['hɛ̃js]-['hɛ̃:s] | ['hɛ̃nɪs]-['hɛ̃s] |
| | | <i>HELEN</i> | - | ['helɛ̃] |
| | | <i>ORANGE</i> | ['ɔʒɔʒɪ] | - |
| | <u>Desnasalização</u> | <i>ATTENTION</i> | [a'ti:]-[a'ti:,fɛ] | - |
| | | <i>BROWN</i> | - | ['braʊ]-['baʊ]-['braʊ] |

(de nasais finais) apresentando exemplos do inglês.

| | | | | |
|--|--|----------------|------------------|----------|
| | | <i>CHICKEN</i> | | [ˈtʃɪkə] |
| | | <i>GREEN</i> | - | [ˈɡriːn] |
| | | <i>HANDS</i> | [ˈhɛnz] | - |
| | | <i>JUMP</i> | [ˈdʒʌpɪ]-[ˈdʒʌp] | - |
| | | <i>LION</i> | [ˈlaɪən] | - |
| | | <i>OPEN</i> | | [ˈoʊpən] |
| | | <i>SEVEN</i> | | [ˈsevn] |

Fonte: Elaboração da autora.

- Harmonia Consonantal

Observam-se harmonias progressivas (após o elemento assimilador), como em *five* [fajf] (/ˈfaɪv/) e regressivas (antes do elemento assimilador), como em *bunny* [məˈni] (/ˈbʌni/), conforme classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020). É pertinente destacar que na produção [ˈɔʒɛnzɪ] para *orange* /ɔrɪndʒ/, embora ocorra uma Simplificação do /r/ (com a substituição da consoante retroflexa [ɹ]), a substituição do rótico é motivada pela assimilação da fricativa [ʒ] realizada no final da palavra. A realização das duas fricativas gerou a Harmonia Consonantal.

Na produção [ˈʃɪfi] para *sheep* ocorre a substituição da oclusiva [p] pela fricativa [f], consoante da mesma categoria do elemento no *onset* silábico ([ʃ]). A harmonização acontece pela assimilação do padrão realizacional da fricativa inicial. Fato semelhante ocorre com a produção *hello* [leˈləʊ], em que a fricativa inicial [h] (posição C¹) assimila o padrão da lateral [ʎ] (posição C²), resultando em duas consoantes laterais na palavra.

- Harmonia Vocálica

Foram registradas três ocorrências de Harmonia Vocálica: nas palavras *banana* /bəˈnænə/, *hand* /hænd/ e *seven* /ˈsevən/. Essas palavras aparecem nas tabelas de Trocas Vocálicas na discussão do Quadro 1B, dos processos de Substituição. Na verdade, essas trocas vocálicas registradas ali se enquadram também na Assimilação por Harmonia Vocálica. Esses casos dizem respeito à troca por vogais já presentes no contexto, como [ˈsevn] para *seven* /sevən/, ou à realização da vogal média frontal [ɛ] em substituição à baixa frontal /æ/ (tônica), juntamente com a outra vogal média frontal [e] (em substituição ao /ə/ pré-tônico), como em [bɛˈnɛənə]-[mɛˈnɛənə]-[bɛˈnɛnə] (Inf2) e [ˈbɛnɛnɛ]-[bɛˈnɛnɛ] (Inf3) para /bəˈnænə/. Ademais, houve harmonização com vogais centrais, como [bəˈnɛnə]-[bɛˈnɛnɛ] (Inf3). No caso de [ˈhɛːndɛ] para *hand*, além da troca /æ/>[ɛ], houve a inserção da mesma vogal média após a consoante final, quando se espera que [i] (ou [ɪ]) ocupe tal posição (ver Fernandes, 2001).

Estratégias exclusivas do contexto dos dados

- Harmonia

a) por Ensurdecimento

O Ensurdecimento como estratégia de Harmonia (sonora) afeta a consoante final na palavra. Essa estratégia acontece nas duas Infâncias: ['nɒws] (para *nose* /noʊz/) e ['toʊz] (para *toes* /toʊz/) são registrados nos dois grupos de crianças. Na Inf2, esta última palavra foi frequentemente produzida e todas as suas realizações, salvo onde ocorreu a Simplificação da Consoante Final por Elisão (['to:]¹²⁹ e ['toʊ]), apresentam a fricativa surda em posição de coda: ['toʊz]-['tʃoʊz]-['to:s]-['toʊs]-['toʊz], tendo sido estas duas últimas produzidas pela mesma criança na mesma conversa. Mais uma vez, percebem-se evidências de treino espontâneo por parte das crianças. Na Inf3, repetiu-se a alta frequência de tipos e de ocorrências da palavra *toes*: ['toʊz]-[to'toʊz]-[toʊ:s]-[toʊ:s]-[to:s]-['tʃoʊz]-[to:ws]-[to:ws]. A alta frequência de ocorrências dessa palavra se deu por conta do Plano “AP4 - Corpo e *Mama finger*” (Apêndices 9 e 29), no qual cantamos a canção *Head, shoulders, knees and toes* com as crianças; elas cantarolaram os versos e repetiam o verso final “*knees and toes*” diversas vezes.

As crianças ensurdeceram [z] e também [g] em coda absoluta, consoantes adquiridas no contexto do inglês-LN aos 4;0, podendo ocorrer antes desse marco (Ingram, 1989[1976]). No contexto do PB-LN, são consoantes adquiridas mais cedo (até dos 3;0 e antes dos 2;0, respectivamente), segundo Lamprecht (2004). A simplificação foi esperada independentemente das faixas etárias em cada janela de tempo por conta da ocorrência dessas consoantes em posição final nas palavras.

b) por Vozeamento

O Vozeamento por sensibilidade ao contexto é uma estratégia aplicada durante o desenvolvimento do inglês-LN e que tende a ser descartada cedo: entre 2;6 e 3;0 (Grunwell, 1981). A estratégia se mostrou rara nos dados, com uma ocorrência em cada janela de tempo. Ocorreu um fato interessante na produção de *kisses* por uma criança da Inf3. Ela ensurdeceu a consoante final (que tende a ser vozeada por conta da vogal que a precede), mas vozeou a consoante anterior: ['kɪzɪz] (/kɪsɪz/). Esse vozeamento, ainda que não na posição esperada, pode significar a confusão que a criança está fazendo com as fricativas alveolares surda e sonora que ela está ouvindo no ambiente.

Destaco que, além do processo de simplificação, as crianças podem estar também reproduzindo padrões ensurdecidos do ambiente, uma vez que mesmo os instrutores podem, naturalmente, ensurdecer fonemas sonoros.

¹²⁹ O alongamento da vogal em ['to:] pode representar uma tentativa da criança de produzir a consoante final.

c) por Nasalização

A Assimilação por Harmonia com Nasalização foi classificada por conta de seis ocorrências nos dados. Sabe-se que um elemento nasal na sílaba nasaliza a(s) vogal(ais) no contexto, mas o que ocorreu foi a realização de vogais nasais marcadas (em que se visualizou tensionamento facial por parte das crianças nessas produções). Vimos que a forma de *butterfly* produzida no ambiente contém a líquida [ɹ] como C² ([ˈbʌɾəɹflaj]). Logo a sua substituição pela nasal [ŋ] naturalmente geraria a nasalização da vogal que a precede. Todavia o que se registrou foi a realização de uma vogal nasal nessa posição: [bõnehˈflaj]. A produção *bunny* [ˈbʌni] (nas duas Infâncias) traz, da mesma forma, uma vogal nasal marcada, bem audível. Registrou-se também [bõˈbʌ], em que a marca de nasalidade passa para a vogal na sílaba reduplicada. A marcação da vogal nasal acontece também com *hands* [ˈẽnd] (Inf2) e [ˈhẽnis] (Inf3). Na sequência, vê-se que a produção [ˈhe:ndõ] para *hand* /hænd/ mostra a Nasalização da vogal epentética [õ], gerando assim duas sílabas com elementos nasais:

Quadro 93 – Nasalização da vogal epentética [õ]

| |
|-----------------------------------|
| <i>hand</i> |
| CVC ⁿ C |
| /hænd/ |
| CVC ⁿ .CV ⁿ |
| [ˈhe:ndõ] |

Fonte: Elaboração da autora.

Cⁿ: consoante nasal; Vⁿ: vogal nasal.

Por fim, as demais produções de *hands*, *Helen* e *orange* mostram a Assimilação da consoante nasal /n/ por uma vogal: do núcleo silábico ([ˈhẽjs]-[ˈhẽ:s]-[ˈhẽs]) ou fora dele ([ˈhelẽ] e [ˈɔʒõʒɪ]).

d) por Desnasalização

Vimos anteriormente que a Desnasalização é uma estratégia que ocorre no inglês-LN (Ingram, 1986; 1989). Essa simplificação afeta nasais finais no inglês. Nos dados, da mesma forma, os registros de Simplificação da Consoante Final (nasal) por Elisão, ou seja, sem a transferência da nasalidade para outro elemento da sílaba, vistos no Quadro 2A de processos Modificadores Estruturais, são, também, de assimilações. O apagamento do elemento nasal gera a Assimilação por Harmonia por Desnasalização, o que faz toda a estrutura passar a ser oral. Isso aconteceu com as palavras *attention* [aˈtɪʃⁿ]-[aˈtɪʃe], *chicken* [ˈtʃɪkə], *green* [ˈgri], *lion* [ˈlaɪə], *open* [ˈope], *seven* [ˈsevi]. Nessas ocorrências, apesar da presença das vogais (que são elementos sonoros), as consoantes surdas no contexto das palavras podem ter influenciado o

apagamento do traço nasal. Em *attention* e *open*, a quantidade de consoantes surdas e sonoras (as nasais) é a mesma: duas surdas e duas nasais na primeira, uma surda e uma nasal na segunda. Em *chicken*, as consoantes surdas (duas) se sobrepõem à nasal (uma). Essa superioridade ou equivalência de fonemas surdos em relação à nasal sonora pode ter levado à desnasalização.

Quadro 94 – Desnasalização

| | <i>attention</i> | <i>chicken</i> | <i>open</i> |
|-----------------|---|--|---|
| padrões do tipo | V.C ^s VC ⁿ .C ^s VC ⁿ /ə.tən.ʃən/ | C ^s VC ^s .VC ⁿ /tʃɪk.ən/ | VS.C ^s VC ⁿ /ou.pən/ |
| se tornam | V.C ^s V.C ^s V [a' tɪʃ] [a' tɪʃ] | C ^s V.C ^s V [tʃɪkə] | V.C ^s V [oʊpe] |

Fonte: Elaboração da autora.

C^s: consoante surda; Cⁿ: consoante nasal; S: semivogal.

Por outro lado, os contextos silábicos em *seven*, em que a nasal é antecedida por dois elementos sonoros na mesma sílaba e um na sílaba anterior e, principalmente, em *lion* e *green*, que contêm blocos sonoros (além das vogais, todas as consoantes são sonoras), não houve sequer a transferência da nasalidade para os itens vocálicos. As crianças apagaram todas as marcas de nasalidade dessas palavras.

Além dessas desnasalizações em contextos totalmente sonoros, acontece um Ensurdimento de consoantes quando o contexto não favorece tal estratégia. Acontece com *nose* ['now^s], ['nows] e *knees* ['nis], onde o contexto silábico é, também, totalmente sonoro. Essas produções são inesperadas, já que apresentam ensurdimentos de elementos em contextos totalmente sonoros que, a princípio, favoreceriam a realização de outros sons sonoros. Todavia o contrário é o que acontece: por menor esforço, as crianças ensurdecem elementos sonoros em sua fala e é natural que isso aconteça.

Mais uma vez, vemos que o inesperado é parte constante de todo o desenvolvimento do inglês-LNN no ambiente dos dados e que os processos coocorrem nas tentativas das crianças de simplificar suas produções na LNN.

7.2.3.2 Reduplicação

Como visto na descrição dos processos, a reduplicação diz respeito à repetição (total ou parcial) de sílabas imediatamente contíguas (próximas) (Teixeira, 1994, 2009, 2011, 2015, 2020). A Reduplicação é um exemplo extremo de Assimilação, como diz a autora, em que uma sílaba (como ocorre mais frequentemente), ditongos crescentes, consoantes finais e encontros

consonantais (como listados no Quadro 6, na Seção 5) são assimilados.

Os exemplos apresentados pela autora são de palavras com duas ou mais sílabas.

Quadro 95 – Reduplicação em palavras dissílabas em *onset* simples

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|--|----------------|
| <i>APPLE</i> | ['ʌpɒpələ] | - |
| <i>BUNNY</i> | [bɔ̃' bʌ̃]-[bʌ' bʌ]-[bebebe' be:ə]-[bəbəbəbə' bʌ:] | - |
| <i>BUTTERFLY</i> | [bə' bʌləfla:j] | ['blableflaj] |
| <i>PURPLE</i> | - | ['popo] |

Fonte: Elaboração da autora.

Primeiramente, observou-se na Inf2 um maior número de ocorrências tipo com relação à Inf3. Seguindo a cronologia de descarte dos processos já apresentada por Teixeira (2009, 2011, 2015, 2020), a Reduplicação se mostra um processo de descarte precoce no desenvolvimento do PB (até antes dos 2;0). No caso do inglês, vimos, na Seção 5, que se trata de um processo de descarte precoce também, tanto no contexto nativo (Ingram, 1981, 1986, 1989[1976]; Grunwell, 1981) quanto no não nativo (Piper, 1987). Os dados revelam a maior produtividade dessa simplificação na primeira janela de tempo, a Inf2.

Os dados revelaram a Reduplicação de sílabas CV, como em *bunny* [bɔ̃' bʌ̃]-[bʌ' bʌ] (Inf2) e *purple* ['popo] (Inf3), não ocorrendo a reduplicação de consoantes finais. Quanto à réplica de encontros consonantais e ditongos, registraram-se duas ocorrências curiosas que serão discutidas logo mais.

No caso de *apple* ['ʌpɒpələ], percebe-se a Reduplicação de parte da sílaba, pois a lateral final não é replicada; a vogal inicial foi mantida e houve também a inserção epentética após a consoante final.

Não foram registradas reduplicações de sílabas com laterais.

A ocorrência de Reduplicação de encontro consonantal foi registrada, de certa forma, na produção de *butterfly*. O encontro /fl-/ da sílaba final é assimilado nas duas sílabas com o encontro [bl-] (onde a lateral é preservada), que se reduplica nas sílabas iniciais. Paralelamente à Reduplicação, ocorre também uma Migração, pois o *cluster* migra da última sílaba para as primeira e segunda: ['blableflaj].

Estratégia exclusiva do contexto dos dados

a) De monossílabos

Reduplicações de monossílabos também foram encontradas no conjunto dos dados.

Vejamos a seguir:

Quadro 96 – Reduplicação em palavras monossílabas em *onset* simples

| | | |
|-------------|-------------|------------|
| <i>COW</i> | ['ka 'kaw] | [ka 'kaw] |
| <i>NO</i> | ['nʌ 'nʌ] | - |
| <i>TOES</i> | - | [to 'tows] |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 97 – Reduplicação em palavras monossílabas em *onset* complexo

| | | |
|--------------|--------------|---|
| <i>FROG</i> | ['fawəfwəg] | - |
| <i>GLUE</i> | [gu 'gu] | |
| <i>THREE</i> | [fəfə 'fʌ] | - |

Fonte: Elaboração da autora.

Essas sílabas/palavras variaram entre CVS (*cow* /kaw/, *no* /nou/), CCVC (*frog* /frag/), CCV (*glue* /glu/, *three* /θri/), CVSC (*toes* /toʊz/). As produções [gu'gu] para *glue* e ['nʌ'nʌ] para *no* mostram a repetição total das duas sílabas (ambas se tornam exatamente iguais) segundo a classificação de Teixeira (2020). No caso de [fəfə'fʌ] para *three* /θri/, a criança produziu uma sílaba a mais. Essa ocorrência revela a dificuldade da criança em produzir a interdental /θ/ e, ao mesmo tempo, a superação dessa dificuldade com a substituição da consoante difícil por uma já adquirida (próxima) e a repetição como treino. Além disso, a produção descontraída da criança (observada pelos instrutores) mostra que ela está brincando com as estruturas da LNN.

As produções ['ka'kaw] para *cow* /kau/ e [to'tows] para *toes* /toʊz/ revelam a réplica de apenas parte da sílaba. Essas simplificações mostram o menor esforço por parte das crianças ao apagarem elementos da sílaba. A produção ['fawəfwəg] para *frog* mostra também esse menor esforço quando a criança simplifica o segundo elemento do *cluster* (o elemento rótico difícil), gerando ditongos: um decrescente [aw] e um crescente [wə]. A presença do *schwa* [ə] em meio às duas sílabas pode representar apenas uma transição entre ambas, ocasionando um tritongo [awə]. Não é possível dizer com precisão.

As monossílabas, com *onset* complexo, foram reduplicadas passando para o padrão mais simples CV ou CVS/CSV. Em termos gerais, as ocorrências de reduplicações foram poucas tanto na Inf2 quanto na Inf3. Isso está relacionado à maturidade articulatória, como também apontou Piper (1984b). Independentemente, nenhum dado foi descartado, nem mesmo os raros.

O registo de todos os processos de simplificação fonológica realizados no ambiente dos dados demandou tempo e espaço por conta do número de ocorrências e diversidade de processos e de estratégias implementados. Para uma visão geral dos processos empregados e sua realização nas diferentes posições silábicas, apresento um quadro síntese, a seguir.

Quadro 98 – Síntese dos processos e estratégias nas diferentes posições silábicas

| <i>ONSET</i> | | <i>OFFSET</i> | |
|---|--|--|---|
| simples | complexo | simples | complexo |
| OCCLUSIVIZAÇÃO [ˈbrɔðə] <i>brother</i> | OCCLUSIVIZAÇÃO [ˈtri] <i>three</i> | OCCLUSIVIZAÇÃO [ˈbʌtəɹflaɪ] <i>butterfly</i> | |
| | | GLOTALIZAÇÃO [ɪsˈtɔʔ] <i>stop</i> | |
| ENSURDECIMENTO [ˈfeɪ] <i>very</i> | | | |
| | ANTERIORIZAÇÃO [flɪ] <i>three</i> | ANTERIORIZAÇÃO [ˈbɛtʰɪ] <i>back</i> | |
| SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ Elisão: [ˈɛdʰɪ] <i>red</i> Semivocalização: [ˈwʌ] <i>run</i> SFG: [ˈhedʰɪ] <i>red</i> <i>Flapping</i> : [ˈrɛd] <i>red</i> | | | |
| SIMPLIFICAÇÃO DAS LATERAIS Elisão: [səˈutʰ] <i>salute</i> Palatalização: [heˈləw] <i>hello</i> Semivocalização: [hejˈoːw] <i>hello</i> | | SIMPLIFICAÇÃO DAS LATERAIS Elisão: [ˈʃɔdə] <i>shoulder</i> Semivocalização: [ˈsewɪ] <i>celery</i> | SIMPLIFICAÇÃO DAS LATERAIS Elisão: [ˈwɒf] <i>wolf</i> Semivocalização: [ˈheə.pɪ] <i>help</i> |
| CONFUSÃO DAS FRICATIVAS [ˈsɪmpɪ] <i>sheep</i> | | | |
| CONFUSÃO/SIMPLIFICAÇÃO DAS LÍQUIDAS Palatalização: [ˈbjuɹʃɪfu] <i>beautiful</i> | CONFUSÃO/SIMPLIFICAÇÃO DAS LÍQUIDAS <i>Flapping</i> : [ˈbru] <i>blue</i> | CONFUSÃO/SIMPLIFICAÇÃO DAS LÍQUIDAS Lateralização: [ˈbʌləflaɪ] <i>butterfly</i> Palatalização: [ˈbʌʃɪflaɪ] | |
| SIMPLIFICAÇÃO DAS OCLUSIVAS Palatalização: [ˈdʒɔɡɪ] <i>dog</i> | | | |
| TROCA VOCÁLICA [bɛk] <i>back</i> | TROCA VOCÁLICA [ˈblʌw] <i>blue</i> | | |
| POSTERIORIZAÇÃO [ˈpɪkɔw] <i>people</i> | | | |
| SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL Elisão: [ˈɔn] <i>one</i> Silabificação: [uˈɛjʰ] <i>wait</i> | | SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL Elisão: [ˈaː] <i>eyes</i> Silabificação: [ˈboɪs] <i>boys</i> | |
| | | SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL Elisão: [ˈɛpɔ] <i>apple</i> Confusão: [ˈkɛʃ] <i>cat</i> Metátese: [ˈpɒlɔw] <i>purple</i> Semivocalização: [ˈfɔə] <i>four</i> Nasalização: [ˈbɑːw̃] <i>brown</i> Epêntese: [ˈbɛkɪ] <i>back</i> SFG: [ˈmɔhniː] <i>morning</i> <i>Flapping</i> : [ˈɔrɛʒ] <i>orange</i> Lateralização: [ˈɔləndʒɪ] <i>orange</i> Glotalização: [ˈseʔ] <i>said</i> | SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL Elisão: [ˈɹɔw] <i>around</i> Confusão: [ˈhɔjh] <i>horse</i> Metátese: [ˈʔɹɹɹɹ] <i>hands</i> Epêntese: [ˈamə] <i>arm</i> SFG: [ˈbʌhdi] <i>bird</i> <i>Flapping</i> : [ˈflawərs] <i>flowers</i> Lateralização: [ˈblɛd] <i>bird</i> Oclusivização: [ˈhɔːjtʰ] <i>horse</i> Substituição por Nasal: [ˈbʌndʰɪ] <i>bird</i> |
| | SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS Elisão: [ˈfɔɡ] <i>frog</i> Semivocalização: [ˈgweɪ] <i>gray</i> <i>Flapping</i> : [ˈgrɪn] <i>green</i> Epêntese: [ɪsˈmajo] <i>smile</i> Silabificação: [sɪˈri] <i>three</i> Confusão: [ˈbru] <i>blue</i> Metátese: [ˈfɔʒ] <i>frog</i> | | SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS Elisão: [ˈdʒʌp] <i>jump</i> |
| ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS [ˈkeɪ] <i>okay</i> | | ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS [ˈhi] <i>hippopotamus</i> | ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS [ˈbaw] <i>butterfly</i> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| EPÊNTESE (antes do <i>onset</i> simples) [uˈɹɛd] <i>red</i> | EPÊNTESE (no meio do <i>onset</i> complexo) [ɪsˈmaɪo] <i>smile</i> | | EPÊNTESE (no núcleo silábico formando ditongo) [ˈbluɪ] <i>blue</i> |
| | | | SIMPLIFICAÇÃO DOS DITONGOS Elisão: [ˈɔk] |
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE INICIAL Elisão: [eˈloʊ] <i>hello</i> Semivocalização: [ˈwewəθ̩] <i>carrot</i> | | | |
| SIMPLIFICAÇÃO DA VOGAL TÔNICA Elisão: [ˈrɑːʒɪ] <i>orange</i> | | | |
| ASSIMILAÇÃO [leˈləʊ] <i>hello</i> | ASSIMILAÇÃO [ˈɡiː] <i>green</i> | ASSIMILAÇÃO [ˈpɪp] <i>pig</i> | ASSIMILAÇÃO [ˈhɛːndɛ] <i>hand</i> |
| REDUPLICAÇÃO [bʌˈbʌ] <i>bunny</i> | REDUPLICAÇÃO [quˈqu] <i>glue</i> | | |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: São sintetizados no quadro os processos e estratégias que ocorrem em *onset* (simples e complexo) e em *offset* (simples e complexo).

O Quadro 98 revela que há processos que ocorrem em uma posição na sílaba/palavra e não em outra. No caso da Assimilação, percebe-se que ela pode ocorrer em qualquer posição na sílaba/palavra. Entretanto, a posição nas sílabas e o número de elementos nas codas não parecem ser fatores que influenciam na assimilação desse ou daquele elemento e sim a simplificação trazida pela produção de sons semelhantes e harmônicos no contexto da palavra.

Até aqui, as simplificações apresentadas ao longo dos quadros revelam as estratégias implementadas pelas crianças da pesquisa para produzirem palavras em inglês. Essas produções foram descritas e analisadas com o intuito de identificar padrões realizacionais que caracterizam o desenvolvimento do inglês-LNN daquelas crianças. Devido à grande extensão de dados analisada, apresento, no tópico a seguir, uma síntese que revela aspectos relacionados à motivação das produções em inglês das crianças e em que medida suas produções no inglês-LNN foram influenciadas pelo PB-LN.

7.3 SÍNTESE DA ANÁLISE

Os dados desta tese revelaram informações sobre o recurso da simplificação fonológica – por meio da implementação de processos fonológicos – para viabilizar a produção da fala infantil. Eles trouxeram ao foco de atenção o que crianças nativas do PB, em fase aquisicional dessa língua, fizeram ao desenvolverem, paralelamente, o inglês como língua não nativa. A convergência das informações me levou a destacar, aqui, a maturidade articulatória e sua relação com a viabilidade produtiva das crianças, já que estavam separadas em duas janelas de tempo no ambiente dos dados. Desenvolver uma nova língua estando ainda em fase de desenvolvimento da sua LN demanda um olhar sobre simplificações que possam ser favorecidas, ou não, pela LN, e isso será igualmente destacado.

Paralelamente a essas informações, afloram também as que dizem respeito ao uso da nova língua e à realização de suas estruturas juntamente com o PB-LN. E, por fim, foram identificados, em meio a todos os processos fonológicos observados na geração dos dados na creche, aqueles que coincidem com os que, naturalmente, ocorrem no PB-LN, no inglês-LN e os que são específicos do contexto do inglês-LNN no ambiente da pesquisa. Os dados apresentados aqui servem de evidência daquilo que os estudos na área da Complexidade, especificamente dos SDC, têm mostrado: Os sistemas sonoros de LN e LNN coabitam o mesmo espaço fonológico, criando, assim, um único repertório (Flege, 1995; Best; Tyler, 2007; Flege; Bohn, 2021). À luz da complexidade, a LN e a LNN são subsistemas de um único sistema fonético-fonológico.

Esses destaques aparecem a seguir.

7.3.1 Simplificações na Inf2 e na Inf3 e a maturidade articulatória

A dinâmica e a imprevisibilidade no contexto dos dados foram observadas: houve processos não registrados e outros que aconteceram nas duas Infâncias. Não analisei a produção de crianças específicas, e sim o que lhes foi possível e o que não lhes foi possível realizar em cada janela de tempo. Considerando uma janela específica, houve crianças que ainda simplificaram e outras que não mais simplificaram unidades idênticas (consoantes, vogais, sílabas e palavras). Foi possível ver isso acontecer com o *cluster* iniciado pela fricativa interdental: /θr-/. Esse encontro foi registrado na Inf3; na Inf2, a consoante ocorreu apenas em *onset* simples. Seria possível dizer que a sua ocorrência em *onset* complexo seria exclusividade da janela de tempo mais madura, mas não. Crianças distintas da Inf2 realizaram dois *clusters*

de três elementos inexistentes no inglês: [blɹ-] e [sθr-], cujo grau de complexidade supera qualquer encontro consonantal de dois elementos.

Houve processos, com a mesma palavra, que ocorreram em uma Infância e não na outra; um exemplo de imprevisibilidade do sistema não nativo. A respeito dos que ocorreram na Inf3 e não na Inf2, não há evidência de que crianças da Inf2 descartaram (por maturação) o referido processo, elas simplesmente não o produziram. Isso não pode ser interpretado como uma quebra na linearidade do desenvolvimento das duas turmas se se considerasse que processos que acontecessem na Inf2, após meses de maturidade, não aconteceriam mais na Inf3. O que acontece com a Glotalização em *frog* ['fɹɔəʔ] (/fɹɑg/) é um exemplo. Há mais de dez ocorrências tipo da produção de *frog* em cada Infância e a Glotalização – um processo de descarte precoce – só foi registrada na Inf3 por uma criança com mais maturidade articulatória do que as da Inf2. A maturidade articulatória não foi o único fator envolvido no registro da ocorrência, ou não, de uma simplificação fonológica no contexto dos dados.

Apesar de não ser o fator exclusivo, a maturidade influenciando a realização ou não de um determinado processo foi levada em conta. A simplificação do /r/ por Lateralização, por exemplo, aconteceu com frequência na Inf2, porém essa frequência caiu significativamente na Inf3, na qual se registrou somente uma ocorrência tipo. A Simplificação do /r/ por SFG aconteceu nas duas janelas de tempo, porém com uma frequência de tipo e de ocorrências bem maiores na Inf3 por conta do maior volume de produção oral das crianças naquela faixa etária. Em síntese, simplificações de sílabas/palavras esperadas (em cada janela de tempo) ocorreram, assim como realizações.

7.3.2 Processos favorecidos ou não pela LN

Considerar o que é e o que não é esperado no contexto dos dados é estar aberto ao que o PB-LN favorece (ou não) à produção das crianças-participantes. A seguir, comento algumas produções que, após serem analisadas, configuram-se produções esperadas e não esperadas tendo como referência o PB-LN.

7.3.2.1 Produções esperadas

Piper (1987) revela que os encontros consonantais não foram amplamente simplificados no contexto do seu estudo, apesar de ser um processo recorrente em contexto nativo de desenvolvimento de uma língua. Nos dados, a Simplificação dos Encontros Consonantais foi

recorrente. Quase todas as estratégias (à exceção da Migração) apresentadas por Teixeira (2011, 2015, 2020) foram empregadas, a saber: Elisão, Silabificação, Semivocalização, Confusão e Metátese. Somando-se a essas, emergiram duas novas: *Flapping* e *Epêntese*.

A Simplificação dos Encontros Consonantais por *Flapping* é favorecida pelo PB, que permite encontros formados por oclusiva+r. É favorecida também porque o [r] ocupa posição IP no PB. Além disso, é o som viável do PB que mais se aproxima do [ɹ] em termos articulatórios (e perceptuais).

De modo geral, foi um processo bastante realizado, não somente para simplificar os encontros coincidentes entre o PB-LN e o inglês-LNN como os de plosiva+líquida (/pl-/ , /br-/) e os de fricativa+líquida (/fl-/ , /fr-/), como para simplificar aqueles não presentes no PB (/θr-/ , /st-/ , /-mp/). Ainda assim, as crianças realizaram encontros consonantais familiares e não familiares, em *onset* e em *offset* silábicos, como o Quadro 85 ‘Idade de aquisição dos *clusters* do inglês com 2 elementos (iniciais e finais) nos contextos inglês-LN e inglês-LNN’ mostra.

Os dados da pesquisa, assim como os apresentados por Piper (1984a, 1984b, 1987), revelam um volume de ocorrências tipo de simplificações da consoante final maior do que o de simplificações de encontros consonantais, principalmente quando a simplificação do encontro é por meio da estratégia de Epêntese. De todas as consoantes que podem ocupar a coda absoluta no inglês – /p, b, t, d, k, g, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, m, n, ŋ, r(ɹ), l(ɫ)/ – apenas /θ, ð, ŋ/ não formam o padrão CV em final de palavra no PB. Esse padrão silábico viável na LN das crianças favorece a simplificação por Epêntese. Se elas dizem, por exemplo, “fedi” (fede), vão facilmente dizer [ˈbɛdʒɪ] para *bed* /bɛd/; se dizem “fomi” (fome), vão facilmente dizer [ˈfawmɪ] para *farm* /farm/. Dessa forma, a Epêntese após as consoantes finais do inglês que não são permitidas no PB é favorecida pelo padrão CV recorrente na LN das crianças.

A Palatalização de oclusivas antes das vogais altas anteriores [i, ɪ] – tanto em *onset*, na Simplificação de Oclusivas, quanto em *offset*, na Simplificação da Consoante Final – foi esperada, confirmando uma tendência do aprendiz brasileiro de inglês. Além dessas, ocorreram palatalizações diante de outras vogais, revelando que tanto a aspiração típica nas oclusivas do inglês em *onset* como a soltura alongada dessas consoantes em *offset* (percebidas no ambiente de uso) levaram as crianças-participantes a palatalizarem oclusivas de maneira geral. Portanto a Palatalização se revelou esperada não somente antes das altas anteriores, mas também antes de vogais médias ([ɔ, o, ə, ʌ,]), baixa ([a]) e alta posterior ([u]).

Em se tratando dos processos que ocorreram exclusivamente no contexto dos dados, a Troca Vocálica da vogal baixa /æ/ pela média [ɛ] foi recorrente e esperada, uma vez que diversas palavras com a vogal baixa /æ/ compunham o vocabulário trabalhado com as crianças

e a dificuldade de realização dessa vogal por nativos do PB é conhecida. A substituição de /æ/ por [ɛ] segue uma tendência do aprendiz brasileiro de inglês que não está familiarizado com a vogal /æ/. Ademais, diversas outras vogais, inclusive familiares às crianças, foram igualmente substituídas, como os Quadros 41 e 42, de trocas aleatórias, mostraram. Ali observam-se trocas tais como:

Quadro 99 – Trocas aleatórias

ə>a, ɛ>i e ə>ɐ em [a'tiʃə] para *attention* /ə'tenʃən/ (três trocas em uma só palavra);
 ɪ>ɛ, ɪ>ʌ, ɪ>e e ɪ>ej em ['feʃ]-['fʌʃ]-['feʃ]-['feɪʃ] para *fish* /fɪʃ/;
 ɔ>o, ɔ>aw em ['hɔsɪ]-['hɔw]-['hɔws]-['hɔwsɪ] para *horse* /hɔrs/.

Como é possível observar, vogais como /ɛ/ e /ɔ/ são familiares no PB-LN das crianças e, ainda assim, a troca ocorreu.

Da mesma forma, foram registradas epênteses iniciais para simplificar encontros consonantais, em *onset* absoluto, iniciados por /s/ (sm-, sn-, sp-, st- e str-). A Epêntese fez emergir padrões familiares às crianças, como VC+CVS+CV na palavra *snowman* [ɪs'nowmɛ̃] (/ˈsnoumæn/), por exemplo.

7.3.2.2 Produções não esperadas

A SFG foi uma estratégia aplicada para simplificar a consoante retroflexa [ɻ] em *onset*, na Simplificação do /r/ ([ɻ]) ([ˈhɛdʰɪ] *red*), ou em *offset*, na Simplificação da Consoante Final (em coda simples e complexa) ([ˈmɔhn̩˞] *morning* e [ˈbʌhdɪ] *bird*), como mostra o Quadro 98. Essa substituição da aproximante retroflexa [ɻ] pela fricativa glotal [h] pareceu ser motivada pela influência de padrões silábicos do PB no ambiente em que outra fricativa surda /x/ (próxima em termos articulatórios) aparece em início e final da sílaba/palavra. Não há indícios de outra motivação nos dados. Curiosamente, houve uma ocorrência de Confusão (SFG) de uma oclusiva em posição final absoluta: /d/ foi substituída por [h] em *head* [ˈhɛh], um fenômeno não esperado.

A produção de padrões silábicos travados por consoantes oclusivas não era esperada entre as crianças-participantes, as quais confirmaram tendência pela simplificação das consoantes nesses padrões por meio das estratégias, entre outras, de Elisão e de Epêntese, especialmente. Apesar dessa tendência, foram registradas produções com oclusivas em coda absoluta: *monkey* [ˈmʌŋk] (Inf2), com o padrão silábico CVCC, e *duck* [ˈdʌk] (Inf3), com o padrão CVC. Portanto crianças nas duas janelas de tempo realizaram sílabas/palavras travadas por oclusivas.

A realização do *cluster* inicial ['sθɪ] para *three* /θri/ por uma criança da Inf2 foi totalmente inesperada, assim como [str-], já que encontros em *onset* absoluto iniciados por /s/ só se estabilizam aos 4;0 no inglês-LN e mais tarde ainda os de três elementos, somente a partir dos 5;0. Os dados de Piper (1984a, 1984b, 1987) sobre o inglês-LNN mostram raras ocorrências desse padrão. Percebe-se que o contexto de desenvolvimento do inglês-LNN no ambiente da creche compõe-se do esperado e do inesperado em termos de produções orais, evidenciando um princípio complexo que é a imprevisibilidade.

7.3.2.3 Evidências do treino espontâneo

O contexto de desenvolvimento do inglês-LNN na creche revelou a relação que as crianças mantêm com a nova língua em uso no ambiente. Essa relação da criança-participante com a LNN envolve emoções e atitudes diversas, a saber: curiosidade, desinteresse e interesse pelo novo, desejo de aprender/falar, contentamento etc. Ainda que eu não tenha investigado os aspectos afetivos envolvidos no desenvolvimento do inglês-LNN na creche, percebi, de forma clara, as produções espontâneas e repetidas de sílabas e palavras das crianças na tentativa de treinar, exercitar, falar as estruturas que estavam ouvindo e aprendendo. Essas repetições são, sem dúvida, significativas para a formação do seu repertório linguístico.

A produção de *bunny* [bebebe'be:ə]-[bəbəbəbə'bʌ:] revelou um momento claro de treino espontâneo em que uma criança da Inf2 repetiu para si mesma (durante a atividade do encontro) as duas sequências de sílabas. O treino foi visto também nos registros de produções em sequência (duas, três ocorrências da mesma palavra) pela mesma criança. Essas produções revelam fonemas diferentes realizados na mesma posição na sílaba/palavra, o que mostra que as crianças estão realizando sons percebidos no ambiente. Dentre os exemplos, temos:

Quadro 100 – Evidência de treino espontâneo por parte das crianças

| | Inf2 | Inf3 |
|------------------|---|---|
| <i>BLACK</i> | ['bak]-['blak] (tentando me imitar) | ['blək]-['bləkɪ] (primeira produção com estiramento facial) |
| <i>BLUE</i> | ['blu]-['bu]-['blru] (dito por criança que já havia produzido ['blu]; a segunda produção revelou um [l] com um tap [ɾ]) | |
| <i>BUNNY</i> | ['bʌn]-[bə'ni]-[mə'ni]-['bʌnɪ]-[bebebe'be:ə]-[bəbəbəbə'bʌ:] (repetindo para si mesmo, caminhando pela sala) | |
| <i>BUTTERFLY</i> | - | ['bʌʃɪflaj]-['bʌtəflaj]; após breve intervalo, |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| | | [bətɛh'flaj]-[bɛrə'flaj] (ditas pela mesma criança novamente, em sequência) |
| <i>DONKEY</i> | | ['dɔŋki 'dɔŋki]-['dɔŋk 'dɔŋk 'dʒɔŋk 'dʒɔŋk] |
| <i>ELEPHANT</i> | - | [ɛlɛ'fʌntʰɪ]-[ɛlɛfɛntʰɪ] |
| <i>FISH</i> | - | ['fɪʃ]-[fʌʃ] |
| <i>FOREST</i> | ['fɔɹɛst]-['fɔɛst] | - |
| <i>HELLO</i> | [hɛ'low hɛ'low]-[hɛ'low hɛ'low] (uma mesma criança produziu essas 2 sequências; outra produziu a 2ª sequência da mesma forma) | [hɛ'low]-[hɛ'low] [hɛ'low]-[hej'o:ɹw] (outra criança, em tom de brincadeira após cantarolar o verso) |
| <i>JUMP</i> | ['dʒɔmi 'dʒɔmi 'dʒɔmi], ['dʒʌmi 'dʒʌmi 'dʒʌmi], ['dʒʌp 'dʒʌpɪ 'dʒʌpɪ] | |
| <i>MOUTH</i> | | ['maʊf]-['maʊ]-['maʊs] (a criança parou para observar a produção da instrutora após as 2 primeiras realizações e produziu a última) |
| <i>OKAY</i> | [ɔke'i]-[oke'i]-[o'kej] (repetindo para si mesmo) | |
| <i>ORANGE</i> | ['ɔɹɪʒ]-['ɔɛndʒɹ] (na mesma conversa) | |
| <i>PIG</i> | - | ['pɪgə]-['pɪg] ['pɪg]-['pɪg] (outra criança) |
| <i>SHEEP</i> | - | ['ʃi:pɪ]-['ʃɪpɪ] |
| <i>SMILE, SMILE, SMILE</i> | [ɪs'majo, ɪs'maj, ɪs'maj]- [ɪs'majo, ɪs'majə, ɪs'majə] | [ɪs'majo ɪs'maj ɪs'maj]-[ɪs'majo ɪs'majo ɪs'majo]-[ɪs'majo ɪs'maj ɪs'majs] |
| <i>STOP</i> | [ɪ'tɒpɪ]-[tʌpɪ]-['stɒpɪ]-[ɪs'tɒpɹ]-['stɒp]- [ɪs'tɑ:p]-[tʌp] (em sequências diferentes: primeiro 3, depois as 2 seguintes, e, por fim, as 2 últimas) | |
| <i>THREE</i> | [fəfə'fʌ] (repetindo descontraída) | |
| <i>TIGER</i> | - | ['tʃagəɪ]-[tʃajgeɪ] |
| <i>TOES</i> | ['toʊs]-[tɔʊs] (na mesma conversa) | |
| <i>ZEBRA</i> | - | ['zi:bɹɛ, 'zi:bɹɛ] (repetindo em coro depois da instrutora) |
| 1, 2, 3, 4, 5 | - | [wʌ, ʃu, tri, fə, fai]-[wʌ, ʃu, tri, fə, faiʋ]- [u'ʌn, ʃu, fri, fəɪ, fai', seɪks] |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: Neste quadro, aparecem sequências de palavras produzidas pela mesma criança.

Mesmo sem indicar treino, algumas crianças produziram a mesma palavra de diferentes formas, evidenciando a dinâmica envolvida em suas produções: *forest* ['fɔɹɛst]-['fɔɛst] (Inf2);

horse ['hɔ:si]-['hɔ:ɪs]-['hɔ:ɪs], *sheep* ['ʃi:pɪ]-['ʃi:pɪ], *yummy*, *yummy*, *yummy* ['dʒʌme'jʌmi,jʌmi:]-['jʌmi'ʌmi'ʌmi:] (Inf3). Esse fenômeno revela a construção da gramática fonológica da criança por meio do uso.

7.3.2.4 Frequência de palavras

Vimos que a frequência de uso favorece mudanças na língua e é decisiva no desenvolvimento das estruturas dessa língua. Piper (1987) afirma que há uma tendência – tanto no contexto nativo como no não nativo – pela simplificação de *clusters*. De fato, simplificações de encontros consonantais foram registradas, mas também suas realizações. Considerando as realizações e simplificações de um mesmo encontro consonantal, observou-se a dinâmica do sistema em desenvolvimento.

Além do aspecto dinâmico, fui motivada a verificar a frequência de palavras em que cada *cluster* – inicial e final – apareceu. Apresento a seguir somente os *clusters* que ocorreram em mais de uma palavra. Vendo as ocorrências tipo, percebemos que houve alguma diferença na realização do *cluster* nas palavras.

Quadro 101 – Frequência de palavras e *clusters*

| Cluster | Palavra | |
|---------|--|---|
| fl- | <i>FLOWER</i> e <i>FLAG</i> | O <i>cluster</i> foi realizado em <i>flower</i> (frequente), mas não em <i>flag</i> (rara). |
| br- | <i>BROWN</i> e <i>BROTHER</i> | O <i>cluster</i> foi realizado em <i>brown</i> (frequente), mas não em <i>brother</i> (rara). |
| fr- | <i>FROG</i> , <i>FRUIT</i> e <i>FROZEN</i> | O <i>cluster</i> foi realizado em <i>frog</i> (frequente), simplificado em <i>fruit</i> (rara) e não realizado em <i>frozen</i> (rara). |
| gr- | <i>GREEN</i> , <i>GRAPE</i> e <i>GRAY</i> | O <i>cluster</i> foi realizado em <i>green</i> (muito frequente), em <i>grape</i> (menos frequente), mas não em <i>gray</i> (rara). |
| -nd | <i>AROUND</i> , <i>HAND</i> e <i>ROUND</i> | O <i>cluster</i> foi realizado nas três palavras. |

Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível observar, um mesmo encontro foi realizado em uma palavra frequente e não realizado em outra não frequente. Destaco aqui a diferença de produções que aconteceu com palavras da mesma categoria: cores. O *cluster* /gr-/ foi simplificado em todas as produções de *gray* /greɪ/ (por semivocalização do segundo elemento ['gweɪ]), porém, na palavra *green* /grin/, ele foi realizado. A palavra *green* ocorreu com muito mais frequência do que *gray* e isso leva a entender que o encontro consonantal na palavra mais frequente (por ter sido mais produzido) apresentou, conseqüentemente, mais possibilidades de ser realizado com e sem simplificação.

O *cluster* final do inglês /-nd/ só se estabiliza aos 6;0 (Ingram, 1989[1976]). O autor não

menciona o /-ndʒ/, mas ele ocorre nos dados, apesar de a africada /dʒ/ ser de estabilização tardia (a partir dos 4;0). No PB, por outro lado, a africada /dʒ/, assim como /tʃ/ (que ocorrem em *onset* antes de /i/ em vários dialetos), se estabiliza por volta de 2;3 (Lamprecht, 2004). Como nasais são sons que se desenvolvem muito cedo (começando desde 1;4) no PB, isso me leva a crer que um encontro com essas duas consoantes não representou grande dificuldade para as crianças-participantes. O desafio está na realização do /-ndʒ/ em coda absoluta por conta do controle articulatorio que é demandado para realizar a africada final (sem simplificação por Epêntese), que não ocupa tal posição no PB.

Assim, guiada pela compreensão de que a frequência de uso favorece o desenvolvimento fonológico, considere a realização dos dois *clusters* finais do inglês [-nd] (Inf2) e [-ndʒ] (Inf2 e Inf3) a partir da frequência. O /-nd/ se estabiliza tarde, mas crianças da Inf2 produziram quatro ocorrências tipo de *around* ['aʊnd]-['ʊnd]-['wɑʊnd]-['aʊnɰ] (/ə'raʊnd/), três de *hand* ['hɛ:nd]-['hɛnɰ]-['hɛnd] (/hænd/) e uma de *round* ['ɹaʊnd] (/raʊnd/). No caso do /-ndʒ/, o encontro ocorre na palavra *orange* ('ɔrɪndʒ/), que foi muito frequente, apresentando cinco ocorrências tipo na Inf2 ['ɔrɛndʒ]-['ɔɪndʒ]-['ɔwɛndʒ]-['ɔlɛndʒ]-['ɔrɛndʒ^h] e três na Inf3 ['ɔwɛndʒ]-['ɔɹɛndʒ]-['ɔɹɛndʒ^h].

As palavras *around* e *orange* foram muito produzidas no ambiente: a primeira, na canção *Hello, hello!* (Apêndices 11 e 31), principalmente; e a segunda, na referência à fruta e, mais frequentemente ainda, na referência à cor. Fato semelhante aconteceu com o *cluster* [-nt] (estabilizado também aos 6;0) por conta das diversas produções de *elephant*.

Essa frequência de uso no ambiente dos dados levou as crianças a produzirem *clusters* que são tão tardios no inglês-LN, além de não ocorrerem no PB-LN. De fato, a frequência favoreceu a realização, pelas crianças, de padrões não familiares em sua LN.

7.3.2.5 Processos exclusivos do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN

Os dados de referência sobre o desenvolvimento fonológico do inglês-LNN são de Piper (1984a, 1984b, 1987). Como vimos, a autora estudou os processos de simplificação fonológica de crianças de diferentes LNs. A autora revela que “ignorou a influência da fonologia da primeira língua. Contudo pesquisas futuras terão que, em algum momento, examinar o sistema de sons da L1 e da L2”¹³⁰. Certamente, a relação entre a fonologia das duas línguas de cada grupo de crianças no estudo da Piper é fundamental para a compreensão do processo de

¹³⁰ “ignored the influence of the first language phonology. Future research, however, will have to at some point examine both the L1 and the L2 sound system” (Piper, 1984a, p.79).

desenvolvimento da LNN e, para cada criança com seus distintos *backgrounds* linguísticos, a trajetória seria diferente. Os processos de simplificação fonológica ocorrem na fala de todas as crianças do estudo da autora, a diferença reside na natureza dos processos, em seus contextos de ocorrência, uso e descarte.

No contexto dos dados, ocorreram processos das três categorias definidas por Teixeira (2011, 2015, 2020) que, guardadas pontuais diferenças, são também estabelecidas por Ingram (1986, 1989[1976], 1989). Foi possível observar que a grande maioria dos processos fonológicos categorizados por Teixeira (2011, 2015, 2020) foi realizada no ambiente da creche. Ao final da Seção 5, apresento uma discussão fomentada por Piper (1987) sobre as três posições levantadas por Ingram, em 1976, ao comparar o desenvolvimento do sistema fonológico do inglês-LNN com o do inglês-LN. Retomando essa discussão, vejo que nos dados da minha pesquisa há evidências que suportam a posição (iii): O sistema não nativo apresenta, sim, processos idênticos, outros similares e ainda processos únicos do contexto do inglês-LNN e a idade das crianças, assim como os sistemas das duas línguas em uso, são fatores a serem considerados. Vários dos processos fonológicos foram coincidentes, inclusive quanto à sua estratégia implementacional.

Dentre os processos classificados por Teixeira (2011, 2015, 2020), somente a Confusão das Laterais (/l/ e /k/) e a Permutação não foram observados no corpo dos dados. Foram registrados também processos cuja estratégia implementacional, somente, não foi coincidente (a estratégia implementada foi específica do contexto LNN). Um exemplo foi a Simplificação do /r/, que aconteceu em posição inicial absoluta (*right* ['ajt^h] para /rait/, *run* ['wã] para /rʌn/) e inicial interna à palavra (*around* ['awnd] para /ə'raʊnd/). Das estratégias empregadas para implementar esse processo, classificadas por Teixeira (2011, 2015, 2020), somente a Lateralização e a Metátese não foram registradas. Em contrapartida, outras duas estratégias diferentes foram implementadas: a SFG (*red* ['hɛd^hɪ]) e o Flapping (*red* ['rɛd]).

Por fim, ocorreram processos não categorizados pela autora – e tampouco por Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) no contexto inglês-LN – que se configuraram, por conseguinte, processos exclusivos do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN no ambiente da creche.

Piper (1987) aponta quatro processos que se destacam entre as crianças do seu estudo no contexto não nativo. Três deles (que ela chama de “únicos”) não são esperados no contexto inglês-LN: Aspiração¹³¹; Nasalização e Glotalização; e a Epêntese vocálica (que ocorre no

¹³¹ Não coadunando com Piper (1987), a aspiração não é tratada nesta tese como um processo fonológico e sim como uma pista acústica que caracteriza a realização das plosivas surdas do inglês (/p, t, k/) em posição de *onset* absoluto.

inglês-LN em contextos fonético-fonológicos diferentes daqueles do inglês-LNN).

Sintetizo aqui os processos e estratégias implementacionais coincidentes, os processos coincidentes com estratégias diferentes e os processos exclusivos do contexto inglês-LNN (implementados ou não por alguma estratégia) que foram usados pelas crianças-participantes. Destaco que nem sempre haverá relação entre os processos dispostos nas colunas no plano horizontal: a Simplificação da Consoante Final aparece na mesma linha horizontal nos três grupos de processos; a Simplificação do /r/ só aparece em dois; e a Troca Vocálica aparece no último grupo apenas.

Quadro 102 – Síntese dos processos e estratégias coincidentes e os exclusivos do contexto inglês-LNN

| Categorias | Processos e estratégias coincidentes | | | Processos coincidentes e estratégias exclusivas do contexto inglês-LNN | | Processos e estratégias exclusivos do contexto inglês-LNN | |
|-------------------|---|----------------------|--------------------------|--|----------------------|---|-----------------------|
| | Processo | Estratégia observada | Estratégia não observada | Processo | Estratégia observada | Processo | Estratégia observada |
| Substituição | OCCLUSIVIZAÇÃO | | | | | <u>SIMPLIFICAÇÃO DAS LATERAIS</u> (/l/ e /ʎ/) | Elisão |
| | GLOTALIZAÇÃO | | | | | | Semivocalização |
| | ENSURDECIMENTO | | | | | | Palatalização |
| | ANTERIORIZAÇÃO | | | | | | |
| | SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ /x/ (PB) e [ɹ] (ING) | Elisão | | SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ /x/ (PB) e [ɹ] (ING) | SFG | <u>SIMPLIFICAÇÃO DE OCLUSIVAS</u> | Palatalização |
| | | Semivocalização | | | | | <u>TROCA VOCÁLICA</u> |
| | | | Lateralização | | <i>Flapping</i> | <u>POSTERIORIZAÇÃO</u> | |
| | | | Metátese | | | <u>AFRICAÇÃO</u> | |
| | CONFUSÃO DAS FRICATIVAS | | Palatalização | | | | |
| | | Despalatalização | | | | | |
| | CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS (/r/ e /l/) | | Elisão | CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS (/r/ e /l/) | <i>Flapping</i> | <u>SIMPLIFICAÇÃO DAS LÍQUIDAS</u> (/r/ e /l/) | Palatalização |
| | | | Semivocalização | | | | |
| Lateralização | | | | | | | |
| Mo difi cada ores | SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL | Elisão | | | <u>EPÊNTESE</u> | Inicial absoluta | |
| | | Silabificação | | | | IP | |

| | | | | | | |
|--|-----------------|-------------------------------|--|---------------------|---|-----------------|
| | | Migração | | | <u>SIMPLIFICAÇÃO DOS DITONGOS</u> | Elisão |
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | Elisão | | SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | Semivocalização | <u>SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE INICIAL</u> | Elisão |
| | Confusão | | | <u>Nasalização</u> | | Semivocalização |
| | Metátese | | | <u>Epêntese</u> | | |
| | | Migração | | <u>SFG</u> | <u>SIMPLIFICAÇÃO DA VOGAL TÔNICA</u> | Elisão |
| | | Coalescência | | <i>Flapping</i> | | |
| | | | | Lateralização | | |
| | | | | <u>Glotalização</u> | | |
| | | <u>Oclusivização</u> | | | | |
| | | <u>Substituição por Nasal</u> | | | | |
| SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS | Elisão | | SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS C+l/ç e outros clusters (ING) | <i>Flapping</i> | | |
| | Silabificação | | | | | |
| | Semivocalização | | | | | |
| | Confusão | | | <u>Epêntese</u> | | |
| | Metátese | | | | | |
| | | Migração | | | | |
| PERMUTAÇÃO | | Consonantal | | | | |
| | | Vocálica | | | | |
| | Pré-tônica | | | | | |

| | ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS | Pós-tônica | | ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS | | | |
|------------------------------|------------------------------|-------------------------|--|---------------------------------|---|--|--|
| Sensíveis ao Contexto | ASSIMILAÇÃO | Harmonia Consonantal | | ASSIMILAÇÃO | <u>Harmonia:</u> <u>Ensurdecimento</u> <u>Vozeamento</u> <u>Nasalização</u> <u>Desnasalização</u> | | |
| | | Harmonia Vocálica | | | | | |
| | REDUPLICAÇÃO | | | REDUPLICAÇÃO | <u>De monossílabos</u> | | |

Nota: Distribuição de processos a partir da categorização de Teixeira (2011, 2015, 2020). Na discussão do Quadro 1B, o processo de Confusão/Simplificação das Líquidas é tratado de forma hifenizada. Aqui, foi separado para adequação ao quadro

O Quadro 102 apresenta todos os processos fonológicos característicos do PB-LN (de acordo com Teixeira, 2011, 2015, 2020) e que foram encontrados no corpo dos dados do inglês-LNN. Como informado antecipadamente, a classificação de Teixeira foi usada como referência para a análise: os processos de desenvolvimento do PB-LN das crianças serviram de base para a correlação dos processos do inglês-LNN que estavam desenvolvendo. Vimos que os processos característicos do inglês-LN (classificados por Ingram, 1981, 1986, 1989[1976]) são contemplados na classificação de Teixeira, guardando algumas especificidades. Um exemplo é a Semivocalização. Ingram a classifica como um processo que afeta as líquidas. Teixeira, por sua vez, a classifica como uma estratégia de implementação do processo que ela identificou como Confusão das Líquidas. Na classificação da autora, tal processo é implementado pela Semivocalização e também pela Elisão; nos dados, outra estratégia foi observada: o *Flapping*.

No Quadro 102, aparecem 14 processos dos 15 classificados por Teixeira (2011, 2015, 2020): apenas o de Confusão das Laterais não foi observado nos dados. Entre esses 14 processos característicos do PB, aparecem estratégias implementacionais não observadas na fala das crianças, como mostra a coluna ‘Estratégia não observada’ no grupo de ‘Processos e estratégias coincidentes’. Em contrapartida, foram registradas estratégias exclusivas do ambiente dos dados na implementação de alguns processos, como: a *SFG* e o *Flapping* na implementação da Simplificação do /r/; o *Flapping* na implementação da Confusão das Líquidas; a Semivocalização, a *Nasalização*, a *Epêntese*, a *SFG*, o *Flapping*, a Lateralização, a Glotalização, a Oclusivização e a *Substituição por Nasal* na implementação da Simplificação da Consoante Final; o *Flapping* e a *Epêntese* na implementação da Simplificação dos Encontros Consonantais; a *Harmonia* por Ensurdecimento, *por Vozeamento*, *por Nasalização* e *por Desnasalização* na implementação da Assimilação¹³².

Destaco que a Vocalização (classificada por Ingram como um processo) afeta as consoantes silábicas – um processo típico e comum no inglês e que não foi observado nos dados.

A Reduplicação é classificada por Ingram como um processo da estrutura da sílaba. Teixeira, por sua vez, a trata dentro da categoria dos Sensíveis ao Contexto, juntamente com a Assimilação (que é considerado por Ingram uma categoria). O que mais chamou a atenção no contexto dos dados foi o fato de a Reduplicação ter ocorrido não somente com dissílabas (como registram os estudos do PB-LN e do inglês-LN) mas também com monossílabas (*glue* [gu'gu]).

Os processos exclusivos do contexto de desenvolvimento do inglês-LNN simplificaram

¹³² Estratégias e processos que tenham ocorrido em contextos específicos nos dados, mas que já tenham sido classificados por Teixeira não foram sublinhados, a exemplo da Semivocalização, Lateralização, Glotalização e Oclusivização.

elementos em *onset* simples e complexo e em *offset* simples e complexo. A Simplificação das Laterais foi um dos processos que emergiu no ambiente dos dados. Ele veio dar conta das simplificações da lateral aproximante do inglês em suas duas possibilidades de realização: [l] em *onset* e [ɫ] em *offset*. Pelo fato de a lateral final (*dark L*) ser um elemento desafiador para o aprendiz brasileiro (não foi realizada em qualquer das produções infantis) e que, por conseguinte, é praticamente impositivamente simplificada, optei por considerar todas as suas ocorrências em *offset* – simples e complexo – como Simplificação das Laterais e não como Simplificação da Consoante Final, por uma questão simples: manter todas as simplificações de um elemento reunidas em um único processo, já que não foi observada qualquer realização dessa lateral final velarizada. Foi um processo produtivo que simplificou laterais em *onset* simples – as laterais em *onset* complexo (como segundo elemento de *cluster*) foram analisadas sob a classificação dos processos de Simplificação dos Encontros Consonantais – e em *offset* simples e complexo. Em síntese, a lateral final do inglês [ɫ] foi simplificada na fala infantil na creche.

O processo de Simplificação de Oclusivas foi considerado para dar conta das simplificações de oclusivas no *onset* silábico (absoluto ou interno). Este processo foi implementado por uma única estratégia: a Palatalização. Relembro que palatalizações de oclusivas em coda foram consideradas Simplificação da Consoante Final e elas ocorreram em contexto de Epêntese, antes do apoio vocálico de [ɪ] ou [i].

Apesar de não integrar as categorias de processos do desenvolvimento fonológico típico do PB descritas por Teixeira, e tampouco as de Ingram, a Posteriorização ocorreu, uma única vez, na fala de uma criança da Inf3: [ˈpikow] para *people* /ˈpipəl/.

A Simplificação das Líquidas na classificação de Teixeira envolve a lateral /l/ e o *tap/flap* /ɾ/. Por conta disso, esse processo foi registrado em três posições silábicas (conforme o Quadro 98): *onset* simples, *onset* complexo e *offset* simples. Esse processo foi possível de ser observado nas produções em inglês das crianças porque elas tiveram acesso a formas “flepadas” fornecidas pelos instrutores: a oclusiva /t/ é produzida como [ɾ] em um processo natural de Flapping que caracteriza o inglês (principalmente americano). No *offset* complexo, a lateral [ɫ], que é um elemento possível no inglês, foi tratado em outro grupo de processos: Simplificação das Laterais (como visto há pouco). O elemento rótico *tap/flap* /ɾ/ não ocorre em *clusters* finais no inglês. A outra líquida do inglês (/r/), que pode ser o primeiro elemento de um *cluster* final, não é tratada aqui, e sim como uma Simplificação da Consoante Final. Diferentemente do “*dark L*”, os /r/ ([ɹ]), nas diferentes posições silábicas – e especificamente nas codas –, foram também realizados, não foram sempre simplificados. Por essa razão, os /r/ ([ɹ]) em coda foram tratados

como Simplificação da Consoante Final, por ser um processo abrangente, que afeta diferentes consoantes em coda (inclusive aquelas que tenham sido tratadas em outros processos, como o /r/).

A Epêntese foi amplamente utilizada como uma estratégia para implementar a Simplificação da Consoante Final, logo para simplificar codas silábicas. Para mais, foi utilizada também para simplificar ataques (absolutos) e núcleos silábicos. Nesses casos específicos, a considereei um processo e não uma estratégia; e o referido processo se mostrou produtivo entre as crianças.

Como visto, a Epêntese inicial foi esperada para simplificar encontros consonantais não familiares em *onset*. Essas simplificações de fato ocorreram em *smile*, *snowman*, *spider*, *stop* e *strawberry*, conformando os *clusters* iniciados por /s/ (sm-, sn-, sp-, st-, str) a um padrão familiar no PB: os dois elementos do encontro foram separados e a inserção vocálica formou o padrão VC, onde a C é /S/ (“is.mile”, “is.now” etc.). Em se tratando da Epêntese medial, a inserção da vogal epentética no núcleo silábico formou vários ditongos crescentes. Ela ocorreu em núcleos silábicos em posição inicial, interna à palavra e final. Tal apoio pareceu uma tentativa das crianças de alongar a vogal tônica em palavras como: *cat* [ˈkɛətʰ] (/kæt/), cuja vogal baixa pode dar a impressão de alongamento; *green* [ˈgɹiənə] (/grin/); *sheep* [ˈʃiwpɪ]-[ˈʃiəpɪ]-[ˈʃiəp] (/ʃip/) e *shoes* [ˈʃujs] (/ʃuz/), cuja vogal é tipicamente longa, e *horse* [ˈhɔəɪs] (/hɔrs/), seguida do /r/ ([ɹ]). Apesar disso, elas também produziram Epêntese ao lado de vogais médias que, em princípio, não representavam dificuldade, como em: *orange* [ˈɔwɪɛʒ] (/ˈɔrɪndʒ/) e *bunny* [ˈbʷʌnə]-[ˈboəni] (/ˈbʌni/). Somado a isso, crianças inseriram vogais após ditongos finais (*cow* [ˈkawo], *okay* [ɔˈkejə]), entre outras ocorrências que geraram surpresa. Além dessas, destaque também as epênteses antes da fricativa final /S/ em *shoes* [ˈʃujs] e *yes* [iˈɛjs], seguindo padrões do PB-LN do ambiente: arroz [aˈɣoyS], fez [ˈfeyS]. Essas produções revelam a influência que as línguas estavam exercendo mutuamente. Na mesma tendência, a produção [sejks] para *six* mostra que as crianças mesclaram as duas línguas – justamente por estarem em constante interação – e isso foi evidenciado em seu repertório.

Os três últimos processos da categoria Modificadores Estruturais, a Simplificação dos Ditongos, a Simplificação da Consoante Inicial e a Simplificação da Vogal Tônica foram, da mesma forma, inesperados. Isso pelo fato de crianças na mesma janela de tempo simplificarem elementos, em princípio, já adquiridos naquela faixa de idade. Tais simplificações aconteceram com [k] (realizada em *cat* e *cow*, mas simplificada em *carrot* [ˈɛ:wətʰ]) e [h] (simplificada em *hands* [ˈɛənd] e *hello* [eˈlow], mas realizada em outros registros idênticos). Essas ocorrências reforçam a noção de não linearidade, dinamismo e diversidade no desenvolvimento da LNN.

De modo geral, as coincidências e diferenças entre os processos fonológicos empregados revelam, por um lado, a natureza abrangente desses processos e, por outro, a sua natureza específica. Quando me refiro à abrangência, estou considerando três aspectos:

(1) processos típicos dentro de uma faixa de idade – os 5;0 – em que o sistema fonológico está desenvolvido (no PB-LN) ou a maioria dos sons está (no inglês-LN). Aos 5;0, nativas do inglês com desenvolvimento sem atipicidades já adquiriram obstruintes (plosivas, fricativas e africadas) e soantes (nasais, líquidas e vogais), todos os clusters iniciados por plosivas e a maioria dos iniciados por fricativas (f+líquida e s+nasal/oclusiva);

(2) processos que ocorrem tanto no desenvolvimento fonológico de nativos do inglês como no de nativos do PB (além do de nativos de outros idiomas), como a Oclusivização de fricativas, a Simplificação do /r/, a Simplificação dos Encontros Consonantais e a Simplificação da Consoante Final¹³³;

(3) padrões silábicos difíceis – como o formado por encontro consonantal+V (*onset* complexo) – que são simplificados em todas as línguas naturais e no inglês como LNN (ver Ingram, 1989[1976], p. 32), por um maior ou menor período, e os que são formados por consoantes em coda:

padrão CCV - simplificado pelo apagamento ou substituição do elemento difícil;

padrão CVC - simplificado ao ser conformado ao padrão CV pelo apagamento da consoante final (até 3;0), como ocorre no inglês-LN (Ingram, 1989[1976]).

As crianças da pesquisa apagaram um dos elementos de *clusters* iniciais – *black* ['bak] (/blæk/), *frog* ['fɒg] (/fræg/) – e apagaram a consoante final em padrões CVC (*four* /fɔr/), CVCC (*horse* /hɔrs/), CCVC (*green* /grin/), CVSC (*five* /faɪv/) e VSC (*ear* /ɪər/).

Quando me refiro à especificidade, considero a exclusividade das ocorrências motivadas pelo sistema fonético-fonológico do falante e da nova língua sendo desenvolvida – neste caso específico nativo do PB-LN desenvolvendo o inglês-LNN – e, portanto, sendo guiado por esses sistemas.

Retomando a simplificação de padrões silábicos difíceis do item (3), há uma especificidade no contexto inglês-LNN das crianças da pesquisa (nas duas janelas de tempo), que simplificaram várias consoantes em coda não permitidas no PB. Assim, a sílaba difícil (CVC) foi simplificada não somente pela mesma estratégia de Elisão da consoante final (como ocorre no inglês-LN) mas também pela estratégia de epêntese:

padrão CVC - simplificado ao ser conformado ao padrão CV.CV por Epêntese vocálica.

Como se vê, a Epêntese final, que conforma padrões CV característicos do PB-LN das crianças, caracteriza as simplificações de consoantes finais do inglês-LNN no contexto dos

¹³³ Crianças entre 0;10 e 1;10 apresentam tendência a apagar a consoante final, especialmente de sílabas CVC. As consoantes finais passam a ser marcadas a partir dos 3;0 (Ingram, 1989[1976]).

dados.

A simplificação do /r/ ([ɹ]) do inglês – em *onset* (absoluto e interno) – não ocorreu por meio da Lateralização: nenhuma criança produziu “[lɛd]” ou algo parecido. Porém o /r/ ([ɹ]) em outro contexto silábico foi lateralizado. Isso aconteceu quando o elemento apareceu na coda da sílaba (interna e absoluta), em *offset* simples, como em *orange* [ˈɔləndʒ], e em *offset* complexo (primeiro elemento do *cluster*), como em *bird* [ˈbɪd]. O contexto final favoreceu a Lateralização do [ɹ], mas não o contexto inicial.

A forma como as crianças-participantes simplificaram o inglês-LNN no ambiente da creche está intimamente relacionada ao sistema do PB-LN. Piper (1987) fala dos processos exclusivos do inglês-LNN considerando que eles podem estar relacionados ou não à LN do aprendiz. Assim como as crianças-aprendizes do inglês no estudo de Piper, as crianças-aprendizes neste estudo realizaram simplificações fonológicas e estavam, sim, balizadas pela fonologia de sua LN e do inglês-LNN. Piper (1984a, 1984b, 1987), lastreada pelo trabalho de Ingram, de 1976, justifica as diferenças nas simplificações da nova língua de formas diferentes, por parte das crianças não nativas, por conta da experiência linguística prévia – ela tem em mente crianças desenvolvendo a LNN em idade superior à das nativas desenvolvendo sua LN. Eu estou considerando a ‘experiência linguística dupla’: de crianças passando por uma experiência linguística nova paralelamente à primeira. Isto posto, entendo que as crianças-participantes estão lidando com um sistema único bilíngue que não é exatamente igual ao da LN nem totalmente diferente.

Os processos de simplificação que se assemelham e se diferenciam, mostrados no último quadro (Quadro 102), revelam que aquela posição (iii) de Piper (1987) diz respeito a um fenômeno que é inegável no contexto do inglês-LNN nesta pesquisa. Retomando o questionamento que ela faz ao constatar que a Simplificação dos Encontros Consonantais (típica em contexto nativo) não acontece com a frequência esperada, sendo, em contraste, superada pela Simplificação da Consoante Final, afirmo que o volume de produções é guiado pelos dois sistemas em interação. Assim, Simplificações de Encontros Consonantais não ocorrem com tanta frequência no contexto desta pesquisa porque se trata do inglês-LNN de nativos do PB – uma língua rica em encontros consonantais que podem começar a aparecer antes dos 3;0. Da mesma forma, a Simplificação da Consoante Final é frequente não porque o contexto é do inglês-LNN, mas porque ele está sendo desenvolvido por crianças cuja LN só permite codas com um número significativamente menor de consoantes (comparado ao sistema do inglês) e, por conta disso, tantas consoantes finais do inglês são simplificadas, principalmente por Epêntese.

Norteada pela ótica complexa e dinâmica, vejo o resultado de duas línguas em interação nos dados de fala das crianças da pesquisa.

Ficou evidente que nas duas janelas de tempo ocorreram simplificações e realizações de quase todas as consoantes presentes nas palavras que compunham o vocabulário estudado. Isso ficou mais marcado no *onset* simples. Dentre esses elementos, a consoante interdental /θ/ (que aparece em *onset* somente em *three* /θri/) ocorreu nas duas Infâncias, porém em contextos distintos: em *onset* simples ([θi]), foi registrada na Inf2 (como resultado da simplificação do *cluster* /θr-); em *onset* complexo, nos *clusters* [θɹ-, θr-], foi registrada somente na Inf3. Esse fato mostra a viabilidade produtiva das duas janelas de tempo, com crianças em ambas as faixas etárias produzindo e simplificando um mesmo som. Falando dos encontros consonantais, observou-se que alguns foram realizados na Inf2, mas não na Inf3 e vice-versa: [pɹ-] e [kl-] foram registrados somente na Inf2, enquanto [θr-] e [θɹ-] ficaram restritos à Inf3.

Dentre os *clusters* de três elementos presentes no inventário fonético-fonológico do inglês, /str-/ é o único que aparece em meio ao vocabulário estudado, na palavra *strawberry*. Esse encontro, todavia, foi realizado com simplificação por *Flapping* ([str-]), resultando em [strɔ'bɛɹɪ] (Inf3). Além desse, crianças da Inf2 realizaram dois *clusters* não permitidos no inglês: [blɹ-] ao invés de [bl-], na produção ['blru] para *blue* e [sθɹ-] ao invés de [θɹ-], na produção ['sθɹɪ] para *three*.

Em se tratando do *offset*, entre as consoantes que ocupam tal posição, somente a plosiva /b/, as fricativas /ð, ʒ/, as africadas /tʃ, dʒ/ e a nasal /ŋ/ não compunham as palavras trabalhadas. Ainda assim, [ʒ, tʃ, dʒ] foram registradas nos dados como resultado de estratégias de simplificação. Das consoantes em *offset*, /t/ foi a única a não ser realizada pelas crianças, tendo sido simplificada todas as vezes em que apareceu como elemento final (interno ou absoluto) em palavras do estudo. Foi sempre elidida ou semivocalizada, como em *wolf* ['wɒf] e *celery* ['sewɪ].

Essas realizações mostram a capacidade articulatória nas duas janelas; apesar de não haver acurácia em algumas, as combinações sonoras em *onset* e *offset* ocupam a mente das crianças-participantes ao nível complexo de até três elementos. Como a gramática nativa das crianças-participantes estava em formação (como visto na Seção 3), ela estava menos entrincheirada. Ela estava mais permeável e, conseqüentemente, mais suscetível às influências da LNN. Isso fez com que consoantes e vogais típicas do inglês fossem realizadas, ainda que muitas simplificações tenham ocorrido.

Por fim, foi possível identificar, analisar e exemplificar os processos de simplificação fonológica, assim como as estratégias de implementação, que marcaram as produções em

inglês-LNN das crianças nativas do PB-LN no ambiente da geração dos dados para esta tese.

8 CONCLUSÃO

A conclusão desta tese sintetiza os achados do estudo empírico desenvolvido. Desde a **Introdução** deste trabalho, passando pelas quatro seções de embasamento teórico, até a seção do **Percorso metodológico da pesquisa**, busquei explicitar o caminho percorrido até chegar a este momento final. Toda a análise segue um percurso esclarecedor dos aspectos que caracterizam o processo de desenvolvimento fonético-fonológico do inglês-LNN pelas crianças nativas do PB que participaram da pesquisa.

Ainda que lastreada pela Teoria da Complexidade, que reconhece a multiplicidade e diversidade dos aspectos envolvidos no desenvolvimento de línguas, especificamente de uma LNN, compreendo a impossibilidade de “dar conta de tudo”. Por essa razão, recortes foram encarados diante das limitações de tempo como uma decisão necessária. Mesmo tendo centrado meu foco de análise nos aspectos fonético-fonológicos do desenvolvimento do inglês-LNN, todos os outros (de natureza linguística e extralinguística) estiveram presentes e atuando de maneira inter-relacionada.

A iniciativa de realizar um estudo empírico para descrever o processo de desenvolvimento fonético-fonológico do inglês-LNN de crianças em contexto do PB-LN levou à consideração de hipóteses que giram em torno da interação constante entre as duas línguas presentes no ambiente de uso. Tendo em mente que duas línguas estavam presentes na creche, levantou-se a hipótese de que as crianças as mesclariam no âmbito fonético-fonológico (além de outros) durante a interação no contexto dos dados devido ao processamento dos dois sistemas linguísticos disponíveis no ambiente. De fato, essa influência mútua emergiu nas produções em inglês das crianças, revelando, entre outras, transferências no âmbito fonético-fonológico. Duas dessas produções são lembradas aqui: *elephant* ['ɛləfəntʃ] (/ 'ɛləfənt/), com tonicidade na primeira sílaba (como no inglês), e palatalização final com epêntese (como no PB); e *giraffe* [ʒɪ'ɹɑf] (/dʒɪ'ræf/), com a fricativa [ʒ] no início da palavra (como no PB) e a marcação da fricativa na coda final absoluta (como no inglês).

Ao desenvolver uma LNN, o aprendiz é envolvido em um processo que lhe possibilitará ter acesso não somente a um novo inventário fonético-fonológico mas também a uma nova estrutura silábica. A realização significativa de Epênteses vocálicas em *onset* e *offset* silábicos é um exemplo nos dados. Ela registra o padrão VC que emerge antes de encontros consonantais estranhos ao PB, como o /s/+C, no ambiente em que coexiste com o inglês; e também a recorrência do padrão CV na produção de palavras com consoantes – principalmente oclusivas – em coda. Há quem afirme que essa diferença na estrutura das sílabas seja a principal causa da

ocorrência de processos de simplificação fonológica que envolvam a redução e a epêntese vocálicas. Eu digo que ela influencia todos os processos fonológicos ou pelo menos suas estratégias implementacionais, já que a ausência ou ocorrência de um som no lugar do outro é determinada pelo que é permitido na língua.

Por se tratar das duas línguas sendo usadas e sendo desenvolvidas pelas crianças no ambiente dos dados, elas se influenciaram no nível dos sons fazendo emergir produções como: [sejks] para *six* /sɪks/ e [dʒi'rafwa] para *giraffe* /dʒi'ræf/. Essas produções mostram que há outras influências mútuas além das simplificações no âmbito fonético-fonológico. Nessa interação constante entre o inglês-LNN e o PB-LN sendo desenvolvidos, as produções em inglês das crianças apresentaram, como era esperado, simplificações fonético-fonológicas assim como ocorre no desenvolvimento de uma LN, seja ela o PB, a língua dominante, ou o inglês, a nova língua introduzida no ambiente. Retomando a concepção de emergência discutida na Seção 2, vemos aí a formação de novas estruturas a partir da combinação dos dois subsistemas na mente bilíngue.

A implementação dos objetivos possibilitou constatar as hipóteses e compreender o processo de desenvolvimento fonético-fonológico do inglês-LNN, exclusivamente em sua modalidade oral, pelas crianças da Creche Bem-Querer/UESB, nas faixas etárias estudadas. As influências mútuas (pelas ocorrências de transferência no nível fonético-fonológico) entre o inglês-LNN e o PB-LN ocorreram durante as duas janelas de desenvolvimento linguístico: a Inf2 e a Inf3. Ocorreram simplificações semelhantes nas duas janelas; na verdade, a maioria dos processos de simplificação foi empregada nas duas Infâncias: Simplificação do /r/, Simplificação das Laterais, Simplificação de Oclusivas, Troca Vocálica, Simplificação da Semivogal, Simplificação da Consoante Final, Simplificação dos Encontros Consonantais são alguns dos exemplos.

Considereei, de modo geral, as simplificações que ocorreram mais em uma janela do que na outra relacionadas à maturidade e experiência de uso das crianças com as formas em inglês. No caso dos processos, trocas vocálicas aleatórias em, e após, *onset* complexo aconteceram de forma mais expressiva na Inf2. Em algumas palavras, como *black*, *blue* e *walk*, a Troca Vocálica sequer chegou a acontecer. A Simplificação da Consoante Final em *offset* simples e complexo por Elisão gerou produções na Inf2 que não se registraram na Inf3, como: *giraffe* [dʒi'ja:] (/dʒi'ræf/), *jump* ['dʒʌmɪ]-['dʒomɪ] (/dʒʌmp/) e *oops* ['uɪ] (/ups/). Porém houve também simplificações na Inf3 que não se registraram na Inf2 (como a Oclusivização em *onset* e *offset* simples, a Anteriorização em *offset* simples, algumas Trocas Vocálicas, a Simplificação da Semivogal pré-tônica por Elisão ['ɛlow] e, de forma expressiva, a Epêntese em núcleos

silábicos), não sendo considerado o critério exclusivo da maturidade para isso, mas sim outros como a simples não ocorrência. A Confusão das Líquidas por *Flapping* é um exemplo que foi registrado na Inf3 e não na Inf2, sendo que o *tap/flap* [ɾ] já era uma consoante produzida na Inf2 em posição inicial na sílaba.

A não vinculação da maturidade ao que foi e ao que não foi simplificado se confirma com as produções dos *clusters* com a líquida [ɹ]. O desenvolvimento de uma língua em um contexto semiformal como o desta pesquisa, que conduziu à produção oral em inglês (por meio de atividades controladas), mas que também considerou/captou/registrou todas as produções espontâneas nessa língua, trouxe surpresas e não linearidade. O fato de *farm*, na Inf3, ter sido registrada como ocorrência de Simplificação da Consoante Final e Epêntese não significa que nenhuma criança naquela janela de tempo fosse capaz de produzir o encontro final /-rm/. Isso mostra que a geração de dados no contexto não nativo de línguas demanda tolerância à não regularidade de registros e, principalmente, ao dado que foi produzido em um ambiente flexível onde a obrigatoriedade da produção não foi exigida. As crianças foram estimuladas, sim, a falarem usando a nova língua, contudo sem pressão, sem delimitação de tempo ou obrigação.

Ainda referente a essa imprevisibilidade, a Elisão das Sílabas Fracas em *onset* simples, por exemplo, não ocorreu na Inf3 para a palavra *okay* (que foi produzida por crianças da Inf2 como ['kej]-['k^hej]), mas para a palavra *hello* (['low]) sim. Poder-se-ia esperar que essas simplificações não ocorressem mais na Inf3, mas não foi o que, de fato, aconteceu.

As produções em inglês das crianças-participantes foram descritas em termos fonético-fonológicos; as transcrições dessas produções revelam as combinações de sons vocálicos e consonantais possíveis às crianças-participantes. Suas produções apresentaram as simplificações que naturalmente marcam a fala infantil, mas também realizações sem qualquer estratégia para viabilizar sua produção. Além das transcrições revelarem a capacidade articulatória das crianças, elas evidenciam os padrões silábicos que marcam a sua fala – as combinações de sons viáveis em posição inicial absoluta e interna e em posição final absoluta e interna.

Ao identificar os processos de simplificação fonológica presentes nas produções das crianças-participantes, procedeu-se a sua análise individual e as simplificações empregadas na produção de cada palavra em inglês produzida pelas crianças (com transcrição registrada) foram classificadas seguindo a categorização escolhida como modelo. Portanto os objetivos específicos foram alcançados.

As simplificações fonológicas, que se confirmaram na forma de processos fonológicos, aparecem no Quadro 102. Esse quadro apresentou todos os processos e suas estratégias

implementacionais, a partir da classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020), realizados pelas crianças-participantes. Os processos foram distribuídos em três grupos, baseados na categorização de Teixeira, que dizem respeito a: (a) processos e estratégias coincidentes com os já categorizados pela autora; (b) processos coincidentes, mas implementados por estratégias exclusivas do contexto dos dados; e (c) processos e estratégias exclusivos do contexto dos dados. Desde o princípio da pesquisa, que culminou na escrita desta tese, o interesse sobre os processos fonológicos na fala das crianças na creche girou em torno da identificação daqueles que caracterizam o desenvolvimento do inglês-LN, do PB-LN e os que são exclusivos do contexto dos dados do inglês-LNN, os quais foram sinalizados ao final da Seção 6: **Percorso metodológico da pesquisa.**

Como informado desde a discussão teórica, a classificação de processos usada como referência para esta análise é a de Teixeira (2011, 2015, 2020). Pelo fato de haver algumas diferenças entre as categorias e alguns processos nelas distribuídos, para a compatibilização dos processos já descritos e os que foram registrados nos dados, eles serão apresentados em listagem (fora das três categorias) a seguir. O Quadro 103 traz todos os processos de simplificação fonológica discutidos nesta tese separados nos quatro grupos levados em consideração: o do PB-LN, o do inglês-LN, o do inglês-LNN a partir de Piper (1984a, 1984b, 1987) e o do inglês-LNN do contexto dos dados da pesquisa.

Quadro 103 – Processos característicos de cada contexto de desenvolvimento fonético-fonológico

| PB-LN (Teixeira) | | inglês-LN (Ingram) | inglês-LNN (Piper) | inglês-LNN (dados) | |
|--|------------------------|-------------------------------------|---|--|-----------------|
| OCCLUSIVIZAÇÃO | | OCCLUSIVIZAÇÃO | OCCLUSIVIZAÇÃO | OCCLUSIVIZAÇÃO | |
| GLOTALIZAÇÃO | | - | - | GLOTALIZAÇÃO | |
| ENSURDECIMENTO | | ENSURDECIMENTO/ VOZEAMENTO | ENSURDECIMENTO (fricativas em coda absoluta) | ENSURDECIMENTO | |
| ANTERIORIZAÇÃO | | ANTERIORIZAÇÃO | ANTERIORIZAÇÃO | ANTERIORIZAÇÃO | |
| SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ /x/ (PB) e /ɹ/ (ING) | ELISÃO | - | - | SIMPLIFICAÇÃO DO /r/ /x/ (PB) e /ɹ/ (ING) | ELISÃO |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | | | | SEMIVOCALIZAÇÃO |
| | LATERALIZAÇÃO | | | | SFG |
| | METÁTESE | | | | FLAPPING |
| CONFUSÃO DAS LATERAIS | ALVEOLARIZAÇÃO | - | - | - | |
| | PALATALIZAÇÃO | - | - | - | |
| CONFUSÃO DAS FRICATIVAS | PALATALIZAÇÃO | - | - | CONFUSÃO DAS FRICATIVAS | - |
| | DESPALATALIZAÇÃO | - | - | DESPALATALIZAÇÃO | |
| CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS (/r/ e /l/) | ELISÃO | - | - | CONFUSÃO DAS LÍQUIDAS (/r/ e /l/) | LATERALIZAÇÃO |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | - | - | | FLAPPING |
| | LATERALIZAÇÃO | - | - | | |
| - | - | - | - | SIMPLIFICAÇÃO DAS LATERAIS (/l/ e /r/) | ELISÃO |
| - | - | - | - | SIMPLIFICAÇÃO DE OCCLUSIVAS | SEMIVOCALIZAÇÃO |
| | | | | TROCA VOCÁLICA | PALATALIZAÇÃO |
| | | | | POSTERIORIZAÇÃO | |
| - | - | - | - | AFRICACÃO | |
| - | - | - | - | SIMPLIFICAÇÃO DAS LÍQUIDAS (/r/ e /l/) | PALATALIZAÇÃO |
| SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL | ELISÃO | - | - | SIMPLIFICAÇÃO DA SEMIVOGAL | ELISÃO |
| | SILABIFICAÇÃO | - | - | | SILABIFICAÇÃO |
| | MIGRAÇÃO | - | - | | - |
| SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | ELISÃO | APAGAMENTO DAS CONSOANTES FINAIS | APAGAMENTO DAS CONSOANTES FINAIS | SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE FINAL | ELISÃO |
| | CONFUSÃO | | | | CONFUSÃO |
| | METÁTESE | | | | METÁTESE |
| | MIGRAÇÃO | | | | - |
| | COALESCÊNCIA | | | | - |
| | | | | | SEMIVOCALIZAÇÃO |
| SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS | ELISÃO | REDUÇÃO DO ENCONTRO CONSONANTAL | REDUÇÃO DO ENCONTRO CONSONANTAL | SIMPLIFICAÇÃO DOS ENCONTROS CONSONANTAIS | NASALIZAÇÃO |
| | SILABIFICAÇÃO | | | | EPÊNTESE |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | | | | SFG |
| | CONFUSÃO | | | | FLAPPING |
| | METÁTESE | | | | LATERALIZAÇÃO |
| | MIGRAÇÃO | | | | GLOTALIZAÇÃO |
| | OCCLUSIVIZAÇÃO | | | | |
| | SUBSTITUIÇÃO POR NASAL | | | | |
| | ELISÃO | | | | |
| | SILABIFICAÇÃO | | | | |
| | SEMIVOCALIZAÇÃO | | | | |
| | CONFUSÃO | | | | |
| | METÁTESE | | | | |
| | - | | | | |
| | FLAPPING | | | | |
| | EPÊNTESE | | | | |

| PB-LN (Teixeira) | | inglês-LN (Ingram) | inglês-LNN (Piper) | inglês-LNN (dados) | |
|---------------------------|----------------------|--|---|------------------------------------|---|
| PERMUTAÇÃO | CONSONANTAL | - | - | - | - |
| | VOCÁLICA | - | - | - | - |
| ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS | PRÉ-TÔNICA | APAGAMENTO DAS SÍLABAS FRACAS | APAGAMENTO DAS SÍLABAS FRACAS (raro) | ELISÃO DAS SÍLABAS FRACAS | PRÉ-TÔNICA |
| | PÓS-TÔNICA | | | | PÓS-TÔNICA |
| | | | | EPÊNTESE | INICIAL ABSOLUTA |
| | | | | SIMPLIFICAÇÃO DOS DITONGOS | IP |
| | | APAGAMENTO DA CONSOANTE INICIAL | - | SIMPLIFICAÇÃO DA CONSOANTE INICIAL | ELISÃO |
| | | | | SIMPLIFICAÇÃO DA VOGAL TÔNICA | SEMIVOCALIZAÇÃO |
| ASSIMILAÇÃO | HARMONIA CONSONANTAL | HARMONIZAÇÃO CONSONANTAL ASSIMILAÇÃO VOCÁLICA | HARMONIZAÇÃO CONSONANTAL (raro) - (não registrada) | ASSIMILAÇÃO | HARMONIA CONSONANTAL: ENSURDECIMENTO |
| | HARMONIA VOCÁLICA | | | | VOZEAMENTO NASALIZAÇÃO DESNASALIZAÇÃO |
| REDUPLICAÇÃO | | REDUPLICAÇÃO | - | REDUPLICAÇÃO | HARMONIA VOCÁLICA DE MONOSSÍLABOS |
| | | SEMIVOCALIZAÇÃO (das líquidas) | SEMIVOCALIZAÇÃO (das líquidas) | * | |
| | | VOCALIZAÇÃO | - | - | |
| | | NEUTRALIZAÇÃO DA VOGAL | - | - | |
| | | - | VOZEAMENTO (pouco) | ** | |

Fonte: Elaboração da autora.

* A Semivocalização aconteceu como estratégia implementacional em diversos processos no contexto dos dados.

** O Vozeamento aconteceu como estratégia para a Assimilação.

Esse último quadro revela os processos que ocorrem na LN das crianças-participantes (o PB), os que ocorrem no inglês em contexto nativo (a língua que estão aprendendo) e os que estão sendo produzidos nessa interface, o inglês-LNN. A visão panorâmica que se tem com o quadro é reveladora dos processos fonológicos típicos de cada contexto.

O /r/, na classificação de Teixeira (2011, 2015, 2020), é simplificado por diferentes estratégias, inclusive a Semivocalização. Na classificação de Ingram (1981, 1986, 1989[1976]), observa-se que a Semivocalização é um processo e ele afeta as Líquidas (/l, r/). Ela foi tratada aqui também como uma estratégia a partir da classificação de Teixeira. Como se vê nos registros de Ingram (1981, 1986, 1989[1976]) e Piper (1984a, 1984b, 1987) para o inglês-LN e inglês-LNN, respectivamente, o /r/ ([ɹ]) é semivocalizado. Nos dados desta tese, esse /r/ é simplificado por meio de quatro estratégias: duas coincidentes com a classificação de Teixeira (Elisão e Semivocalização) e duas exclusivas do contexto dos dados (SFG e Flapping); a Lateralização e a Metátese (classificadas por Teixeira) não foram observadas nos dados. A Confusão das Líquidas foi um processo observado na simplificação de /l/ e /r/. Dentre as três estratégias apontadas por Teixeira, somente a Lateralização foi empregada, juntamente com o Flapping, que foi exclusivo do contexto dos dados. A Elisão e a Semivocalização não foram empregadas para simplificar /l, r/.

A Simplificação da Semivogal, no contexto dos dados, não foi implementada por Migração, sendo implementada pelas duas outras estratégias classificadas por Teixeira: Elisão e Silabificação. A Simplificação da Consoante Final é um processo recorrente tanto em contexto nativo quanto não nativo. Crianças nativas do PB e do inglês simplificam a consoante final e crianças aprendendo o inglês-LNN também simplificam consoantes nessa posição. Teixeira classificou cinco estratégias para simplificar a consoante nessa posição: Elisão, Confusão, Metátese, Migração e Coalescência; somente as duas últimas não foram observadas nos dados. Somadas às estratégias que foram observadas, registraram-se também na fala das crianças da pesquisa: Semivocalização, Nasalização, Epêntese, SFG, Flapping, Lateralização, Glotalização, Oclusivização, Substituição por Nasal.

O fato marcante é: as crianças simplificaram as consoantes finais, principalmente aquelas que não ocorrem nessa posição no PB. Elas inseriram uma vogal epentética após [d], contudo produziram o encontro consonantal final [-nd] em *around* ['awnd] e [-ɹd] em *bird* ['bɪɹd] – além de também simplificá-las com apagamentos e apoios vocálicos. Crianças na mesma janela de tempo simplificaram e realizaram unidades idênticas.

A Reduplicação não foi registrada entre os dados de Piper muito provavelmente pela maturidade do grupo por ela estudado (4;6-5;2). As crianças desta pesquisa apresentaram

poucos registros.

Relacionei o processo de Simplificação das Líquidas (/r/ e /l/) mesmo já tendo registrado a ocorrência do de Confusão das Líquidas por se tratar de processos diferentes. Enquanto este refere-se à troca de uma consoante pela outra, aquele se refere à substituição de uma das líquidas por outra consoante palatal.

A pergunta norteadora da pesquisa que culminou nesta tese – *Como se dá o processo de desenvolvimento fonético-fonológico do inglês-LNN por crianças que se encontram em fase de desenvolvimento do português-LN?* – esteve presente em todo o período de geração e posterior análise dos dados. As crianças do meu estudo desenvolveram o inglês-LNN durante o período de atuação do projeto na creche mesclando-o com seu PB-LN. As duas línguas no ambiente de uso da criança se revelaram em sua fala na interação. As crianças fizeram uso das duas línguas disponíveis – do seu repertório linguístico duplo – para se comunicarem. Esse uso entremesclado do inglês e do português revelou padrões próprios – como as produções próximas do sotaque britânico – e as simplificações fonológicas. Essas simplificações foram esperadas no sentido de que, naturalmente, indivíduos desenvolvendo uma língua a irão simplificar seja ela sua língua nativa ou não nativa. Da mesma forma que crianças nativas do inglês e do PB simplificam sua LN durante seu desenvolvimento fonético-fonológico, crianças nativas do PB desenvolvendo o inglês-LNN também o fazem.

A identificação e a classificação dos processos de simplificação fonológica apresentados no Quadro 103 são a resposta às perguntas 2 e 3, de caráter objetivo e aplicado, que nortearam a pesquisa: *As simplificações que ocorrem durante o desenvolvimento do inglês-LNN são as mesmas que ocorrem durante o desenvolvimento do inglês-LN?* e *Quais processos de simplificação fonológica caracterizam as produções em inglês das crianças-participantes?*

As crianças da pesquisa fizeram uso dos mesmos processos que crianças nativas do inglês fazem (coadunando Piper, 1984a, 1984b, 1987), à exceção da Semivocalização das líquidas (sons que, nos dados, foram simplificados apenas pelas estratégias de Lateralização, *Flapping* e Palatalização) e da Neutralização da Vogal. Enquanto nativas do PB desenvolvendo o inglês-LNN, as crianças produziram todos os processos fonológicos esperados para o desenvolvimento do PB, à exceção da Confusão das Laterais e da Permutação. Ainda que tenha havido coincidência de processos, estratégias distintas foram usadas, como o Quadro 103 revela.

Ocorre uma simplificação no contexto do inglês-LN e inglês-LNN que não papareceu nos dados do desenvolvimento do PB reunidos por Teixeira (2011, 2015, 2020): a Simplificação da Consoante Inicial, que, no inglês, é por apagamento. No ambiente dos dados, consoantes nessa posição foram simplificadas por meio não só da Elisão ([e'low] para *hello* /he'lou/) mas

também por meio da Semivocalização ([^h'wɛwət] para *carrot* /'kærət/).

A diversidade de processos contidos em uma mesma ocorrência tipo atesta o dinamismo do desenvolvimento do inglês-LNN. As ocorrências inesperadas mostram a imprevisibilidade e abertura do sistema da LNN e do seu processo de desenvolvimento. Não busquei produções esperadas pois não determinei o alvo adulto (dos instrutores) como o alcance final – aquele que todas as crianças deveriam atingir após correções e repetições. Valorizei os dados espontâneos. Compreendi que produções inusitadas, curiosas, e até translíngues – que refletiam o processamento das duas línguas em operação na cognição das crianças – deveriam ser as esperadas. Grupos de sons tardios no inglês-LN foram produzidos por crianças-participantes em idade anterior à esperada para o nativo ([-ndʒ] *orange* ['ɔrændʒ], [-nt] *elephant* ['ɛləfənt]), enquanto outros que poderiam ter sido produzidos não o foram. Isso atesta que múltiplos aspectos impactam o desenvolvimento fonético-fonológico de crianças em um contexto bilíngue. Além da maturidade articulatória, este estudo mostrou: as influências mútuas entre as duas línguas, o ambiente onde a interação bilíngue se dá, a atitude dos falantes com relação à nova língua, a disposição do falante e a qualidade das interações. Um exemplo claro foi o da criança olhando fixamente para nós instrutores e realizando (com articulação visível) a nasal final em [ⁿ'fozɛj] (*frozen* /'frozən/), ouvida no ambiente. As produções simplificadas das palavras do inglês-LNN expressam os padrões da fonologia (gramática fonológica) que emergiu do uso do inglês e do português na creche. A fonologia expressa na fala infantil agregou a realização de palavras simplificadas (aspectos físicos) provenientes da interação entre as duas línguas no cérebro bilíngue (cognição) durante seus usos no ambiente dos dados (interação social).

Levar em conta a categorização dos processos no inglês e no PB foi desafiador para que eu chegasse à classificação dos processos registrados nos dados. As diferenças fonológicas em cada uma das línguas trouxeram essa dificuldade uma vez que considerei dois subsistemas linguísticos interagindo no sistema fonético-fonológico bilíngue das crianças. Somente à luz da Complexidade essa correlação é viável. Afinal, é um modelo que enxerga línguas como sistemas abertos e que podem, por conseguinte, receber e transmitir influências: o inglês-LNN e o PB-LN não são sistemas linguísticos fechados, eles se influenciaram em todo o tempo e os registros de produções mostram essa interação.

Ficou evidenciada, a partir dos dados, a noção de uma língua que não existe independentemente de como ela é usada (como discutido na Seção 4). Vimos que, sob a perspectiva do uso, mudanças na língua são explicadas tanto do ponto de vista das produções individuais como das generalizações interlinguísticas; as produções das crianças-participantes

são reveladoras de uma relação interlinguística. A fonologia, e igualmente o léxico, do PB-LN e do inglês-LNN não se separaram.

Aqui finalizo minha atenção sobre a descrição e análise das simplificações fonológicas na produção oral em inglês de crianças em um contexto de desenvolvimento de uma LNN a partir dos dados gerados empiricamente.

Posicionando o olhar de volta no fenômeno macro do desenvolvimento de uma LNN, reafirmo minha visão do sistema bilíngue das minhas crianças, o qual é composto dos subsistemas PB-LN e inglês-LNN. A ocorrência de simplificações que englobam transferências fonético-fonológicas são, de fato, rotineiras no uso da língua pelo indivíduo bilíngue. Essas ocorrências foram e ainda podem ser encaradas como prejudiciais por professores de LNNs mundo afora. O fato é que o contato entre as línguas de um bilíngue é inevitável (é esperado que isso aconteça). A interação entre essas línguas – que provoca a influência mútua entre elas – faz emergir uma gama de fenômenos que são característicos do desenvolvimento do inglês-LNN. Aspectos múltiplos – como a interação – influenciam a produção juntamente com a maturação articulatória individual.

Ancorado pela teoria da complexidade, este trabalho traz evidências de que as línguas nativa e não nativa de um falante não estão separadas no cérebro e que estão em constante interação. A LN e a LNN são agentes entrelaçados por meio do uso, operando dentro de um único repertório linguístico. Por esse motivo, destaco a importância deste estudo para outras áreas da linguística, como a morfologia, por exemplo; para a área da pedagogia do ensino de línguas e, mais especificamente, a do Ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC) e para a área da fonoaudiologia. Isso porque aqui foram apontados aspectos múltiplos que integram o desenvolvimento fonético-fonológico de crianças em um contexto bilíngue, estando incluídos aí tanto os aspectos de natureza linguística quanto os de natureza extra-linguística.

Considerando os aspectos linguísticos e extra-linguísticos, saliento a importância de garantir a gravação dos encontros com as crianças em uma pesquisa dessa natureza. Optei por gerar os dados em meio ao contexto natural de interação das crianças na creche – onde tive que lidar com as conversas paralelas, o choro, as brincadeiras e as distrações. O registro por câmera não necessariamente garantiria ao observador captar todas as produções e reações de todas as crianças no ambiente, mas poderia evitar o descarte de dados. Além do mais, poderia fornecer detalhes das reações das crianças à interação bilíngue e aos materiais e *input* a elas apresentados.

Por fim, registro aqui uma marca da minha postura profissional: sou uma professora de inglês e sempre defenderei a valorização dos dados gerados em sala de aula ou em ambientes afins. Há uma riqueza de dados de uso das LNN ensinadas em nosso país que somente são

possíveis de serem observadas nesses espaços e é o professor quem está ali em primeira mão percebendo, observando, registrando e analisando essa multiplicidade de fenômenos linguísticos. Os dados da sala de aula são preciosos e precisam, de fato, ser valorizados. Ainda que esses professores não estejam munidos de aparatos tecnológicos que lhes permitam registrar dados fonético-fonológicos com riqueza de detalhes finos, ele trata com a língua, ou as línguas, de seus aprendizes.

Esta tese está se concluindo, ainda assim futuras análises poderão ser feitas de simplificações que poderiam ter outras interpretações. A Troca Vocálica identificada na palavra *potato* [pa'tatu] poderia ser vista como uma Assimilação Vocálica; ou a Assimilação Consonantal em ['pip'] para *pig* /'piɔ/ poderia ser um exemplo de Reduplicação, por exemplo. Aspectos relacionados à prosódia poderiam também ser analisados para uma possível identificação de estratégias de simplificação favorecidas por esse recurso da oralidade. Para isso, as simplificações deveriam ser analisadas considerando o agrupamento por padrão entoacional, onde seriam separadas as aplicadas às palavras monossílabas ou às dissílabas etc. Acrescenta-se a essas possíveis análises futuras as Trocas Vocálicas que, nesta tese, eu considerei aleatórias. Um novo olhar poderá revelar padrões nas trocas de uma vogal por outra que caracterizem o desenvolvimento do inglês-LNN por crianças nativas do PB.

Aqui, analisei as planilhas de processos de simplificação fonológica geradas a partir das notas de campo do POACE *Project*. Há outras planilhas provenientes do mesmo conjunto de dados que trazem informações valiosas – como as que introduziram a seção de análise – e que permitem a implementação de novos estudos. Certamente, tomarei o encargo de levar esses estudos adiante pois, afinal, a minha pesquisa não se esgota aqui.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora Cavalcante. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 124 p.
- ALBANO, Eleonora Cavalcante. O “Tear Encantado”, a Complexidade, a Tecnologia Digital e o Pensamento Interdisciplinar sobre a Linguagem. **Remate de Males**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 41-57, jan./jun. 2009.
- ALBANO, Eleonora Cavalcante. **O gesto audível**: fonologia como pragmática. São Paulo: Cortez, 2020. 256 p.
- ALBANO, Eleonora Cavalcante. **O gesto e suas bordas**: Esboço de fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 272 p.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2002[1993].
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **A aquisição das seqüências finais de obstruintes do Inglês (L2) por falantes do Sul do Brasil**: análise via Teoria da Otimidade. Orientador: Leda Bisol. 2008. 336 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A explicitação da Interfonologia no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. *In*: ENCONTRO DO CELSUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal de Santa Maria, 2003. p. 1411-1419.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- AVERY, Peter; EHRLICH, Susan. **Teaching American English Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1992. 254 p.
- BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael W.; ANDERSON, Michael C. **Memory**. 3rd. ed. New York/London: Routledge, 2020. 611 p.
- BAKHTIN, Mikhail (BAJTÍN). **Estética de la creación verbal**. 2. ed. México, Espanha, Argentina e Colômbia: Siglo XXI Ediciones, 2003[1997].
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1988].
- BARBERENA, Luciana da Silva; ROSADO, Isadora Mayer; MORAES, Denis Altieri de Oliveira; BERTI, Larissa Cristina; KESKE-SOARES, Márcia. Ultrassonografia dos movimentos de língua do som /l/ e caracterização por gênero em crianças com desenvolvimento típico e atípico de fala (Ultrasonography of the tongue movements for the /l/ sound and characterization by gender in children with typical and atypical speech development). **Revista CEFAC** (Online), v. 22, n. 1, p. e11218. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/i/2020.v22n1/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BECKNER, Clay; BLYTHE, Richard; BYBEE, Joan; CHRISTIANSEN, Morten H.; CROFT, William; ELLIS, Nick C.; HOLLAND, John; KE, Jinyun; LARSEN-FREEMAN, Diane; SCHOENEMANN, Tom. Language is a Complex Adaptive System: Position Paper. **Language Learning**, Michigan, v. 59, p. 1-26, dec. 2009. Suppl. 1.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral**. Tradução de M^a da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BEST, Catherine T.; TYLER, Michael D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. *In*: BOHN, Ocke-Schwen; MUNRO, Murray. J. (ed.). **Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. cap. 2, p. 13-45.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003[2001]. 288 p.

BIALYSTOK, Ellen. The bilingual adaptation: How Minds Accommodate Experience. **Psychological Bulletin**, v. 143, n. 3, p. 233–262, mar. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5324728/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus I. M.; LUK, Gigi. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends in Cognitive Sciences**, Philadelphia, v. 16, n. 4, p. 240–250, apr. 2012.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London: George Allen&Unwin Ltd., 1933. 566 p.

BORGES NETO, José. Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em lingüística. *In*: BORGES NETO, José. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004. cap. 5, p. 95-115.

BROWN, H. Douglas. **Principals of language learning and teaching**. 3rd. ed. USA, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 410 p.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principals: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco, CA: San Francisco State University, 1995. 668 p.

BUTLER, Yuko G.; HAKUTA, Kenji. Bilingualism and Second Language Acquisition. *In*: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (ed.). **The Handbook of Bilingualism**. 2nd. ed. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006[2004]. cap. 5, p. 114-144.

BYBEE, Joan. From usage to grammar: The mind's response to repetition. **Language**, New York/Washington, v. 82, n. 4, p. 711-733, dec. 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i405614>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BYBEE, Joan. **Língua, uso e cognição**. Tradução: M^a Angélica Furtado da Cunha. Revisão técnica: Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez Editora, 2016. 383 p.

BYBEE, Joan. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 238 p.

BYBEE, Joan. Usage-based grammar and Second Language Acquisition. *In*: ROBINSON,

Peter; ELLIS, Nick C. (ed.). **Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition**. New York/London: Routledge, 2008. cap. 10, p. 216-236.

BYBEE, Joan. Usage-based Phonology. *In*: DARNELL, Michael; MORAVCSIK, Edith; NEWMAYER, Frederick; NOONAN, Michael; WHEATLEY, Kathleen (ed.). **Functionalism and formalism in linguistics**. v. 1: General papers. Amsterdam: John Benjamins, 1999. cap. 9, p. 211-242.

BYBEE, Joan; BECKNER, Clay. Usage-based theory. *In*: HEINE, Bernd; NARROG, Heine (ed.). **The Oxford handbook of linguistic analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2010 [2012 online]. cap. 32, p. 827-855.

BYBEE, Joan; SLOBIN, Dan Isaac. Rules and schemas in the development and use of the English past tense. **Language**, New York/Washington, v. 58, n. 2, p. 265-289, June. 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i217179>. Acesso em: 20 out. 2022.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001[1993/1994]. 127 p.

CÂMARA JR., J. Mattoso. O estruturalismo. **ALFA: revista de Linguística**, São Paulo, v. 11, p. 43-88, jan. 1967 (publicado em 2001). Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3298>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CAMERON, Lynne. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 276 p.

CARIONI, Lília. Aquisição de Segunda Língua: a Teoria de Krashen. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (org.). **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. cap. 3, p. 50-74.

CARMO, Paloma Maraísa Oliveira; BAIA, M^a de Fátima de Almeida. O Fenômeno *Puzzle-Puddle-Pickle* na Perspectiva do Modelo dos Exemplos. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 59, p. 125-148, out. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CELCI-MURCIA, Marianne (ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3rd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. cap.1, p. 3-11.

CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v. 35, n. 1, p. 48-63, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.ugr.es/~fmanjon/A%20Review%20of%20B%20%20F%20%20Skinner%27s%20Verbal%20Behavior%20by%20Noam%20Chomsky.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução de J. A. Meireles e E. P. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

COOK, Vivian J. Competence and Multicompetence. *In*: BROWN, Gillian; MALMKJAER Kirsten; WILLIAMS, John (ed.). **Performance and Competence in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. cap. 3, p. 57-69.

COOK, Vivian J. Evidence for multi-competence. **Language Learning**, Michigan, v. 42, n.

4, p. 557-591, dec. 1992. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14679922/1992/42/4>. Acesso em: 3 maio. 2022.

CORREA, Letícia M^a Sicuro. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. 3 (esp.), p. 339-383, nov. 1999. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/2052>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003[1998]. 275 p.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Pronúncia do Inglês**: para falantes do português brasileiro – os sons. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2005. 155 p.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 212 p.

DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 191 p.

DE BOT, Kees. Dynamic systems theory, lifespan development and language attrition. *In*: KÖPKE, Barbara; SCHMID, Monika S.; KEIJZER, Merel; DOSTERT, Susan (ed.). **Language Attrition**: theoretical perspectives. Studies in bilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 2007. cap. 4, p. 53-68.

DE BOT, Kees. Introduction: second language development as a dynamic process. **The Modern Language Journal**, Medford, v. 92, n. 2, p. 166-178, May. 2008. Disponível em:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>. Acesso em: 20 maio 2022.

DE BOT, Kees; LARSEN-FREEMAN, Diane. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. *In*: VERSPOOR, Marjolijn H.; DE BOT, Kees; LOWIE, Wander (ed.). **A Dynamic approach to Second Language Development**: methods and techniques. Amsterdam: John Benjamins, 2011. cap. 1, p. 5-24.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 7-21, mar. 2007. Disponível em:
<https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>. Acesso em: 20 maio 2022.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. Dynamic systems theory and applied linguistics: The ultimate “so what”? (Viewpoint). **International Journal of Applied Linguistics**, Hoboken/New Jersey, v. 15, n. 1, p. 116-118, mar. 2005a.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. The multilingual mind. *In*: DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn H. **Second Language Acquisition**: An advanced resource book. London/New York: Routledge Taylor&Francis, 2005b. cap. 4, p. 39-50.

DEHAENE, Stanislas. **How we learn**: Why Brains Learn Better Than Any Machine...for Now. London, UK: Viking/Penguin, 2020. 352 p.

DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. *In*: DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012[2006]. cap. 1, p. 13-44.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; MOGNO, Andressa dos Santos. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. *In*: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014. cap. 8, p. 137-153.

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. *In*: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (ed.). **Vygostkian Approaches to Second Language Research**. Norwood: Ablex, 1994. p. 33-56.

DONEGAN, Patricia. **Phonological Processes and Phonetic Rules**. Honolulu: University of Hawai'i, 2002. Disponível em: www.ling.hawaii.edu/faculty/donegan/Papers/2002phonol-phonetic.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

DONEGAN, Patricia; STAMPE, David. Hypotheses of Natural Phonology. **Poznan Studies in Contemporary Linguistics**, Berlin, v. 45, n. 1, p. 1-31, mar. 2009. Disponível em: <https://www.degruyter.com/journal/key/psicl/45/1/html>. Acesso em: 18 fev. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292126050_Phonological_processes_and_phonetic_rules. Acesso em: 18 fev. 2023.

ELLIS, Nick C. The Associative-Cognitive CREED. *In*: VAN PATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (ed.). **Theories in second language acquisition**: an introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. cap. 5, p. 77-95.

ELLIS, Nick C. The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, Hoboken, v. 92, n. 2, p. 232-249, may. 2008a. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15404781/2008/92/2>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ELLIS, Nick C. Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. *In*: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. (ed.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York/London: Routledge, 2008b. cap. 15, p. 372-405.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**. São Paulo: Ática, 1991. 214 p.

FERNANDES, Paulo Roberto Couto. A epêntese nas formas oral e escrita na interfonologia Português/Inglês. *In*: MATZENAUER HERNANDORENA, Carmem Lúcia. (org.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**: aspectos fonético-fonológicos. Pelotas: EDUCAT, 2001. cap. 10, p. 235-259.

FERREIRA, Ana Paula Petriu. **Pet or petty? Diferenças entre palavras CVC e CVCV do inglês por aprendizes brasileiros**: uma análise acústica. Orientador: Michael Watkins. 2007.

138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/12129>. Acesso em: 21 set. 2023.

FERREIRA-GONÇALVES, Giovana; PEREIRA, Otávio Tadeu Alves; LEMES, Misael Krüger. Aquisição do Rótico Retroflexo do Inglês: Instrução explícita por meio de ultrassonografia. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 33, p. 127-145, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/issue/archive>. Acesso em: 6 mar. 2022.

FLEGE, James Emil. A non-critical period for second-language learning. *In*: NYVAD, Anne Mette; HEJNÁ, Michaela; HØJEN, JESPERSEN, Anders; Anna Bothe; SØRENSEN, Mette Hjortshøj (ed.). **A sound approach to language matters**: in honor of Ocke-Schwen Bohn. Aarhus: Department of English – Open Access e-book at Aarhus University Library, 2019. cap. 23, p. 501-542.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning: theory, findings, and problems. *In*: STRANGE, Winifred (ed.). **Speech perception and linguistic experience**: issues in cross-language research. Timonium, MD: York Press, 1995. cap. 8, p. 233-277.

FLEGE, James Emil; BOHN, Ocke-Schwen. The Revised Speech Learning Model (SLM-r). *In*: WAYLAND, Rtree (org.). **Second Language Speech Learning**: Theoretical and Empirical Progress. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. cap.1, p. 3-84.

FLEGE, James Emil; MACKAY, Ian R. A. What accounts for "age" effects on overall degree of foreign accent? *In*: WREMBEL, Magdalena; KUL, Małgorzata; DZIUBALSKA-KOŁACZYK, Katarzyna (ed.). **Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech**: New Sounds 2010. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2011. v. 2, p. 65-82. 354p, proceedings.

FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Tradução: Marcos a. G. Domingues. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997. 631 p.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUC-SP. I, v. 19, p. 23-40. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488/2296>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FRANÇOIS, Frédéric. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. *In*: DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012[2006]. cap. 8, p. 183-200.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 481 p.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014. 162 p.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition**: An introductory course. 3rd. ed. New York/London: Routledge, 2008[1994]. 616 p.

GONÇALVES, Rosemary Pinto de Arruda; SOUZA, Sebastiana Almeida; BENASSI, Claudio Alves; PADILHA, Simone de Jesus. Estruturalismo linguístico: e os sentidos, como são construídos? **Revista Diálogos**, Boa Esperança, v. 4, n. 2, p. 74-94. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/issue/view/267>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GROSJEAN, François. An Interview with François Grosjean: Part Two. [Entrevista cedida a] Judit Navracsis. **The Bilingual Family Newsletter**, Clevedon, Avon, v. 20, n. 1, p. 1-7, 2003. Disponível em: <https://www.multilingualmatters.com/page/bilingual-family-newsletter/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 3-15, jan. 1989. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0093934X89900485>. Acesso em: 14 set. 2022.

GRUNWELL, Pamela. **Phonological Assessment of Child Speech (P.A.C.S.)**. Windsor: College-Hill Press, 1985. 171 p.

GRUNWELL, Pamela. The Development of Phonology: a descriptive profile. **First Language**, [s.l.] v. 2, n. 6, p.161-191, oct. 1981. Disponível em: <http://fla.sagepub.com/content/2/6/161>. Acesso em: 20 set. 2022.

HERNANDORENA, Carmem L. M. (org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Educat, 2001. 303 p.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini; PAULA, Luciane de; BUENO, Rafaela Giacomini. Relação entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. *In*: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014. cap. 2, p. 31-47.

HIVER, Phil; AL-HOORIE, Ali H. **Research methods for complexity theory in applied linguistics**. Bristol: Multilingual Matters Limited, 2020. 297 p.

INGRAM, David. **First language acquisition: Method, description, and explanation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 572 p.

INGRAM, David. Phonological development: production. *In*: FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael (ed.). **Language acquisition**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. cap. 10, p. 223-239.

INGRAM, David. **Phonological Disability in Children**. 2nd. ed. London: Cole and Whurr, 1989[1976]. 179 p.

INGRAM, David. **Procedures for the phonological analysis of children's language**. Baltimore, USA: University Park Press, 1981. 167 p.

INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (IPA). Revised to 2020.

IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. 2. ed. Rio de Janeiro:

Vieira&Lent, 2010[2004]. 136 p.

JAVADI, Yaghoob; KAZEMIRAD, Fakhreh. Usage-based Approaches to Second Language Acquisition: Cognitive and Social Aspects. **Journal of Language Teaching and Research**, London, v. 11, n. 3, p. 473-479, may 2020. Disponível em:

<https://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol11/03/16.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

KÖPKE, Barbara. Language Attrition at the Crossroads of Brain, Mind, and Society. *In*.

KÖPKE, Barbara; SCHMID, Monika S.; KEIJZER, Merel; DOSTERT, Susan (ed.).

Language Attrition: theoretical perspectives. Amsterdam: John Benjamins, 2007. cap. 1, p. 9-37.

KRASHEN, Stephen D. A response to McLaughlin, “The monitor model: some methodological considerations”. **Language Learning**, Michigan, v. 29, n. 1, p. 151-167, june 1979. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14679922/29/1>. Acesso em: 31 ago. 2021.

KRASHEN, Stephen D. Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. **TESOL Quarterly**, New Jersey, v. 10, n. 2, p. 157-168, june 1976. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i285020>. Acesso em: 31 ago. 2021.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 2009[1982]. versão *online*. 202 p.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Prentice Hall, 1981. 150 p.

KUPSKE, Felipe F.; LIMA JR., Ronaldo Manguera. Integração a contextos de L2 dominantes e adaptabilidade fonológica de L1: uma análise da produção das plosivas surdas do português brasileiro. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 173-198, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/122646>. Acesso em: 22 jul. 2022.

KUPSKE, Felipe F.; PEROZZO, Reiner Vinícius; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Sound change as a complex dynamic phenomenon and the blurriness of grammar stability. **Macabéa: revista Eletrônica do Netlli, Crato**, v. 8, n. 2, p. 158-172, jul./dez. 2019.

KUPSKE, Felipe Flores. A complex approach on integrated late bilinguals' English VOT production: a study on South Brazilian immigrants in London. **Ilha do Desterro: a journal of english language, literatures in english and cultural studies**, Florianópolis, v. 70, n 3, p. 81-93, set./dez. 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p81>. Acesso em: 20 jan. 2022.

KUPSKE, Felipe Flores. Destabilizing effects of L2 explicit pronunciation instruction on L1 speech: Voice Onset Time production by Brazilian intermediate users of English. **Gradus: Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório, Curitiba**, v. 6, n. 2, p. 32-49, dez. 2021.

KUPSKE, Felipe Flores. Efeitos do contato entre categorias fonéticas distintas em contextos de imigração: uma revisão sobre o atrito de língua materna. **Gragoatá, Niterói**, v. 22, n. 42, p. 85-106, jan./abr. 2017b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33464>.

Acesso em: 20 jan. 2022.

KUPSKE, Felipe Flores. **Imigração, atrito e complexidade**: a produção das oclusivas surdas iniciais do inglês e do português por brasileiros residentes em Londres. Orientador: Ubiratã Kickhöfel Alves. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KUPSKE, Felipe Flores. Modelos Multirrepresentacionais e Modelos Conexionistas: Por uma Reunificação de *Langue* e *Parole*. **VOOS**: revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá, Guarapuava, v. 1, n. 1, p. 76-88, jul. 2009. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/index/search/advancedResults>. Acesso em: 21 jan. 2022.

KUPSKE, Felipe Flores. The impact of language attrition on language teaching: the dynamics of linguistic knowledge retention and maintenance in multilingualism. **Ilha do Desterro**: a journal of english language, literatures in english and cultural studies, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 311-330, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/2931>. Acesso em: 30 jul. 2022.

KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A fala de imigrantes brasileiros de primeira geração em Londres como evidência empírica para a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, [s.l.], v. 14, n. 27, p. 173-202, ago. 2016. Disponível em: www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=43. Acesso em: 21 set. 2022.

KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Orquestrando o caos: o ensino de pronúncia de língua estrangeira à luz do paradigma da complexidade. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2771-2784, out./dez. 2017. Disponível em: dialnet.unirioja.es/ejemplar/475437. Acesso em: 21 set. 2022.

KUPSKE, Felipe Flores; GUTIERRES, Athany. Uma leitura cognitiva do processo de perda não patológica de língua materna. **Gragoatá**, Niterói, v. 23, n. 46, p. 448-469, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/issue/view/1770>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LADEFOGED, Peter; JOHNSON, Keith. **A Course in Phonetics**. 7th. ed. Boston/USA: Cengage Learning, 2015[2011/2006]. 332 p.

LAMENDELLA, John T. General Principles of Neurofunctional Organization and their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition. **Language Learning**, Michigan, v. 27, n. 1, p. 155-196, jan. 1977. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x>. Acesso em: 30 ago. 2021.

LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LARSEN-FREEMAN, Daiane; LONG, Michael H. **An introduction to second language acquisition research**. London, New York: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, June 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Complexity theory: a new way to think. **Revista Brasileira de Língua Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 369-373, abr./jun. 2013. Introdução. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2013.v13n2>. Acesso em: 6 set. 2021.

LARSEN-FREEMAN, Diane. On the complementarity of chaos/complexity theory and dynamic systems theory in understanding the second language acquisition process. **Bilingualism: Language and Cognition**, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 35-37, mar. 2007. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/issue/9A208630D03767BDC923592B8337ACCD>. Acesso em: 21 set. 2022.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 300 p.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (org.). **Tópicos em Língua Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. cap. 10, p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Língua Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2006.v6n1/>. Acesso em: 21 set. 2022.

LEITE, Lígia; WEISSHEIMER, Janaina. O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue. **Revista do GELNE**, Natal, v. 15, n. 1/2, p. 417-439, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/12491910/Revista_do_GELNE_V_15_n_1_2_2013. Acesso em: 20 out. 2022.

LIEVEN, Elena; TOMASELLO, Michael. Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. (ed.). **Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition**. New York/London: Routledge, 2008. cap. 8, p. 168-196.

LIMA JR., Ronaldo Manguiera. Complexity in Second Language Phonology Acquisition. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 549-576, [apr./june](#). 2013.

LIMA, Fernanda Leitão de Castro Nunes de; SILVA, Cássio Eduardo Esperandino da; SILVA, Lídia Maurício da; VASSOLER, Aline Mara de Oliveira; FABBRON, Eliana Maria Gradim; BERTI, Larissa Cristina. Análise ultrassonográfica das líquidas alveolares e fricativas coronais: julgamento de juízes experientes e não experientes (Ultrasonographic analysis of lateral liquids and coronal fricatives: judgment of experienced and non-experienced judges). **Revista CEFAC**, v. 20, n. 4, p. 422-431, jul./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/wKBVC86bPLpnKzm4pVNrQBt/?lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LIMA, Joceli Rocha. **A distintividade das vogais anteriores do inglês na comunicação de falantes do português**. Orientador: Elizabeth Reis Teixeira. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Língua) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29810>. Acesso em: 20 set. 2022.

LIMA, Joceli Rocha. Um olhar sobre processamento cognitivo e a simplificação fonológica [d]o inglês. *In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia et al. (org.). Estudos Discursivos das Práticas de Linguagem*. Tutóia: Editora Diálogos, 2021. v. 2. cap. 41, p. 476-486. *E-book*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/643023>. Acesso em: 6 mar. 2023.

LIMA, Joceli Rocha; KUPSKE, Felipe Flores; TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Padrões de simplificação fonológica na fala infantil em inglês-LNN. *In: CONGRESSO NACIONAL EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM*, 1., 2020, *online*. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72012>. Acesso em: 29 jul. 2021.

LIMA, Joceli Rocha; KUPSKE, Felipe Flores; TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Padrões de Simplificação Fonológica no Desenvolvimento do Inglês como Língua não Nativa. *In: SILVA, Cristina Barcelos Da; MELLO, Roger Goulart (org.). Educação em Foco: contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil*. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar, 2021. v. 2. cap. 17, p. 219-229. *E-book*. Disponível em: <https://storage.googleapis.com/production-hostgator-brasil-v1-0-2/102/248102/ZJ2LQxgL/739fbc9162e548789ec64d56f99206c9?fileName=15.10.21%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20foco%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil,%20volume%202.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

LIMA, Joceli Rocha; TEIXEIRA, Elizabeth Reis; KUPSKE, Felipe Flores. Padrões de simplificação fonológica no desenvolvimento do inglês como língua não nativa por crianças brasileiras: uma análise exploratória. *In: ALMEIRA, Adriana. D. et al. (org.). Língua em movimento: estudos em linguagem e interação*. Salvador: EDUFBA, 2020. v. 2. cap. 15, p. 291-308. *E-book*. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32459>. Acesso em: 18 abr. 2022.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; OLIVEIRA, Anna Karolina Miranda; CIOCCHI-SASSI, Karina Vianna. As relações entre linguagem e cognição: uma história da interação humana. *In: DEFENDI, Cristina Lopomo; VICENTE, Renata Barbosa; MORÇALO, Maria João (org.). Linguagem, Cognição e Interações*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. cap. 1, p. 12-35.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo Acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 6. ed. Salvador: EDUFBA, 2019. 158p.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987. 308 p.

MACNAMARA, John. The Bilingual's Linguistic Performance-A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, Washington, v. 23, n. 2, p. 58-77, apr. 1967. Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/toc/15404560/1967/23/2>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MACWHINNEY, Brian. A Unified Model. *In: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. (ed.). Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/London: Routledge, 2008. cap. 14, p. 341-371.

MADUREIRA, Sandra. English and Portuguese consonant clusters: contrasts and challenges. *DELTA*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 1-29, fev. 2020. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/2502>. Acesso em: 30 set. 2023.

MARCHEZAN, Renata Coelho; FALASCA, Patrícia; BUENO, Rafaela Giacomini. Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. *In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. cap. 6, p. 95-111.

MCLAUGHLIN, Barry. **Theories of Second-Language Learning**. London: Edward Arnold, 1987. 184 p.

MCLAUGHLIN, Barry. The monitor model: some methodological considerations. **Language Learning**, Michigan, v. 28, n. 2, p. 309-332, dec. 1978. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/14679922/1978/28/2>. Acesso em: 19 out. 2022.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. **ReVEL**, [s.l.], v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=5>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MOITA-LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

NUNAN, David. Second language acquisition. *In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. (ed.). The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. cap. 12, p. 87-92.

OPITZ, Conny. A Complex Dynamic Systems Perspective on Personal Background Variables in L1 Attrition. *In: SCHMID, Monika S.; KÖPKE, Barbara (ed.). The Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford: Oxford University Press, 2019. cap. 6, p. 49-60. Disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/34745>. Acesso em: 30 maio. 2022.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, [s.l.], v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=5>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014. 198 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In: BRUNO, Fátima Teves Cabral (org.). Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. cap. 2, p. 23-36.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O processamento metonímico/metafórico à luz da teoria do caos/complexidade. **Revista Portuguesa de Humanidades-Estudos Linguísticos**, Braga, v. 15, n. 1, p. 51-66. 2011. Disponível em: https://www.publicacoesfacfil.pt/product.php?id_product=544. Acesso em: 3 mar. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Second Language Acquisition: Reconciling Theories. **Open Journal of Applied Science (OJAppS)**, Wuhan, v. 3, n. 7, p. 393-403, nov. 2013. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=39021>.

Acesso em: 17 ago. 2021.

PAULA, Luciane de; BULLIO, Paula; BUENO, Rafaela Giacomini. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo. *In*: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). **A Linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014. cap. 7, p. 114-135.

PEREIRA, Mariana Vera Cruz. Estruturalismo: definição e origem. **Teoria Literária BlogSpot**, jun. 2009. Disponível em: <http://teorialiterariaufrj.blogspot.com/2009/06/estruturalismo-definicao-e-origem.html>. Acesso em: 18 abr. 2022.

PEROZZO, Reiner Vinicius. Interseções entre ciência e Linguística: do reducionismo analítico à complexidade. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 64, p. 130-154, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/1873>. Acesso em: 19 maio 2021.

PEROZZO, Reiner Vinicius; KUPSKE, Felipe Flores. Do berço colonial à dinâmica não linear: o despertar da percepção da fala nos estudos em fonologia. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/42641>. Acesso em: 1 jan. 2023.

PEROZZO, Reiner Vinicius; KUPSKE, Felipe Flores. Speech perception and production as constructs of action: Implications for models of L2 development. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 5, p. 1231-1257, set. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/3106/showToc>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIPER, Terry. Observations on the Second Language Acquisition of the English Sound System. **The Canadian Modern Language Review**, Toronto, v. 40, n. 4, p. 542-551, May. 1984b. Disponível em: https://archive.org/details/sim_canadian-modern-language-review_1984-05_40_4/page/542/mode/2up?view=theater&q=Terry+Piper. Acesso em: 18 fev. 2023.

PIPER, Terry. On the Difference Between L1 and L2 Acquisition of Phonology. **Canadian Journal of Linguistics**, Toronto, v. 32, n. 3, p. 245-259, Sep. 1987. Publicação *online* CUP, June 2016. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/canadian-journal-of-linguistics-revue-canadienne-de-linguistique/article/abs/on-the-difference-between-l1-and-l2-acquisition-of-phonology/F6AC85D72659F1E20F87A0486435CE09>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIPER, Terry. Phonological processes in ESL five-year-olds. **TESL Canada Journal**, Calgary, v. 1, n. 1, p. 71-80, Jan. 1984a. Disponível em: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/issue/view/56>. Acesso em: 1 ago. 2020.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e Desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. Orientador: Maria da Graça Gomes Paiva. 2001. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

PRATOR Jr., Clifford H.; ROBINETT, Betty Wallace. **Manual of American English Pronunciation**. 3rd. ed. San Francisco: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972. 181 p.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995. 407 p.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. 4th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 231 p.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319. 2007a. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/1684. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Reflexões e Proposições Sobre o Ensino de LE para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro. *In*: ALVAREZ, M^a. Luiza Ortiz; SILVA, Kleber aparecido da. (org.). **Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2007b. cap. 3, p. 71-107.

ROMERO, Márcia; LIMA, Vanessa Santana; HILÁRIO, Rosângela Nogarini. Saussure, Círculo de Bakhtin e Aquisição da Linguagem. *In*: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (org.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014. cap. 9, p. 155-171.

SANCIER, Michele L.; FOWLER, Carol A. Gestural drift in a bilingual speaker of Brazilian Portuguese and English. **Journal of Phonetics**, Seoul, v. 25, n. 4, p. 421-436, Oct. 1997. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-phonetics/vol/25/issue/4>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Edição brasileira. São Paulo: Cultrix, 2006[1916]. 278 p.

SCHERESCHEWSKY, Laura Castilhos; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; KUPSKE, Felipe Flores. First language attrition: the effects of english (L2) on brazilian portuguese VOT Patterns in an L1-dominant environment. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 700-716, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2017.2.26365>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SCHERESCHEWSKY, Laura Castilhos; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; KUPSKE, Felipe Flores. Atrito linguístico em plosivas em início de palavra: dados de bilíngues e trilíngues. **Revista Linguística**, v. 15, n. 2, p. 10-29, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/issue/view/1348/showToc>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SCHMID Monika Susanne. **Language Attrition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 277 p.

SCHMID, Monika S.; KÖPKE, Barbara. Bilingualism and Attrition. *In*: KÖPKE, Barbara; SCHMID, Monika S.; KEIJZER, Merel; DOSTERT, Susan. (ed.). **Language attrition: theoretical perspectives**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. cap. 1, p. 1-7.

SCHOLL, Ana Paula. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020.

Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e Diferenças entre a Aquisição das Primeiras Línguas e a Aprendizagem Sistemática das Segundas Línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (org.). **Tópicos em Lingüística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. cap. 2, p. 40-49.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**. [s.l.], v. 10, n. 3, p. 209-241, aug. 1972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, Joselania de Souza; CARDOSO, Rafael Couto; KUPSKE, Felipe Flores. Desenvolvimento linguístico e diferenças individuais: uma discussão dinâmico complexa sobre a generalização de dados. *In*: ALMEIRA, A. D. *et al.* (org.). **Língua em movimento**: estudos em linguagem e interação. Salvador: EDUFBA, 2020. v. 2. cap. 16, p. 309-325. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32459>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. Tradução: Rossine Salles Fernandes. Revisão técnica de tradução: Geraldina Porto Witter. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980[1979]. 309 p.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **Segunda língua**: aquisição e conhecimento. São Paulo: Parábola, 2021. 183 p.

SOUZA, Ricardo Augusto de. Two Languages in One Mind and the Online Processing of Causatives with Manner-of-Motion Verbs. **ReVEL**, [s.l.], v. 10, n. 6, p. 220-239, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/en/edicoes/?id=26>. Acesso em: 10 set. 2021.

STAMPE, David. **A Dissertation on natural Phonology**. New York, London: Garland Publishing, Inc., 1979. 84 p.

STAMPE, David. The acquisition of phonetic representation. **Proceedings from the fifth regional meeting of the Chicago Linguistic Society**, Chicago, v. 5, n. 1, p. 443-454, apr. 1969. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/cls/pcls;jsessionid=de0skovqtw7q.x-ic-live-02>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TARONE, E. The Phonology of Interlanguage. *In*: IOUP, Georgette; WEINBERGER, Steven H. (ed.). **Interlanguage phonology**: the acquisition of a second language sound system. Cambridge: Newbury House Publishers, 1987. p. 70-85.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **A aquisição da Fonologia e os Processos de Simplificação Fonológica**. Capítulo 3 (parcialmente publicado em TEIXEIRA, E. R. *Psicolinguística*. UNIFACS – Educação a Distância: Universidade Salvador, 2011.) http://ead.unifacs.br/curso_grad_letras.html. 2020. Disponível em versão revista in Moodle UFBA: https://www.moodle.ufba.br/pluginfile.php/696764/mod_resource/content/1/CAP%C3%8DTULO%2006%20A%20AQUISI%C3%87%C3%83O%20DA%20FONOLOGIA%20E%20OS%20PROCESSOS%20DE%20SIMPLIFICA%C3%87%C3%83O%20FONOL%C3%93

GICA.pdf. E revisto e aumentado em:

https://ava.ufba.br/pluginfile.php/617506/mod_resource/content/1/CAP%C3%8DTULO%203%20%20A%20AQUISI%C3%87%C3%83O%20DA%20FONOLOGIA%20E%20OS%20PROCESSOS%20DE%20SIMPLIFICA%C3%87%C3%83O%20FONOL%C3%93GICA.pdf.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Análise Contrastiva, Análise Processual e Estudos Comparativos de Frequência de Ocorrência na Aquisição do Sistema de Sons no Português. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM LETRAS E LINGÜÍSTICA*, 17, Tomo III - GT21 – Psicolinguística, 2002, Rio Grande do Sul. **Anais** [...]. Rio Grande do Sul: UFRGS/FAURGS, 2002. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/AnaisXVII/An%C3%A1lise%20Contrastiva,%20An%C3%A1lise%20Processual%20E%20Estudos%20Comparativos%20De%20Freq%C3%BC%C3%AAncia%20De%20Ocorr%C3%AAncia%20Na%20Aqui.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Os processos de simplificação fonológica na descrição do desenvolvimento de crianças falantes do Português em situações aquisicionais típicas e atípicas. **Revista ProLíngua**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 79-92, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27589>. Acesso em: 19 set. 2023.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **Palavra vs. enunciado**: a eliciação de dados em fonologias em desenvolvimento. Trabalho apresentado no IX Encontro Nacional da Anpoll, 1994.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Palavras versus enunciados: eliciação de dados em fonologia em desenvolvimento. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, v. 21, n. 22, p. 59-68, jan./dez. 1998.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Processos de simplificação fonológica como parâmetros maturacionais do português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 14, p. 53-63, jan./jun. 1988. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/issue/view/420>. Acesso em: 7 ago. 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **The acquisition of Phonology in cases of phonological disability in portuguese-speaking subjects**. 1985. Tese. (Doctor of Philosophy) – Department of Phonetics of the University College, Universidade de Londres, Londres, 1985. 465f.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Um estudo sobre Processos de Simplificação Fonológica na aquisição do português. *In: RIBEIRO, Silvana Soares Costa; COSTA, Sônia Bastos Borba; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). **Dos sons às palavras**: nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 8, p. 173-186.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Os Processos de Simplificação Fonológica na Aquisição do Português. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 44, p. 13-48, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/1089>. Acesso em: 17 jan. 2023.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; DAVIS, Barbara L. Early sound patterns in the speech of two brazilian portuguese speakers. **Language and Speech**, Wilmington, v. 45, n. 2, p. 179-204, June 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/toc/lasa/45/2>. Acesso em: 6 ago.

2020.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Harvard: Harvard University Press, 2003. 408 p.

TROCHIM, William M. K; DONNELLY, James P. **The Research Methods Knowledge Base**. Mason, OH, USA: Thomson Learning, 2007.

TUTIDA, Alessandra Ferraz; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Teaching English to Children: Challenges to Overcome and Knowledge to Master. **Fólio**, v. 6, n. 2, p. 121-143, jul/dez 2014.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. Tradução: Guacira Marcondes Machado Leite. *In*: DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012[2006]. cap. 4, p. 85-111.

VIAN JR., Orlando; WEISSHEIMER, Janaina; MARCELINO, Marcello. Bilinguismo: Aquisição, Cognição e Complexidade. **Revista do GELNE**, Natal, v. 15, n. 1/2 (Número Especial), p. 399-416, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10283>. Acesso em: 29 ago. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. COLE, Michael *et al.* (org.). Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991[1984].

VYGOSTKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEI, Li. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, London, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, apr. 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-pragmatics/vol/43/issue/5>. Acesso em: 29 ago, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICES – 1 a 62 – No GoogleDrive

Os Apêndices de 1 a 62 estão disponibilizados no GoogleDrive:

https://docs.google.com/document/d/1h114FUOWc2pc_wd4naubCIiMonLwpH_2/edit?usp=sharing&ouid=111003402243079896872&rtpof=true&sd=true

Todos estão relacionados às atividades do *POACE Projet* na Creche Bem-Querer e retratam o que foi feito para a geração dos dados.

Os dois últimos (63 e 64) referem-se às planilhas de dados elaboradas a partir das transcrições nas Notas de Campo: o *corpus* da análise desta tese. Estes acompanham o texto.

APÊNDICE 63 – PLANILHA DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS E PROCESSOS FONOLÓGICOS: palavras (Inf2)

| Inf2 – 2015 a 2017 (Faixa etária: 2;2 a 3;9* - média de idade=3;1**) | | |
|--|--|---|
| * Idade das crianças no início dos encontros. ** Média entre a maior e a menor idade nos três anos. | | |
| PRODUÇÕES | TRANSCRIÇÕES (Cada linha representa um ano)* *Fiz o registro por ano para o caso de tentarmos identificar alguma regularidade. | PROCESSOS FONOLÓGICOS |
| AGAIN | - - -[e'gẽ] | - - -Troca Vocálica |
| ALRIGHT | -['ɔw'ɹaj ^h] | -Simplificação das Laterais: Semivocalização |
| APPLE | - -['ɛpo]-['ɛpow]-['ʌpo,polə] -(sem transcrição) | - -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Reduplicação - |
| ARM | - -['amə]-['a:m]-['ɑɹm] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| ARMS | - -['ɑɹms] (com retroflexo bem fraco) -['am]-['amis]-[ʔ'ɹa:] | - - -Simplificação do /r/: Elisão; Epêntese; Glotalização; Simplificação do /r/: Metátese |
| AROUND | - -['awnd] -['awnd]-['und]-['waũnd]-['awnɹ]-['ɹaw] | - -Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação do /r/: Elisão -Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação do /r/: Elisão; Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| ATTENTION | - -[a'tiʃ]-[a'ti,ʃɐ]-[a'tɛn,ʃɐ]-[a'tɛʃõ]-[a'tɛ:ʃõ] | - - Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante |

| | | |
|----------|--|---|
| | | Final: Nasalização |
| BABY | - -['bejbi]-['bej'bi:] -['bej,bi] | |
| BACK | - -['bæk]-['bak] | - -Troca Vocálica: Alçamento |
| BALLOON | - -[ba'lõw] | - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| BANANA | - -[be'nẽənə]-[mɛ'nẽənə] (bem swingados) -[,be'nɛnə] | - -Troca Vocálica: Alçamento; Assimilação: Harmonia Consonantal e Vocálica? -Troca Vocálica: Alçamento |
| BED | - -['bedʒi]-['bed] | - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| BIRD | - -['bled]-['biɹd] | - -Simplificação do /r/: Lateralização; Troca vocálica: Abaixamento |
| BIRTHDAY | -['bohdej] | Troca Vocálica: Posteriorização; Simplificação da Consoante Final: Substituição por Fricativa Glotal (SFG) |
| BLACK | -(sem transcrição) -['bak]-['blak] (tentando me imitar) ['blɛki]-['blɛ]-['blɛk]-['blɑ:] -['blɛk ^h i]-['blɛk]-['blɛki]-['blɛk ^h] | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Troca Vocálica: Alçamento/Posteriorização -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| BLUE | -['blu]-['blu:] -['blu]-['bu]-['blru] (dito por criança que já havia produzido ['blu]; a | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão e |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | segunda produção revelou um [l] com um tap [r]) -['bu]-['blu]-['blʌw]-['blu:]-['blu:] | Confusão -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Troca Vocálica: Abaixamento; Epêntese ou Ditongação? |
| BOOTS | - -['buts] | |
| BROWN | -['bɹwɑ̃w ⁿ] - -['bã:w̃] | - - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante final: Semivocalização |
| BUCKET | -['bʌkɛt] | |
| BUNNY | - -['bʌni]-[bẽ'bʌ̃]-['bʌ'bʌ] -['bʌnɪ]-[bə'ni]-[mə'ni]-['bʌni]-[bebebe'be:ə]-[bəbəbəbə'bʌ:] (repetindo para si mesmo), ['bʌni]-['boni] | - -Reduplicação; Assimilação: Harmonia Sonora (Nasalização) -Assimilação: Harmonia Consonantal; Troca Vocálica: Anteriorização; Reduplicação; Troca Vocálica: Posteriorização |
| BUNNY, BUNNY | - -['bʌni'bʌni,bə] -['bʌni,boni] | - - -Troca Vocálica: Posteriorização |
| BUTTERFLY | -['bʌrɒflaj]-['bʌlɒflaj] -[bəlɒ'flaj]-[bə'bʌlɒ,fla:j] -['bʌləhflaj] | -Confusão das Líquidas: Lateralização -Confusão das Líquidas: Lateralização; Reduplicação -Confusão das Líquidas: Lateralização; Simplificação da Consoante Final: SFG |
| BYE | -['baj] -['baj] | |
| BYE-BYE | - - -[,baj'baj]-[,ba'baj]-['bajbaj] | |
| CARROT | - -['ɛ:wətʰ] | - -Simplificação da Consoante Inicial: Elisão; Troca |

| | | |
|-----------|---|---|
| | | vocálica: Alçamento; Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| CAT | -['kɛt]-['kɛtʰ]-['kɛtʃɪ] -['kɛt]-['kɛts] -['kɛʃ] | -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Troca Vocálica: Alçamento -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Confusão ou Palatalização? |
| CELERY | - -['sɛwɪ] | - -Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação das Laterais: Semivocalização |
| CLAP | - -['kɛp]-['klɛp] -['klɛp] | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Troca Vocálica: Alçamento -Troca Vocálica: Alçamento |
| COW | - -['kaw] -['kaw]-[kə'vaw]-['ka:w] (admirada), ['kʰa:w]-[kʌw]-['ka'kaw]- ['kawo]-[ka'u]-['kawvə] | - - -Mescla port ing; Reduplicação; Epêntese; ? (há uma clara mescla entre port e ing aqui) |
| DAY | - -['deɪ] | |
| DELICIOUS | - - -[de'liʃus] | - - -Troca Vocálica: Anteriorização |
| DOCTOR | - -['dɒktɔh]-['dɒktɪʰ] | - -Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Confusão(SFG); Simplificação das Sílabas Fracas (parcial) e Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| DOG | -['dɒgɪ]-['dɒg] -['dɒg] -['dɒʒ]-['dɒg]-['dɒg]-['dɒgə] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |

| | | |
|----------|---|---|
| DOWN | - -['daŋ̃ ⁿ]-['dããŋ̃ ⁿ] (sequência de vogais bem nasalizadas e toque final) -['da::w]-['dʒaŋ̃]-['dʒãŋ̃]-['dʒaw] | - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| DUCK | -['dʌk]-['dʌkə] -['dʌkɪ]-['dɒk]-[da:kʰ]-['dʌk] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| EAR | - -['iəɪ]-['tiəɪ]-[ɪ'iəɪ]-['i:ə:] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| EARS | - -['iəɪs] -['iəs] | - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| ELEPHANT | - -['ɛləfənt]-['ɛləfəntʰ]-[ɛlə'fʌntʃɪ]-[ɛfɛ'ʌntʃɪ]-[ɛlə'fʌntʰɪ]-[ɛlə'fʌnt]- [ɛlə'fʌntʰ] -['ɛlɪfəntʰɪ]-[ɛlə'fʌntʰɪ]-['ɛləfɔ:] -['ɛləfənt]-['ɛlɪfəntʰɪ]-[ɛj'ɛləfənt]- [ɛlə'fʌntʃɪ]-[ɛ'fʌntʰɪ] (olhando para a instrutora tentando imitá-la) | - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Inicial: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Ditongação?; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| EYES | - -['ajs] -['a:]-['ajs] | - - -Simplificação da Semivogal: Elisão |
| FARM | - -['fɑɪm] -['fawmɪ]-['fawm ^ə] (bem ténue) | - - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| FINE | -['fajn] | |
| FISH | - - -['fɛʃ]-['fiʃɪ] | - - -Troca vocálica: Abaixamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| FIVE | -['fajf]-['fajvɪ]-['faj] -['fajvɪ]-['faj]-['fajv ^ɪ] | -Assimilação: Ensurdecimento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante |

| | | |
|---------|---|---|
| | -(sem transcrição) | Final: Elisão - Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| FLOWER | - - -['flawə:]-['flawə:]-['fowə] | - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão |
| FOREST | - -['fɔ:ɛst]-['fɔ:ɛst] (mesma criança) -['fɔ:ɛst] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| FOUR | -['fɔ:]-['fɔ:] -['fɔ:]-['fɔh]-['fwɔh]-['fɔ:]-['fɔh]-['fɔj]-['fwɔ:] -(sem transcrição) | -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização -Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Ditongação; Ditongação?; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| FROG | -['fɪɔg]-['fɪɔgə] -['fɔg]-['fawəfwɔg]-['fɔg]-['fɪɔg] -['fɔ:ɔ]-['fɔgɪ:]-['fɔ:əg]-['fag]-['fɪɔg]-['fɪɔgə] | - Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Reduplicação; Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| GIRAFFE | -['dʒi:ɹɛf] -['dʒi:ɹɛf]-[dʒi:ɹɛfwɛ]-[dʒi:ɹɛf]-[dʒi:ɹɛ:] | - - Simplificação da Consoante Inicial: Diaffrication – ver este processo (mescla PB ing); Simplificação do /r/: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese (Ditongo) (Clara mescla PB ing); Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| GLUE | - -['gu]-[gu'gu]-['glu] | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; |

| | | |
|------------|---|---|
| | | Reduplicação? |
| GO, GO, GO | - - -[go go' go] | - - -Simplificação da Semivogal: Elisão |
| GOOD | - - -['gud ^s] com s bem fraco, ['gud] | |
| GREEN | -['grɪ̃n]-['gɪ̃n]-['gɪ̃nə]-['gɪ̃] -['gɪ̃n]-['gwɪ̃n]-['gɪ̃wɪ̃n]-['gɪ̃n]-['gwɪ̃]-['gwɪ̃]-['gɪ̃] -['gɪ̃]-['gɪ̃n]-['gwɪ̃]-['gɪ̃:] | -Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Nasalização -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização e Elisão; Simplificação da Consoante Final: Nasalização -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| HAND | - -['hɛ:nd] -['hɛn ^d] d bem fraco, ['hɛnd] | - -Troca Vocálica: Alçamento -Troca Vocálica: Alçamento |
| HANDS | - - -['hɛ̃nd]-['hɛws]-['hɛ̃s]-['hɛ̃:s] | - - -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Inicial: Elisão; Assimilação: Nasalização e Desnasalização/Nasalização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização e Elisão? |
| HAT | - -['hɛt ^h] | - -Troca Vocálica: Alçamento |
| HEAD | - -['hɛd]-['hɛd ^r] | - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| HELICOPTER | - -['kɒpɪtu]-['kɒbedu] | - -Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Vozeamento? |

| | | |
|-----------------|--|---|
| HELLO | - -[he'low]-[hɛ'low] -['low]-[he'lo]-[he'low]-['lo]-['low]-[he'low]-[ɛ'low]-[ɛw'ow]- [he'low] lateral palatalizada, [e'low] onset bem fraco | - - -Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação das Laterais: Palatalização; Simplificação da Consoante Inicial: Elisão |
| HELLO, HELLO | - - -[he'low he'low]-[he'low he'low] (uma mesma criança produziu essas 2 sequências; outra produziu a 2ª), ['low] (cantarolando a música) | - - -Simplificação das Laterais: Palatalização; Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão |
| HELP | - -['hɛə.pɪ] | - -Simplificação das Laterais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| HERE | - - -['hiw] | - - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| HI | -['haj] -['haj] | |
| HORSE | - -['hɔjsʰ] -['hɔj]-['hɔjs]-['hɔjh]-['hɔjʰ]-['hɔ:jtʰ]-['hɔ:jsʰ]-['hɔʰ] | - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Oclusivização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| HOUSE | - -['haws] | |
| JUMP | - -['dʒʌmp] | - - |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | -['dʒʌmi]-['dʒʌmpɪ]-['dʒʌmpɪ:] -['dʒʌmp]-['dʒomi]-['dʒʌpi]- ['dʒʌp]-['dʒʌpɪ] | -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Troca vocalica: Posteriorização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão |
| JUMP, JUMP | - - -['dʒʌ.mi 'dʒʌ.mi] | - - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| JUMP, JUMP, JUMP | - - -['dʒomi 'dʒomi 'dʒomi], ['dʒʌmi 'dʒʌmi 'dʒʌmi], ['dʒʌp 'dʒʌpɪ 'dʒʌpi] (sequências produzidas pela mesma criança) | - - -Troca Vocalica: Posteriorização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| JUMPING | - -['dʒʌmpɪ] | |
| KISSES | -['kɪsɪs] | |
| KNEES | - -['nis] -['ni:s] | - -Assimilação: Ensurdecimento -Assimilação: Ensurdecimento |
| LILAC | - - -(sem transcrição) | |
| LION | - -['ləjə]-['ləjō]-['ləjē] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| MAMMA | - -['mʌmə] | |
| MOMMY | - - -['mʌmi] | |
| MONKEY | -['mʌŋki] | - |

| | | |
|---------------|--|--|
| | -['mΛηki]-['mΛηk]-['mwɔŋʔ]-['mΛ:ηki]-['mΛ:ηkis] (plural p singular) -['mΛηki]-['mΛ:ηki] | -Simplificação das Silabas Fracas (parcial): Elisão; Troca Vocálica: Posteriorização; Glotalização |
| ME | - - -['mi] | |
| NO | - -['no]-['nΛ'nΛ] (? , pode ser uma produção em português) -['n'ow] (palatalizada), ['now]-['nəw] | - -Simplificação da Semivogal: Elisão; Reduplicação? -Palatalização |
| NOW | - - -['naw] | |
| NOSE | - -['nowzə]-['nowz] -['now ^s] | - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Assimilação: Ensurdecimento |
| OKAY | -(sem transcrição) -[o'kej]-[ɔ'kej]-['kej]-['k ^h ej]-[ɔkɛ'i]-[oke'i]-[o'kej] (3 últimas em sequência pelo mesmo garoto, repetindo para si mesmo) -[o'kej]-['kej]-[ɔ'ki]-['ɔk] | - -Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação da Semivogal: Silabificação -Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação dos Ditongos: Elisão |
| OKAY, OKAY | - -[ɔ'kej ɔ'kej] | |
| ONE | -['wΛni]-['wonɪ]-['wɫ ⁿ]-['Λni] -['ð ⁿ]-[u'onə]-['woŋ]-['wΛn]-['won ^l] | - Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Troca Vocálica: Posteriorização; Simplificação da Semivogal: Elisão -Simplificação da Semivogal: Elisão e Silabificação; Troca Vocálica: Posteriorização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese e Semivocalização |
| OOPS | - -['up'sɪ]-['upɪ] | - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese; |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | -['upɪs] | Simplificação da Consoante Final: Elisão -Epêntese |
| ORANGE (Símbolo p a nasal?) | -['ɔɪŋʒ]-['ɔɪŋʒɪ] -['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪ]-['ɔɪŋ]-['ɔɪŋʒ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]- ['ɔɪŋʒɪ] (duas últimas produções pelo mesmo garoto, na mesma conversa) -['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]- ['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ]-['ɔɪŋʒɪ] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Assimilação: Harmonia Consonantal; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Confusão -Simplificação da Consoante Final: Elisão, Lateralização e Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Confusão; Troca Vocálica: Abaixamento; Simplificação da Consoante Final: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| PIG | - -['pɪɡɪ]-['pɪɡɪ]-['bɪɡɪ]-['pɪɡɪ pɪɡɪ]-['pɛpɛ pɪɡɪ]-['pɪə] (timidamente) -['pɪɡɪ]-['pɪɡ] | - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Assimilação: Vozeamento; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização - Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| PINK | -[pɪŋ'ki]-[pɪŋkɪ]-[pɪŋkɪ] -(sem transcrição) -['pɪŋkɪ]-[pɪŋ'ki]-[pɪŋkʰ]-[pɪŋkʰɪ] | - Simplificação da Consoante Final: Epêntese - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| PLANE | - -['peɪn] | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão |
| POTATO | - -['pɑ'tætʊ] | - -Troca vocálica: Abaixamento e Alteamento |
| PRESENT | -['pɹɛsɛnt] | -Troca vocálica: Anteriorização |
| PURPLE | -['pʌpɹɔw]-['pʌpɹɔw]-['pʌɹplɔw]-['pɒpɹɪ] -['pʌpɹɔw] -['pɑpɹɔw]-['pɑpɹɔw]-['pɑpɹɔ] | -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Metátese (+Epêntese) (sem ocupar a cabeça da sílaba); Troca Vocálica: Posteriorização -Simplificação da Consoante Final: Elisão; |

| | | |
|--------|--|--|
| | | <p>Simplificação da Consoante Final: Metátese (sem ocupar a cabeça da sílaba)?</p> <p>-Simplificação da Consoante Final: Elisão;</p> <p>Simplificação da Consoante Final: Semivocalização;</p> <p>Simplificação da Consoante Final: Metátese (sem ocupar a cabeça da sílaba)?; Simplificação da Consoante Final: Metátese (+Epêntese)</p> |
| RED | <p>-['ɹɛd^hɪ]-['ɹɛd]-['wɛd^hɪ]</p> <p>-['wɛd^hɪ]-['hɛd^hɪ]-['ɛd^hɪ]-['ɛd^hɪ]-['ɹɛd]-['wɛd]-['rwɛd]</p> <p>-['ɹɛdə]-[u'ɹɛd]-['wɛd]-['ɹɛd]-[we'd^hɪ]-['ɹɛd^hɪ]</p> | <p>-Simplificação da Consoante Final: Epêntese;</p> <p>Simplificação do /r/: Semivocalização</p> <p>-Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação do /r/: SFG; Simplificação do /r/: Elisão, Semivocalização e Flapping</p> <p>-Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese?; Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese</p> |
| ROUND | -['ɹawnd] | |
| RIGHT | -['aɪt ^h] | -Simplificação do /r/: Elisão |
| RUN | <p>-</p> <p>-</p> <p>-['wʌ̃]-['ɹʌ̃:]-['ɹʌ̃]</p> | <p>-</p> <p>-</p> <p>-Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Nasalização</p> |
| SAID | <p>-</p> <p>-['sɛd^h]-['sɛʔ]</p> | <p>-</p> <p>-Simplificação da Consoante Final: Glotalização</p> |
| SALUTE | <p>-</p> <p>-</p> <p>-[sə'ut^h] (repetido após instrutora)</p> | <p>-</p> <p>-</p> <p>-Simplificação das Laterais: Elisão</p> |
| SHEEP | <p>-['ʃi:pɪ]-['ʃi:pɪ]</p> <p>-['sɪmpɪ]-['ʃi:p]-['ʃi:pə]</p> <p>-['ʃi:]-['ʃi:pə]</p> | <p>- Simplificação da Consoante Final: Epêntese</p> <p>- Confusão das Fricativas: Despalatalização;</p> <p>Simplificação da Consoante Final: Epêntese</p> <p>-Simplificação da Consoante Final: Elisão;</p> <p>Simplificação da Consoante Final: Epêntese</p> |
| SHOES | - | - |

| | | |
|---------------------------|--|--|
| | -[ˈʃʊs]-[ˈʃʊjs] | -Assimilação: Ensurdecimento?; Epêntese |
| SHOULDERS | - -[ˈʃəʊdəs]-[ˈʃəʊdʒɪ]-[ˈʃəʊvʌ] -[ˈʃəʊdeɪ] | - -Simplificação das Laterais: Elisão; Assimilação: Ensurdecimento; Simplificação da Consoante Final: Elisão e Vocalização? -Simplificação das Laterais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| SMILE, SMILE, SMILE | - -[ɪsˈmeɪo ɪsˈmeɪo ɪsˈmeɪə ɪsˈmeɪo ɪsˈmeɪ ɪsˈmeɪ], [ɪsˈmeɪo ɪsˈmeɪ ɪsˈmeɪ], [ɪsˈmeɪo ɪsˈmeɪə ɪsˈmeɪə] 2x | - -Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| STOP | - -[ɪsˈtɒp]-[ɪsˈtɒpɪ] -[ˈtɒpˈs]-[ˈtɒp]-[ˈpʌ]-[ɪˈtɒpɪ]-[ˈtʌpɪ]-[ˈstɒpɪ]-[ɪsˈtɒʔ]-[ˈstɒp]- [ɪsˈtɑ:p]-[ˈtɒp] (a mesma criança produziu as 7 finais, em seqüências diferentes: primeiro 3, depois as 2 seguintes, e, por fim, as 2 últimas) | - -Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação dos Encontros Consonantais: Metátese e Elisão; Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Metátese e Epêntese; Troca Vocálica: Anteriorização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese e Glotalização |
| THREE | -[ˈtɹi]-[ˈɪstɹi] -[ˈtʰi]-[ˈsθɹi]-[ˈsɹi]-[sɪˈri]-[suˈri]-[ˈsɹi]-[ˈθi] ([ɪ] quase inaudível), [ˈflɪ]-[fəfəˈfl] (descontraída)-[ɪˈi] -[ˈtri] | -Oclusivização; Epêntese -Oclusivização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; ?, ? e Silabificação; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping ?; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Anteriorização; Reduplicação; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão -Oclusivização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping |
| TIGER | - - -[ˈtæɪgəh] | -Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG |
| TODAY | - -[tʃuˈdeɪ] | - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |

| | | |
|--------|--|---|
| TOES | - -['tows] -['tʃows]-['tows]-['to:ʰ]-['to:]-['tow]-['towʰ]-['tows] (uma criança realizou as 2 últimas produções na mesma conversa) | - - Assimilação: Ensurdecimento -Simplificação de Oclusivas: Palatalização; Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Assimilação: Ensurdecimento |
| TOMATO | - -['tɔtomatʰ] | - -Reduplicação? |
| TOUCH | - -(sem transcrição) -['tə] | - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| TWO | -['tʃu] -['tʰu]-['tʃu] -['tʃu] | -Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| UP | - -['ʌp] -['ap]-['apʰ] | - - -Troca Vocálica: Abaixamento |
| VERY | -['fɛ.ɹ] | -Ensurdecimento (todo o contexto é sonoro) |
| WAIT | - - -[u'ejtʰ] | - - -Simplificação da Semivogal: Silabificação |
| WALK | - -['wɔk] -['nɔkɔ]-[u'ɔku]-['wakə]-['wɔkʰ]-['wɔkɪ:]-['wokʰ]-['wɔkɪ] | - - -?; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Semivogal: Silabificação; Troca vocálica: Anteriorização/Abaixamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| WHITE | - -['ajtʃɪ]-['aʃɪ]-['ejtʃɪ]-['wajtʃɪ]-['wajtʰɪ] -(sem transcrição) | - -Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Troca Vocálica: Anteriorização/Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| YEAH | - -['jɛə] -[i'ɛ:ə] | - - -Simplificação da Semivogal: Silabificação |
| YELLOW | -['jɛləw]-['mjɛləw]-['jɛlə,u]-[i'ɛləw] -[i'ɛ:ləw]-['jɛləw] -[i'ɛləw]-['jɛləw]-['jɛləw]-['jɛləw]-[i'ɛlə:w]-[jɛ'ləw] | -?; Simplificação da Semivogal: Silabificação -Simplificação da Semivogal: Silabificação -Simplificação da Semivogal: Silabificação; Troca Vocálica: Posteriorização |
| YES | -['jes] -['jes] -['jes] | |
| YUMMY | - -['jʌmɪ]-[ĩ'ʌmɪ]-[˜jɔ̃j] | - - Simplificação da Semivogal: Silabificação; ? |
| YUMMY, YUMMY | - -[i'ʌmɪ:'jʌmɪ]-['jʌm'jʌmɪ] | - -Simplificação da Semivogal: Silabificação |
| YUMMY, YUMMY, YUMMY | - -[ĩʌmɪ'jʌmɪ'jʌ:mɪ]-['jʌmɪ'jʌmɪ'jʌmɪ] | |
| ZEBRA | - -['zi,bɹɛ]-['zibrɛ] | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping |
| UP, DOWN UP, DOWN UP, DOWN | - - -(sem transcrição) | |

Legenda: Posição Interna à Palavra (IP); Substituição por Fricativa Glotal (SFG).

APÊNDICE 64 – PLANILHA DE REGISTRO DE OCORRÊNCIAS E PROCESSOS FONOLÓGICOS: palavras (Inf3)

| Inf3 – 2015 a 2018* (Faixa etária: 3;2 a 5;0** - média de idade=4;1)*** | | |
|--|---|---|
| <p>*Último ano do projeto antes de meu afastamento; por esse motivo não entramos na Inf2, do contrário a turma não teria continuidade. ** Idade das crianças no início dos encontros. *** Média entre a maior e a menor idade nos quatro anos.</p> | | |
| PRODUÇÕES | TRANSCRIÇÕES (Cada linha representa um ano em sequência)* *Fiz o registro por ano para o caso de tentarmos identificar alguma regularidade. | PROCESSOS FONOLÓGICOS |
| ALLIGATOR | -[ɛlɪ'gejɾə] | -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação do /r/: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| ANT | -['ɛnt] | -Troca Vocálica: Alçamento |
| APPLE | -['ɛpɔw]-['ɛwpɔw] -['ɛpɔw]-['apɔw] -['ɛpɔw]- ['ɛpɔ] -['ɛpɔw] | -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Epêntese -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização e Elisão -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| ARM | - -(sem transcrição) - -['aɪm]-['a::m]-['ʌm] | - - - -Simplificação do /r/: Elisão |
| BACK | - - -['bɛkɪ]-['bɛtʰɪ] | - - -Troca Vocálica: Alçamento; |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| | | Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Anteriorização |
| BACK, BACK, BACK, BACK | - - -['bɛkɪ 'bɛkɪ 'bɛtʰɪ 'bɛtʰɪ]-['bɛkɪ 'bɛkɪ 'bɛkɪ 'bɛkɪ] | - - - Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Anteriorização |
| BAG | - -['bæɡ] | |
| BABY | - -['beɪbɪ] -['beɪbɪ] | |
| BALLOON | - -['bālũ]-[,ba'lũ] -[,ba'lũ] | - -Simplificação da Consoante Final: Nasalização - |
| BANANA | -[bə'nʌnə] -['bɛnɛnɛ]-[,bɛ'nʌnɛ] -[,be'nɛnɛ]-[,ba'nɛnɛ]-[mə'nʌnə] | -Assimilação: Harmonia Vocálica -Troca Vocálica: Alçamento e Harmonia Vocálica -Troca Vocálica: Alçamento e Harmonia Vocálica; Troca Vocálica: Alçamento; Assimilação: Harmonia Vocálica e Consonantal |
| BEAR | - -['beɪ]-['be]-['beə] - -['beə] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão - - Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| BEAUTIFUL | -['bɪrɪfu:]-['bjʊtʃɪ, fu] - -['bɪrɪfɔ]-['bɪrɪfɔ:] | -Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação das Líquidas: Palatalização - - Simplificação da Semivogal: Elisão; |

| | | |
|--------|---|---|
| | | Simplificação da Consoante Final: Elisão; Troca Vocálica: Abaixamento |
| BIRD | - -['bʌhdɪ]-['bʌdɪ]-['bʌjdʒɪ] -['bled]-['biɪd] -['bʌndʰɪ]-['bʌdʰɪ]-['bʌndʰ]-['bʌədʰɪ]-['bajdə]-['bʌdo]-['bʌɪd] (mais vibrante, tipo paulista) ['boɪd]-['bʌɪd]-['bʌ:d]-['bʌ:dʰɪ]-['bʌd] | - -Simplificação da Consoante Final: SFG; Simplificação da Consoante Final: Elisão e Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese e Palatalização -Simplificação do /r/: Lateralização; Troca Vocálica: Anteriorização -Simplificação do /r/: Substituição por Nasal; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: Semivocalização; Troca Vocálica: Posteriorização; Simplificação do /r/: Elisão |
| BLACK | -['blekɪ]-['blek]-['brekʰ] -['blek]-['bek]-['blekɪ] -['blekɪ]-['blak]-['blek]-['blekɪ] (2 últimas mesma criança, primeira produção com estiramento facial) | -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Confusão das Líquidas: Flapping -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Troca Vocálica: Alteamento; Troca Vocálica: Posteriorização (imitação dos instrutores); Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| BLOUSE | -['blawz] | |
| BLUE | -['blu]-['blu:]-[bu'lu]-['bu] -['blu]-['bu]-['bru] -['blu]-['bu]-['bluj] -['blu] | -Simplificação dos Encontros Consonantais: Silabificação e Elisão; -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Confusão das Líquidas: Flapping |

| | | |
|------------|---|--|
| | | -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Epêntese ou Ditongação? - |
| BOY | - -['bɔj] - -['bɔ:j] | |
| BOYS, BOYS | - - -['bojs 'bowis] | - - -Simplificação da Semivogal: Silabificação? |
| BROTHER | - -['brɔdə] -['brɔdeh]-['brɔdeh] -['brodeh] | - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping; Oclusivização; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Oclusivização; Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping; Troca Vocálica: Anteriorização -Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping; Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG |
| BROWN | -['blaw]-['braw]-['bɹaŋ]-['braŋ] -['braw]-['baw]-['brow] -['braŋ]-['bɹaŋ] -(sem transcrição) | -Simplificação dos Encontros Consonantais: Confusão?; Simplificação da Consoante Final: Flapping; Assimilação: Desnasalização; Simplificação da Consoante Final: Nasalização -Simplificação da Consoante Final: |

| | | |
|--|--|--|
| | | Flapping; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Assimilação: Desnasalização; Troca Vocálica: Alteamento -Simplificação da Consoante Final: Flapping |
| BUCKET | - - -(sem transcrição) | |
| BUNNY | - -['bʌnɪ]-[bə'ni]-[bə'nu] -['bʌnɪ]-['bʌnɪ] (ocorrem as duas vogais finais frequentemente) ['bʌŋ]- ['bʌnɪ]-['bʌnə] -['bʌnɪ]-['boʊnɪ] | - -Troca Vocálica: Alteamento -Assimilação: Nasalização; Epêntese ou Ditongação -Troca Vocálica: Posteriorização; Epêntese ou Ditongação? |
| BUTTERFLY | - - - -[bə'ɾʌ] | - - - -Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão |
| BUTTERFLY Ocorre Oclusivização antes de 2018. (Instrutor 2 em 2018: sotaque britânico) | -['blɒblefaj]-['brɔleflaj] -['bʌteɪflaj]-[bəreh'flawə]-[bʊre'flaj] -[bələ'flaj]-[bəre'flaj]-[bədə'fraɪ]-['bʌleɪh'flaj]-[buleh'flaj]-['bʌɪfɪflaj]- ['bʌtɛflaj] (2 últimas mesma criança em sequência) [bətʰɪ'flaj]-[bətə'flaj] -[bələ'flaj]-[bətɛh'flaj]-[bətɛ'flaj]-[bəre'flaj]-[bʊtɛh'flaj]-[bʊrɔ'flaj] (ditas por Ana novamente, em sequência), [bɔɪəɪ'flai]-['bulə'flaj]- [bolo'flai]-['bateh'flaj]-[bərə'flaj]-['baw]-[bətə'flaj]-[bədə'flaj]- [bɔneh'flaj]- [bətəh'flaj]-[bədə'flaj] | -Confusão das Líquidas: Lateralização; Reduplicação; Migração (independente do encontro consonantal) -Oclusivização; Simplificação do /r/? como, se no ambiente n se ouvia a retroflexa?; Epêntese ou Ditongação?; Troca Vocálica: Abaixamento -Confusão das Líquidas: Lateralização; Oclusivização e Migração; Confusão das Líquidas: Lateralização; ?; Troca Vocálica: Anteriorização e Alteamento; Simplificação da Consoante Final: SFG; Simplificação das Líquidas: Palatalização; |

| | | |
|---------|---|---|
| | | Oclusivização; Simplificação da Consoante Final: SFG?; Troca Vocálica: Abaixamento e Alteamento -Confusão das Líquidas: Lateralização; Simplificação da Consoante Final: SFG: Oclusivização; Troca Vocálica: Abaixamento e Alteamento; Confusão das Líquidas: Lateralização; Troca Vocálica: Posteriorização; Oclusivização; Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Assimilação: Nasalização; Oclusivização |
| BYE | - - - -['ba:ːj]-['baj] | |
| BYE-BYE | -['bajbaj]-['bajbaj] -['bajbaj]-[baj' baj]- ['baj' baj] -[baj' baj] -[bə' baj] | |
| CARROT | - -(sem transcrição) -['wɛwətʰ] | - - -Simplificação da Consoante Inicial: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| CAT | -['kɛʃˠ] -['kɛtʰ]-['kɛʃi]-['kɛʃˠ]-['kɛtʰɪ] -['kɛtʰ]-['kɛʃi]-['kɛ]-['kɛʃ] -['kɛʃi]-['kætʰ]-['kɛtʰ]-['kɛətʰ] (após me ouvir produzir vogal bem baixa), ['kɛ:tʰs] | -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Troca Vocálica: Alteamento; |

| | | |
|---------|--|--|
| | | Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação de Consoante Final: Elisão; Simplificação de Consoante Final: Confusão -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese ou Ditongação? |
| CELERY | - -(sem transcrição) | |
| CHICKEN | - -['tʃɪkən]-['tʃɪkə] - -['tʃɪkɛ̃]-['tʃɪkɪ]-['tʃɪkwɛ̃]-['tʃɪklɛ̃ ⁿ] | - -Simplificação de Consoante Final: Elisão - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização?; Epêntese ou Ditongação?; o que acontece acréscimo dessa lateral? |
| CHURCH | - -['tʃʌtʃɪ] -['tʃʌtʃɪ] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| COLD | - -['kəʊd] | - -Simplificação das Laterais: Semivocalização |
| COW | -['kəʊ] -['kəʊ] -['kəʊ] -['kəʊ]-['k ^h əʊ]-[kə'kəʊ]-['kə:w] | - - - -Reduplicação |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| DARK | - - -['dɔki] | - - -Troca Vocálica: Alçamento; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| DELICIOUS | -[de'liʃjəs] - -[de'liʃow]-[de'liʃe] | -Troca Vocálica - -Troca Vocálica: Anteriorização; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| DOG | -['dɔg]-['dɔgɪ] -['dɔg]-['dɔ'gi]-['dʒɔgɪ]-['dɔgɪ]-['dogɪ]-['dɔg] -['dɔgɪ]-['dʒɔg]-['dɔg]-['dag]-['dɔg]-['dɑʒ]-['dʒɔgɪ]-['dɔ:g] -['dɔgɪ]-['dɔg]-['dɔgɪ'] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese Simplificação da Consoante Final: - Epêntese; Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| DOG, DOG, DOG | - - -['dɔg 'dɔg 'dɔg] | |
| DOG, DOG, DOG, DOG | - - -['dag 'dag 'dag 'dagɪ] | - - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| DONKEY | - -['dɔŋ'ki]-['dɔŋki]-['dɔŋki]-[dɔŋ'ki] -['dʒɔŋki]-['dɔŋki]-['dʒɔŋk]-['dɔŋki] -['dɔŋki]-['dʒɔŋki]-['dɔŋk]-['dɔŋki]-['dɔŋ'ki] | - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| DONKEY, | - | |

| | | |
|---|--|--|
| DONKEY | - -['dɒŋki 'dɒŋki] | |
| DONKEY, DONKEY, DONKEY, DONKEY | - - -['dɒŋk 'dɒŋk 'dʒɒŋk 'dʒɒŋk] (as sequências donkey 2x e 4x produzidas pelo mesmo garoto) | - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| DOWN | - -(sem transcrição) -['dʒjaʍ] | - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| DUCK | -['dʌk] -['dʌki]-['dɒk]-['dʌk]-['dɒk] -['dʌk]-['dʒʌk]-['dʌki]-['dʌk]-['dɒk]-['dʌk ^h]-['dɒk ^h]-['dɒki] -['dʌk]-['dʌki]-['dʌk ^h]-['dɒk ^h] | - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Troca Vocálica: Posteriorização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Troca Vocálica: Posteriorização -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Troca Vocálica: Posteriorização |
| DVD | -['dʒivɪdʒi] -[,dʒivɪ'dʒi] | -Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| EAR | - - -['iə]-['i:ə] -['iəɪ]-['iə:ɪ]-['iə] | - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| EARS | - -['iəz] | - Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| EASTER | - -['ɪstə] -['ɪstə] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| EIGHT | - -['ejt ^h] -['ejt ^h]-['wejt ^h] -['ejt ^h] | - - -O que acontece com o acréscimo dessa semivogal? |

| | | |
|----------|--|--|
| | | - |
| ELEPHANT | -[ɛ'leɸənt ^h] -[ɛ'leɸɔ̃]-[ɛ'lofɔ̃]-[ɛlə'fɛnt ^h]-[ɛleɸənt ^h]-[ɛ'leɸənt] -sem transcrição -[ɛle'fʌnt ^h ɪ]-[ɛleɸənt ^h ɪ] (dito pela mesma garota em sequência) [ɛleɸənt ^h ɪ]-[ɛleɸənt ^h]-[ɛleɸənt ^h]-[ɛle'fʌnt ^h]-[ɛlə'fənt ^h] [ɛlə'fʌnt ^h] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Troca Vocálica: Posteriorização; ? - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| EYE | - - - -['aj] | |
| EYES | - -['ajs] -['a,ɪs]-['ajs]-['as] -['ajs]-['ʔajs] | - - -Simplificação da Semivogal: Elisão -Glotalização |
| FACE | - -(sem transcrição) | |
| FARM | - -(sem transcrição) -['fawmɪ]-['fawmə] | - - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| FASTER | - - -['fɛstə] | - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| FAT | - -(Sem transcrição) | |
| FEET | - - - -['fiʃɪ]-['fi ^h ɪ] | - - - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante |

| | | |
|---------|--|---|
| | | Final: Epêntese |
| FINGER | - - -['fɪŋgə] | - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| FINGERS | - - - -['fɪŋgɪz] | - - - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| FINISH | - - -['fɪnɪʃ] | |
| FISH | - -['fɪʃ]-['fɪʃ] -['fɪʃ]-['fɛʃ]-['fɪʃɪ] -['fɪʃ]-['fʌʃ]-['fɛʃ]-['feɪʃɪ]-['feɪʃɪ]-['fɪʃ]-['fʌʃ] (uma mesma criança produziu a 1ª e última em sequência) | - -Troca Vocálica: Alçamento -Troca Vocálica: Abaixamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Troca Vocálica: Posteriorização e Abaixamento; Epêntese ou Ditongação?; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| FIVE | -['faɪv]-['faɪvɪ]-['fɪvɪ] -['faɪvɪ]-['faɪv]-['faɪ]-['faɪf]-['fɪvɪ] -['faɪv]-['faɪvɪ]-['faɪ] -['faɪ]-['faɪf]-['faɪv]-['faɪv] | -Assimilação: Ensurdecimento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Semivogal: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Assimilação: Ensurdecimento; Simplificação da Semivogal: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão |

| | | |
|---------|---|--|
| | | -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Assimilação: Ensurdecimento |
| FLAG | - - -['fɛg] | - - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Troca Vocálica: Alteamento |
| FLOWER | -(sem transcrição) -['flawə]-['flaw ɐ]-['flawəɪ] -['flawe]-['fawəh]-['flawo]-['flawə]-['flawəɪ] -(sem transcrição) | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Troca Vocálica: Anteriorização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Troca Vocálica: Posteriorização; Simplificação da Consoante Final: Elisão - |
| FLOWERS | -['flawərs] | -Simplificação da Consoante Final: Flapping |
| FLY | - -sem transcrição | |
| FOOT | - -(sem transcrição) - -['fu:tʰɪ]-['fu:ʃʰ] | - - - - Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| FOREST | - -(sem transcrição) | |
| FORTY | - - -['fɔɪ] | - - -Flapping |

| | | |
|--------|---|--|
| FOUR | <p>-['foh]-['fɔ]-['fɔh] -['foh]-['fo]-['fɔ]-['fɔh]-['fɔ] -['fɔ]-['foh]-['fo]-['fɔ] -['fɔ]-['fɔ]-['fɔh]</p> | <p>-Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG</p> |
| FROG | <p>- -['fɔgɪ]-['fɪɔg]-['fɔg]-['fɔ:g] -['fwɔg]-['fɔgɪ]-['frɔgɪ]-['fɪɔg] -['fɪɔg]-['fɪɔgɪ]-['fɔgɪ]-['fɔgɪ]-['fɪɔgɪ]-['fɪɔgɪ]-['fɔgɪ]</p> | <p>- -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Flapping -Simplificação dos Encontros Consonantais: Metátese; Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Glotalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese</p> |
| FROZEN | <p>- - -['fozɛ̃jⁿ]</p> | <p>- - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização?</p> |
| FRUIT | <p>-['fruɪtʃ]</p> | <p>-Simplificação da Consoante Final:</p> |

| | | |
|---------|---|---|
| | | Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| GIRAFFE | - -[dʒɪˈɹɑf]-[ˈdʒɪɹɛf]-[dʒɪˈɹæf] - -[ˈdʒɪɹɑfʰ]-[dʒɪˈɹɑf]-[dʒɪˈrɑf]-[ˈdʒɪɹɑf]-[dʒɪˈɹɑɪf]-[dʒɪˈɹɛf]-[dʒɪˈrɑf]-[dʒɪˈɹɑf]-[ʒɪˈɹɑf] | - -Troca Vocálica: Alteamento; Epêntese ou Ditongação? - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: Flapping; Troca Vocálica: Alteamento; Diaffrication? mescla port ing |
| GO | - -[ˈgɔw] | |
| GO, GO | - -[ˈgɔw ˈgɔw] | |
| GOOD | -[ˈgʊd ^h ɪ] - - -[ˈgʊd]-[ˈgʊd ^h ɪ] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese - - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| GRAPE | -[ˈgɹeɪpɪ]-[ˈgɹeɪ] -[uˈeɪpɪ] -[ˈgweɪp]-[ˈgweɪ]-[ˈgweɪpɪ] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão - Simplificação dos Encontros Consonantais: Vocalização?; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| GRAPES | - | - |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | -['grejp's] | -Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping; Epêntese |
| GRAY | - - -['gwej] | - - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização |
| GRAY, GRAY, GRAY | - - -['gwej 'gwej 'gwej] | - - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização |
| GREEN | -['gɹ̥]-['gɹ̥]-['gr̥n] (toque alveolar suave) -['gwĩn]-['gu'ĩn]-['gɹ̥]-['gwĩ]-['gr̥]-['gɹ̥in] (com N marcada) -['gwin]-['gɹ̥:]-['gĩ]-['gɹ̥]-['gwĩ]-['gɹ̥ɔnə]-['gɹ̥inə] -['gɹ̥in]-['gɹ̥] | -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Assimilação: Desnasalização?; Simplificação da Consoante Final: Nasalização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização e Vocalização?; Simplificação da Consoante Final: Nasalização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping -Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização e Elisão; Simplificação da Consoante Final: Nasalização e Epêntese; -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| HAND | - -['hændɪ] - -['hɛ:ndɛ]-['hɛ:ndɔ] | - -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese - -Troca Vocálica: Alteamento; |

| | | |
|------------|---|--|
| | | Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Assimilação: Nasalização |
| HANDS | - - -['hɛnɪs] -['hɛn]-['hɛs] | - - -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Vocalização? -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Elisão; ? |
| HEAD | - -['hɛd]-['hɛdɪ]-['hɛdʒɪ] -['hɛd]-['hɛdʒɪ]-['hɛh] -['hɛdɛ̃n]-['hɛde]-['hɛd] | - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Confusão -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Nasalização |
| HEAD, HEAD | - - - -['hɛd 'hɛd] | |
| HEALTHY | - -(Sem transcrição) | |
| HELEN | - - - -['hɛlɛ̃] | |
| HELLO | -['helow] | - |

| | | |
|--------------|--|--|
| | <p>-['hɛlow]-[hɛ'low]-[he'low] -['low]-[he'lo]-[he'low]-[he'low]-[he:lo:w]-[he'low]-[hɛ'low] (uma criança produziu essas duas ocorrências em sequência) -[he'low]-[he'low]-[low]-[he'low]-[hej'o:w] (2 últimas pela mesma criança, em tom de brincadeira após cantarolar o verso) [he'lo:w]-[he'lo]-[hɛ'low]</p> | <p>- -Simplificação da Sílabas Fraca: Elisão; Simplificação da Semivogal: Elisão -Simplificação das Laterais: Palatalização; Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão; Simplificação das Laterais: Semivocalização; Simplificação da Semivogal: Elisão</p> |
| HELLO, HELLO | <p>- - -[he'low he'low]-[he'low he'low] (produzido pela mesma criança em sequência com e sem a palatal) [he'low le'low] -[he'low he'low]</p> | <p>- - -Simplificação das Laterais: Palatalização; Assimilação: Harmonia Consonantal? -Simplificação das Laterais: Palatalização</p> |
| HERE | <p>- - -(sem transcrição)</p> | |
| HIPPO | <p>- -['hipo] - -['hipo]-['hipo]-['hejpə]-['hi:po]</p> | <p>- - - -Troca Vocálica: Alteamento; Ditongação?</p> |
| HIPPOPOTAMUS | <p>- - - -[hipo'pɔtə,mus]-[hipo'pɔʃə,mus]-[hipo'pɔtə,mus]-['hi]-[pɔ'pɔtəmus]</p> | <p>- - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização; Elisão; Simplificação das Sílabas Fracas: Elisão</p> |
| HORSE | <p>- -['hɔ:ɹs]-['hosɪ]-['hɔəs']-['hɔ:sɪ] -['hɔjsɪ]-['hɔsɪ]-['hɔw]-['hosɪ]-['hows]-['hɔhsɪ]-['hɔɹsɪ]-['hawsɪ] -['hɔəs']-['hɔ:ɹs] (mais vibrante, tipo paulista), ['hɔjsɪ]-['hɔ:ɹs]-['hɔəɹs] (mesma criança), ['hɔəɹs']-['hɔwɹ]-['hɔ:ɹs']</p> | <p>- -Simplificação da Consoante Final: Elisão e Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização e Elisão; Simplificação</p> |

| | | |
|--------|--------------------------------------|--|
| | | da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: SFG; Troca Vocálica: Abaixamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese; Confusão das Fricativas: Palatalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| HOUSE | - -(sem transcrição) | |
| HOT | - -['hɔt ^h] | |
| INDIAN | - - -(sem transcrição) | |
| IS | - - - -['is] | |
| JUMP | - -sem transcrição -['dʒʌmp] | |
| KISSES | - -['kises] -['kises]-['kizes] | - - -Assimilação: Vozeamento |
| KNEE | - -['ni] | |

| | | |
|---------|---|--|
| | - -['ni:] | |
| KNEES | -['niz] -['niz]-['nis]-['ni] -['nis] -['ni:s] | - -Ensurdecimento; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Ensurdecimento -Ensurdecimento |
| LEG | - - - -['leʒe]-['leʒɪ] | - - - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| LEGS | - - -['le'gi] -['leʒis]-['leʒs] | - - -Simplificação da Consoante Final: Vocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| LEMON | -['lemən] -['lemõ]-['lemõ] | - -Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| LETTUCE | - -(sem transcrição) | |
| LION | - -['ləjən]-['ləjõ] - -['ləjən]-[ləj'ã]-['ləjõ]-['lawẽ]-['la:jõ ⁿ] | - -Simplificação da Consoante Final: Nasalização - -Simplificação da Consoante Final: Nasalização; Troca Vocálica: Posteriorização; Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |

| | | |
|-------------------|---|---|
| LOOK | - -(sem transcrição) | |
| LOW | - - -['low] | |
| MAMMA | - -['mʌmə]-['mʌmə]-['mʌ,mə] | |
| MANGO | -['mɛŋɡow] - -['mʌŋɡo]-['mɛŋɡʊ] | -Troca Vocálica: Alçamento - -Troca Vocálica: Posteriorização (influência PB-ínglês); Simplificação da Semivogal: Elisão; Troca Vocálica: Alçamento |
| ME | - -(sem transcrição) | |
| MOM | - - -['mom] | - - -Troca Vocálica: Alçamento |
| MONKEY | -['mʌŋki] -['mʌŋ'ki]-['mʌŋki]-[məŋ'ki] -['mʌŋki] -['mʌŋki] | |
| MONKEY, MONKEY | - - - -['mʌŋki 'mʌŋki] | |
| MORNING | -['mɔ,ni]-['mɔhnɪ ⁿ] | Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: SFG? |
| MOTORBIKE | - -['morobajk] | |
| MOUSE | -['maws] | |
| MOUTH | - | - |

| | | |
|------------------------|--|---|
| | -['maw]-['mawf] -['mawθ]-['maw] -['ma:w]-['ma:wf]-['ma:wθ] (2 crianças, em momentos diferentes, produziram a final interdental) ['mawf]-['maw]-['maws] (dito pela mesma criança, ela parou para observar a produção da instrutora após as 2 primeiras realizações) | -Simplificação de Consoante Final: Elisão e Confusão (Anteriorização) -Simplificação de Consoante Final: Elisão -Simplificação de Consoante Final: Elisão e Confusão (Anteriorização e Posteriorização) |
| NINE | - -['nain] -['nain] -['naĩ]-['nain] | |
| NO | - -['now] | |
| NOSE | - -['nowz]-['nows] -['noz]-['now] -['nʌw]-['nows]-['nowz] | - -Ensurdecimento -Simplificação de Consoante Final: Elisão -Simplificação de Consoante Final: Elisão; Ensurdecimento |
| NOW | - - - -['naw] | |
| OKAY | - - -[o'kej] -[ɔ'kejə]-[ɔ'kej] | - - -Simplificação da Semivogal: Elisão -Simplificação da Semivogal: Elisão; Epêntese |
| OKAY, OKAY | - - -[ɔ'kej ɔ'kej] | - - - Simplificação da Semivogal: Elisão |
| ONE (Símbolo p essa | -[u'ɫ̃n]-[u'ɫ̃w̃]-['wɫ̃n] -[u'ɫ̃]-['wɫ̃]-['wɫ̃n] | -Simplificação da Semivogal: Silabificação; Simplificação da Consoante |

| | | |
|---|--|---|
| vogal nasalizada?) | -['wʌn]-[u'ʌn]-[u'ɫ̃]-['ɫ̃] -['wʌ̃]-['wʌn]-[u'ɫ̃w̃] | Final: Semivocalização - -Simplificação da Semivogal: Elisão -Epêntese |
| OOPS | - - -['u:ps]-['ups] -['u'ps] | - - -Epêntese -Epêntese |
| OPEN | -[ow'pēɪ] - -['owpē̃ ⁿ]-['owpē̃ ⁿ]-['ope]-['owpē̃] | -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização - -Simplificação de Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| ORANGE (Símbolo p a nasal?) ʌn/ən antes de d ã/ẽ antes de ʒ | -['ɔɹẽʒ]-['rãʒɪ]-['ɔwəndʒɪ]-[o' rʌnd ^h ɪ]-[o' rãʒɪ]-['ɔwəndʒ]-[ɔ' rãʒɪ] -[o' rãʒ]-['ãʒs]-[o' rãʒʌ]-['ɔrəndʒɪ]-['ɔləndʒɪ]-['ɔwəndʒɪ]-[ɔ' rãʒɪ] -[ɔ' rãʒɪ]-['ɔwɹẽʒ]-['ɔjndʒɪ]-['ɔɹəndʒ]-['ɔrẽʒ]-['ɔwənd ^h ɪ]-['ɔɹəndʒ ^h]- ['ɔwəndʒɪ]-['ɔɹẽʒ] -['ɔɹəndʒ] | -Simplificação da Vogal Tônica: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Confusão; Simplificação da Consoante Final: Flapping e Semivocalização -Simplificação da Consoante Final: Flapping; Simplificação da Vogal Tônica: Elisão?; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: Lateralização -Simplificação da Consoante Final: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese; Troca Vocálica: Anteriorização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; |

| | | |
|---------------|--|---|
| | | Simplificação da Consoante Final: Confusão; - |
| PAPA | - -['papa] -['papə] | |
| PEACH | -['piʃi]-['piʃis] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| PEAR | - -['pɛ]-['pɛə] | - -Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| PEE | - - - -['pi] | |
| PEOPLE | -['pikow] | -Posteriorização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização |
| PIG | -['pig]-['pigɪ] -['pigɪ]-['pigɪ]-['bigɪ]-['pikɪ]-['pig] -['pigɪ]-['pigɪ]-['piəg]-['pig]-['pʰɪ]-['pigə]-['pipɪ]-['pigɪ]-['piəgɪ]-['pig] -['piəgə]-['pig] (uma mesma criança produziu esta sequência) ['pigɪ]- ['pig]-['pig] (duas últimas produzidas pela mesma criança em sequência), ['piəg] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Assimilação: Vozeamento; Assimilação: Ensurdecimento -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Assimilação: Harmonia Consonantal; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| PIG, PIG, PIG | - - -['pig' 'pig' 'pig'] | - - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |

| | | |
|---------|---|--|
| PINK | -['piŋki]-['pĩ]-['piŋk] -['piŋki]-['piŋ'ki]-['piŋk]-['piŋkə]-['piŋgi]-['piŋk]-['pĩ]-['piŋke] -['piŋki]-['piŋk]-['piŋk']-['piŋk]-['piŋk ^h]-['pĩŋkə]-['pĩŋki]-['pĩŋk] -['piŋki]-['piŋki]-['piŋk]-['pi:ŋki] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Vozeamento; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| PURPLE | -['pɹɪpəw]-['pɒpɒw]-['pɹɒpɒw] -['pɹɹəw]-['pɒpɒ]-['pɹɒpɒ]-['pɹɒpɒw]-['pɹɪpəw]-['pəpɒw] -['pɹɒpɒw]-['pɒjɹɒ]-['pɒjɹɒ]-['pɛəpɒw]-['pɛpɒw]-['pɹɪpɒw]-[pɹɪ'pɒw]- -['pɹɪpɒw]-['pɒjɹɒw]-['pɒpɒw] | -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Troca vocálica; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização e Elisão; Reduplicação?; Troca vocálica -Simplificação da Consoante Final: Elisão e Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão e Semivocalização; Troca Vocálica; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação do /r/: SFG |
| PUT | - -['put ^h] | |
| RABBIT | - - - -['ɹɛbɪt] (Hei, trouxe este item de casa) | |
| RAINBOW | - | |

| | | |
|----------|---|---|
| | - -['ɹejmbow] | |
| RED | -['ɹɛ]-['wɛd]-['ɹɛd ^h ɪ]-['wɛd ^h ɪ]-['rɛd]-['wɛdʒɹ]-['hɛdʒɹ] -['rɛd ^h ɪ]-['rɛ]-['ɹɛd]-['wɛdʒɹ]-['wɛd]-['hɛdʒɹ]-['wɛd ^h ɪ] -['ɹɛd]-['wɛd ^h ɪ]-['wɛd]-['jɛəð ^h ɪ]-['ɹɛdʒɹ]-['ɹɛd ^h ɪ]-[.u'ɛd ^h ɪ]-['hɛd ^h ɪ] - ['wɛdʒɹ]- ['wɛd ^h ɪ] -['ɹɛd]-['ɹɛd ^h ɪ]-['ɹɛdə] Ocorre epêntese de [ə]: as crianças, aparentemente, ouvem essa vogal ao final de nossas produções da plosiva [d] em posição de coda absoluta e produzem um schwa após a consoante final. | -Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: SFG? -Flapping; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: SFG? -Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: Semivocalização; Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação do /r/: SFG? - Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| ROLL | - -['ɹow]-['wow] | - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação do /r/: Semivocalização |
| RUN | - -(sem transcrição) -['ɹʌ̃] | - - -Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| RUN, RUN | - - | - - |

| | | |
|-------------|--|--|
| | -[ˈɪ̃ ˈɪ̃] | -Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| SANTA CLAUS | -[ˈsʌntəˈklɒs] | |
| SEVEN | - -['sevən]-['sevi] -['sevən]-['seven] -['sevən]-['seven] | - -Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Troca Vocálica: Anteriorização e Harmonia Vocálica -Troca Vocálica: Anteriorização e Harmonia Vocálica |
| SHEEP | -['ʃi:pɪ] -['ʃi:pʰ]-['sɪpɪ]-['ʃi:pɪ]-['ʃifi]-['ʃip] -['ʃi:pɪ]-['ʃi:pʰə]-['ʃi:pɪ]-['ʃi:pʰ] (uma mesma criança produziu as 2 últimas) ['ʃi:pʰ]-['sɪpɪ]-['zi:pɪ]-['zi:pɪ]-['ʃi:wɪpɪ]-['ʃi:əpɪ]-['ʃi:pwi]-['sɪp]-['ʃi:p]-['ʃu:pɪ] -['ʃi:əp]-['ʃi:pʰ]-['ʃi:pɪ]-['ʃi:pɪ] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Confusão da Fricativas: Despalatalização; Assimilação: Harmonia Consonantal? -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Confusão da Fricativas: Despalatalização; Vozeamento; Epêntese ou Ditongação?; Troca vocálica -Epêntese ou Ditongação?; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| SHOE | - - -['su] | - - -Simplificação das Fricativas: Despalatalização |
| SHOULDER | - -['ʃəʊdəɪz]-['ʃəʊde] -['ʃəʊde] -['ʃəʊdɔ̃]-['ʃudəɪ]-['ʃodəɪ] | - -Simplificação das Laterais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação das Laterais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Elisão -Simplificação das Laterais: Elisão; |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| | | Simplificação da Consoante Final: Elisão ou Nasalização?; Troca Vocálica; Simplificação da Semivogal: Elisão |
| SHOULDER, SHOULDER, SHOULDER | - - - -['ʃəʊdɜːn 'ʃəʊdɜːn 'ʃəʊdɜːn] | - - - -Simplificação das Laterais: Elisão; Simplificação da Consoante Final: Nasalização? |
| SHOULDERS | - -['ʃəʊdəɪz] - -['ʃɒdəɪz] | - -Simplificação das Laterais: Elisão; Assimilação: Ensurdecimento - -Simplificação das Laterais: Elisão; Simplificação da Semivogal: Elisão; Assimilação: Ensurdecimento |
| SIX | - -['sɪks] -['sɪks]-['sɪks] -['sɪks]-[seɪks] | - - - -Ditongação |
| SNAKE | - -['sneɪk] | |
| SMILE, SMILE, SMILE | - - -[ɪs'maɪo ɪs'maɪ ɪs'maɪ]- [ɪs'maɪo ɪs'maɪo ɪs'maɪo]- [ɪs'maɪo ɪs'maɪ ɪs'maɪs] (sequência cantada pelo mesmo garoto) | - - -Simplificação da Consoante Final: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| SNOWMAN | -[ɪs'naʊmɛn] | -Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Nasalização |
| SOLDIER | - -(sem transcrição) -(sem transcrição) | |

| | | |
|------------|--|---|
| | -(sem transcrição) | |
| SPIDER | - -[ɪs'pajde] | - -Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Elisão |
| STOP | - -(sem transcrição) -[i'tʌpʰ]-[tʌpʰɪ] | - - -Simplificação dos Encontros Consonantais: Vocalização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Troca Vocálica: Alteamento; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| STRAWBERRY | -[strɔ'beɪɹɪ]-[ɪstɔ'ebɪ]-[ɪstjɔ'beɪɹɪ] | -Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping; Epêntese; Simplificação dos Encontros Consonantais: Elisão; Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização |
| SWIM | - -(sem transcrição) | |
| TEN | - -['ten]-['tẽ] -['tẽ]-['ten] -['ten] | |
| THREE | -['tri]-['tʰri]-['θri] -['tɹi]-['tri]-['θɹi]-['tʰri] -['θɹi]-['tri]-['tɹi] -['fri]-['fɹi]-['fwi]-['tri] | -Oclusivização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping -Oclusivização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping -Oclusivização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping -Anteriorização; Oclusivização; Simplificação dos Encontros Consonantais: Flapping e Semivocalização |
| TIGER | - | - |

| | | |
|--------|---|---|
| | -['tajgəɪ]-['tajge]-['tajgeɪ]-['tajgə] - -['tajgəh]-['tajgoɪ]-['tajgeh]-['tajgə]-['ʃagəɪ]-['tajgeɪ] (duas últimas produzidas pelo mesmo garoto em sequência), ['ʃajgəɪ]-['tajgəɪ] | -Troca Vocálica; Simplificação da Consoante Final: Elisão - - Simplificação da Consoante Final: ConfusãoSFG; Troca vocálica; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Simplificação de Oclusivas: Palatalização (+Africação); Simplificação da Semivogal: Elisão; Ditongação |
| TO | -['tʰu]-['tʰu]-['tʰu] | -Ditongação |
| TOES | -['tows] -['tows] - -[to'tows]-[to,ʊ:s]-[tow:s]- [to::s]-['ʃows]-['tows]-[to:ws]-[to::ws] | -Ensurdecimento -Ensurdecimento - -Reduplicação; Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| TOMATO | - -(sem transcrição) - -[to'mejtow] | |
| TOUCH | - - -['toʃi]-['tʌʃi] | - - -Troca vocálica; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| T-REX | - -['ʃi'ɹɛks] | - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| TULIPS | - - - -['tulɪps] | |
| TURTLE | - - | - - |

| | | |
|------------------|--|---|
| | -['tʌj ^h ow]-['tʌfow] | -Simplificação do /r/: Semivocalização; Simplificação da Consoante Final: Semivocalização?; Simplificação do /r/: Elisão; Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| TWO | -[' ^h u]-['tu] -[' ^h u]-['ʃu] -[' ^h u]-['ʃu] -['ʃu]-[' ^h u] | - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| TWO, TWO, TWO | - - -['ʃu 'ʃu 'ʃu] | - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização |
| UNHEALTHY | - -(Sem transcrição) | |
| UNIFORM | - -(sem transcrição) -[u 'ɪnɪ fəhmi] | - - -O que acontece com essa inversão da semivogal?; Simplificação d/r/: SFG; Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| UP | - -(sem transcrição) | |
| WALK | - - -['wɔkʊ]-['wɔk] | - -Simplificação da Consoante Final: Epêntese |
| WHITE | -['waj ^h ɪ]-[u'ajʃ ^ɪ] -['waj ^h ɪ]-['wajʃɪ]-[u'aj ^h ɪ] -['waj ^ɪ]-['wajʃɪ]- ['waj ^h ɪ]-['wajʃ ^ɪ] (Ocorrências de palatalização são muito poucas), (crianças têm demonstrado produzir soltura alongada ("aspiração") sem dificuldade) -['waj ^h ɪ] | -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Semivogal: Silabificação; Simplificação da Consoante Final: Epêntese -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante |

| | | |
|---------------|---|--|
| | | Final: Epêntese; Simplificação da Semivogal: Silabificação -Simplificação da Consoante Final: Epêntese; Simplificação da Consoante Final: Epêntese - |
| WHITE, WHITE | - - - -[u'ajt ^h u'ajt ^h] | |
| WOLF | - -['gɒf]-['wɒf] | - - Simplificação das Laterais: Elisão; Oclusivização; Troca vocálica |
| YEAH | - - -['jɛ]-[ɪ'ɛ] -['jɛə] | - - -Simplificação da Semivogal: Elisão; Simplificação da Semivogal: Silabificação -Nasalização |
| YELLOW | -['jɛləw]-[i'ɛləw] -['ɛləw]-[i'ɛləw]-['jɛləw]-['jɛlə] -['jɛləw]-['ɛləw]-[i'ɛləw] -[u'ɛləw]-['jɛləw]-[i'ɛləw] | -Simplificação da Semivogal: Silabificação -Simplificação da Semivogal: Elisão -Simplificação da Semivogal: Elisão -Troca vocálica |
| YELLOW-ORANGE | - - - -['jɛlə ɔɹændʒ] | - - - -Simplificação da Semivogal: Elisão |
| YES | -[i'ejs] -['jes] -['jes] -['ajs] | -Simplificação da Semivogal: Silabificação; Epêntese ou Ditongação? - - - Simplificação da Semivogal: Metátese?; Troca vocálica |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| YOU | -[ˈju] | - |
| YUMMY | - -(sem transcrição) -[ˈjʌmi] | - - - |
| YUMMY, YUMMY | - - -[ˈjʌmi ɪˈjʌmi] | - - -Simplificação da Semivogal: Silabificação; Palatalização |
| YUMMY, YUMMY, YUMMY | - - -[ˈdʒʌmeˈjʌmiˌjʌmiː]-[ˈjʌmiˈʌmiˈʌmiː] (pela mesma criança) | - - -Palatalização; Simplificação da Semivogal: Elisão |
| ZEBRA | - -[ˈzibɹə] - -[ˈzibɹə]-[ˈziˌbrɛ]-[ˈziˌbwɛ]-[ˈziːˌbɹɛ] (repetindo em coro depois da instrutora) [ˈziˌbɹɛ]-[ˈzibɹə] (com retroflexo mais vibrante tipo paulista) | - - - -Flapping; Simplificação dos Encontros Consonantais: Semivocalização |
| 1, 2, 3, 4, 5, (6) | - - - -[wɫ̃, tʃu, tri, fɔ, fai]-[wɫ̃, tʃu, tri, fɔ, faiː]-[uˈɫ̃n, tʃu, fri, fɔɹ, faiː, seɪks].” (produzidas pela mesma criança em sequência) | - - - -Simplificação de Oclusivas: Palatalização; Oclusivização; Simplificação do /r/: Flapping; Simplificação da Consoante Final: Elisão; Anteriorização; Ensurdimento; Epêntese ou Ditongação? Registro bilíngue mescla port ing |
| <i>Red, yellow, and green</i> | - - -(sem transcrição) | |

Barema: Posição Interna à Palavra (IP); Substituição por Fricativa Glotal (SFG).

(Crianças têm produzido aspiração após plosivas. Têm, inclusive, produzido a fricativa glotal surda [h] em posição final absoluta).

(Ocorre epêntese de [ə] após plosivas em coda absoluta: as crianças, aparentemente, ouvem essa vogal ao final de nossas pronúncias da plosiva [d] nessa posição e produzem a schwa após a coda).

Há ocorrências de palavras sem transcrições que não foram listadas nesta tabela. Houve registro aqui apenas no caso de uma única ocorrência, e ela aparece na tabela com a indicação: sem transcrição. As que não foram transcritas em uma das notas de campo, mas que o foram em outra(s), logo, com mais de uma ocorrência, não aparecem listadas aqui.